

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

PÁGINA Y SIGNOS



REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

PÁGINA Y SIGNOS

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Primera Edición, abril 2013

PÁGINA Y SIGNOS es una publicación del Fondo Editorial de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con el apoyo de la Editorial Kipus.

© Grupo Editorial Kipus

Calle Hamiraya N° 127 casi Av. Heroínas, Cochabamba - Bolivia.

Telfs./Fax.: (591-4) 4731074 - 4582716

E-mail: ventas@editorialkipus.com

Página web: www.editorialkipus.com

© Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

Plazuela Sucre, acera Sud

Telefax (556-4)4233891, teléfonos 4258803, 4544108, interno 260-261, casilla 992

E-mail: lael@hum.umss.edu.bo

Cochabamba – Bolivia

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Alandia Mercado

Silvana Campanini Tejerina

Carlos Alberto Estrada García

Elena Ferrufino-Coqueugniot

Vicente Limachi Pérez

Fernando Llanos Gutiérrez

RESPONSABLE DE EDICIÓN

Patricia Alandia Mercado

paty98@gmail.com

TRADUCTORA

Susan Amurrio Derpic

DISEÑO DE LA PORTADA

Mariel Cabrera V.

DIAGRAMACIÓN

Grupo Editorial Kipus

Depósito Legal: 2-3-119-07

Queda rigurosamente prohibida sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático.

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Año 7, número 9

Abril de 2013

Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón

CONTENIDO

Presentación..... 9

“Del dicho al hecho...”: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina..... 11

Luis Enrique López

Estado plurinacional - sociedad plurilingüe: ¿solamente una ecuación simbólica?..... 79

Inge Sichra

De los planteamientos políticos al aula: análisis del área de Comunicación y Lenguajes del Currículo Base del Sistema de Educación Plurinacional..... 119

Patricia Alandia Mercado

“No tengo miedo; yo puedo estar en cualquier lugar y hablo en aimara”. Un diálogo sobre lengua, cultura y vida..... 161

Elvira Espejo y Fernando Garcés

PRESENTACIÓN

Cómo citar: Ferrufino-Coqueugnot, E. (2013). Presentación. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 9, 9-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10326318>

A tiempo de presentar el noveno número de la revista científica *Página y Signos*, nos parece importante reflexionar sobre temas tan urgentes como la inclusión y aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe, el diseño y aplicación de un Currículo orientado hacia la construcción de un Estado que pretende tomar en cuenta principios como la descolonización, la inter e intraculturalidad, lo comunitario, lo plurilingüe, lo productivo, entre otros elementos fundamentales que se encuentran, tanto en la Constitución Política del Estado, como en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas.

En ese sentido, cada uno de los artículos compilados en este número esboza una mirada particular sobre aspectos relacionados con estos y otros temas que, en esencia, dan cuenta de algunas de las dimensiones sociales, políticas y culturales que intervienen en la puesta en práctica de un discurso que no siempre consigue sobreponerse a contradicciones e imprecisiones de toda índole.

¿Qué pasa, en la práctica, en escuelas y aulas, cuando se trata de dar cuerpo a los hechos concretos relativos a la diversidad, al plurilingüismo, al respeto y los derechos de las personas en relación a su educación? ¿Cómo se experimenta la puesta en práctica de la complementariedad, el aprendizaje inter e intracultural, la recuperación y fortalecimiento de los valores de las distintas culturas que componen cada una de las aulas del país?

Los autores que nos honran con su participación en esta nueva versión de *Página y Signos* nos proporcionan elementos esenciales para la reflexión y la acción en lo relativo a las políticas educativas y lingüísticas, la planificación, la educación intercultural y bilingüe, las conexiones entre lo individual y lo colectivo, la

implementación del Currículo Base en el campo de la comunicación y los lenguajes, y de la enseñanza de lenguas.

Consideramos que cada uno de estos aportes nos hace expedita una vía por la que debemos transitar, en tanto educadores e intelectuales. Cada perspectiva constituye, al mismo tiempo, una importante contribución hacia la construcción de un proyecto del que —eventualmente— podamos participar todos los que tenemos relación con la educación.

Iniciamos este itinerario de profunda reflexión con la participación del experto en EIB Luis Enrique López, quien, con su artículo *“Del dicho al hecho...”: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina*, nos provee las herramientas para entender el camino recorrido por la EIB en América Latina y los desafíos que todavía le tocan enfrentar.

El imprescindible debate que plantea la construcción del Estado plurinacional, con sus implicancias en las políticas lingüísticas en proceso de implementación en Bolivia, es abordado por la reconocida sociolingüista Inge Sichra en *Estado plurinacional - sociedad plurilingüe: ¿solamente una ecuación simbólica?*

De los planteamientos políticos al aula: análisis del área de Comunicación y Lenguajes del Currículo Base del Sistema de Educación Plurinacional, de la especialista en enseñanza del castellano Patricia Alandia Mercado, nos obliga a pasar del discurso que acompaña la implementación de la ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez al análisis de las posibilidades de su concreción en los nuevos programas de estudio y en las prácticas de aula.

Finalmente, compartimos la entrevista realizada por el lingüista Fernando Garcés a Elvira Espejo, artista e investigadora aimara, texto que, bajo el título *“No tengo miedo; yo puedo estar en cualquier lugar y hablo en aimara”*. *Un diálogo sobre lengua, cultura y vida*, aporta a las discusiones y reflexiones que este número de la revista propone.

Elena Ferrufino-Coqueugniot
Comité Editorial

“DEL DICHO AL HECHO...”: DESFASES CRECIENTES ENTRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN AMÉRICA LATINA¹

Luis Enrique López²

Cómo citar: López, L. E. (2013). “Del dicho al hecho...”: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 9, 11-78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10326646>

RESUMEN

En el presente artículo, el autor realiza una revisión comparativa de tres casos nacionales de aplicación de la EIB —los de Bolivia, Guatemala y México—, con el fin de analizar lo que ocurre en materia de definición y aplicación de políticas educativas en este ámbito. El breve recorrido histórico que realiza de la EIB, y particularmente de aquella que se ofrece en áreas indígenas de la región, le permite constatar la existencia de desfases crecientes entre las políticas públicas de diversidad e interculturalidad en la educación y su aplicación en escuelas y aulas, pero, también, algunas señales de avance y de redefinición conceptual que permitirían re-encauzar la EIB. El autor concluye que, si lo que se busca es una mayor democratización de la sociedad, resulta imperativo no solo garantizar los derechos que los educandos indígenas tienen en cuanto a una educación socialmente relevante, y con pertinencia cultural y lingüística, sino pensar también en una educación intercultural para quienes forman parte del sector cultural hegemónico de nuestros países: los hablantes de castellano y portugués.

Palabras claves: políticas educativas, educación intercultural y bilingüe.

¹ Ponencia presentada en el IV Foro Nacional “Interculturalidad, Bilingüismo y Ciudadanía”, organizado por IPEBA, octubre de 2012, Lima-Perú.

² Sociolingüista y educador peruano especializado en educación intercultural bilingüe (EIB). Asesoró al gobierno de Bolivia para que lleve a cabo la reforma educativa de 1994. Dirigió el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB Andes). Es autor y editor de numerosos libros y artículos sobre temas relativos a la educación intercultural bilingüe, publicados en distintos países. Actualmente se desempeña como Director del Programa de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE-GIZ) de Guatemala.

ABSTRACT

In this article, the author makes a comparative review of three national cases on applying EIB (Intercultural and Bilingual Education) —those of Bolivia, Guatemala, and Mexico— in order to analyze what happens as to the definition and application of educational policies in this area. His brief historical EIB overview, and especially that which is offered in the region's areas of indigenous peoples, not only allows him to confirm the existence of growing gaps between public policies on diversity and interculturality in education and their application in schools and classrooms but also some signs of progress and conceptual redefinition which will allow EIB to be redirected. The author concludes that, if what we are searching for is a greater democratization of society, it is imperative not only to guarantee the rights of the indigenous students as to a socially relevant education with cultural and linguistic pertinence, but also to consider an intercultural education for those who are part of the hegemonic cultural sector of our countries: Spanish and Portuguese speakers.

Keywords: educational policies, intercultural and bilingual education

Puntos de partida

Con entre 30 y 50 millones de habitantes indígenas, más de 650 pueblos amerindios, y cerca de 550 idiomas diferentes hablados en 21 países, América Latina es una de las zonas lingüística y culturalmente más diversas del mundo (véase el Cuadro 1). Casi una quinta parte de estos idiomas son transnacionales o transfronterizos. En la mayor parte de las áreas que configuran la región, la biodiversidad y la diversidad cultural y lingüística van de la mano, y, así como hay especies biológicas en peligro de extinción, también las lenguas indígenas se encuentran hoy seriamente amenazadas. Se estima que, de las 557 lenguas indígenas que difícilmente han logrado sobrevivir, al menos 111 (20%) se encuentran al borde de la extinción (López, 2009a), con la que se perderá un conjunto de conocimientos y saberes milenarios que han sido transmitidos intergeneracionalmente por medio de un complejo sistema social y cultural que tiene a la oralidad como contexto privilegiado.

La importancia demográfica de las poblaciones indígenas no es uniforme a través de la región y, más bien, varía considerablemente de un país a otro. La mayoría se concentra en los Andes y en Mesoamérica (aproximadamente el 90% del total). Por el contrario y a diferencia de lo que ocurre en las *tierras altas*, en la Cuenca Amazónica, llanos costeros y bosques tropicales en general, la población indígena perteneciente a un mismo pueblo no superaría en promedio los 250 habitantes (cf. Sichra, 2009).

En países como Bolivia y Guatemala, las poblaciones indígenas constituyen verdaderas mayorías demográficas (66 y 40%, respectivamente), y en otros, como El Salvador y Brasil, son hoy minorías (0,2 y 0,4%). Sin embargo, producto de la opresión histórica de la que han sido objeto, política y sociológicamente, todos los pueblos indígenas constituyen sociedades minorizadas, y, por lo tanto, son considerados sociedades o comunidades subalternas (Spivak, 1988). En este contexto, el racismo estructural, la discriminación y la exclusión, así como la continuación de las políticas y prácticas coloniales, obstaculizan el ejercicio de los derechos indígenas y los derechos humanos en general.

Cuadro 1: Pueblos indígenas, población y lengua por país de América Latina

País y fecha del censo	Total de población nacional	Pueblos indígenas	Población indígena		Lenguas indígenas	Estatus político de las lenguas indígenas
			#	%		
Argentina (2001)	36 260 160	30	600 329	1.6	15	Usadas en la educación
Belice (2000)	232 111	4	38 562	16.6	4	
Bolivia (2001)	8 090 732	36	5 358 107	66.2	33	Co —oficiales con el castellano
Brasil (2000)	169 872 856	241	734 127	0.4	186	Usadas en la educación
Chile (2002)	15 116 435	9	692 192	4.6	6	Usadas en la educación
Colombia (2005)	41 468 384	83	1 392 623	3.3	65	Co —oficiales con el castellano
Costa Rica (2000)	3 810 179	8	65 548	1.7	7	
Ecuador (2001)	12 156 608	12	830 418	6.8	12	De uso oficial regional
El Salvador (2007)	5 744 113	3	13 310	0.2	1	
Guyana Francesa (1999)	201 996	6	3 900	1.9	6	Usadas en la educación
Guatemala (2002)	11 237 196	24	4 487 026	39.9	24	Lenguas nacionales
Guyana (2001)	751 223	9	68 819	9.1	9	Usadas en la educación
Honduras (2001)	6 076 885	7	440 313	7.2	6	Usadas en la educación
México (2000)	100 638 078	67	9 504 184	9.4	64	Co —oficiales con el castellano
Nicaragua (2005)	5 142 098	9	292 244	5.7	6	De uso oficial regional
Panamá (2000)	2 839 177	8	285 231	10.0	8	Usadas en la educación
Paraguay (2002)	5 163 198	20	108 308	2.0	20	Solo el guaraní es co—oficial
Perú (2008)	28 220 764	43	3 919 314	13.9	43	De uso oficial regional
Surinam (2006)	436 935	5	6 601	1,5	5	
Uruguay (2004)	3 241 003	0	115 118	3.5	0	
Venezuela (2001)	23 054 210	37	534 816	2.3	37	Co —oficiales con el castellano
América Latina	479 754 341	661	29 491 090	6.1%	557	

Fuente: Adaptado de los cuadros 3 y 6 de López (2009a). Los datos demográficos para Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Panamá son de Del Popolo y Oyarce (2005), y para los otros países, de Sichra (2009). La información lingüística del Paraguay es de Meliá (2009); la de Bolivia, de López (2005), y la de Guatemala, de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala³.

Es importante tener en cuenta que las poblaciones indígenas ya no se concentran solo en zonas rurales remotas, en las montañas o en los bosques tropicales, que antes les sirvieron de refugio. Hoy, las comunidades y los individuos indígenas han extendido su influencia hacia las ciudades y pueblos. Hay casos en los que grandes sectores de un pueblo indígena específico son urbanos, como es el caso de la mayoría de los náhuatl en México; de los kaqchikeles en Guatemala; los aimaras en Bolivia, y también los quechuas en Ecuador, Perú y Bolivia. Por ejemplo, el 44,4% de los quechuahablantes peruanos vive en ciudades y pueblos, al igual que el 43,6% de sus pares aimaras. En Chile y Argentina, los mapuches son, de hecho, predominantemente urbanos (75% del total) (ver Sichra, 2009). No obstante, vivir en un ámbito urbano no significa necesariamente ni el abandono total de las vivencias y prácticas socioculturales propias del medio rural, ni tampoco un rompimiento cognitivo y afectivo con la comunidad de origen y el territorio ancestral. Por el contrario, a menudo y por varias generaciones, se mantienen lazos con el lugar de procedencia, al cual se retorna al menos una vez al año con ocasión de las fiestas del lugar o para otras celebraciones claves para la reproducción de la cultura indígena. A ello se suma el funcionamiento activo de asociaciones de residentes o clubes, como los que, por ejemplo, existen en Lima y que promueven la reproducción en la urbe de fiestas y celebraciones rituales y religiosas características de distintas localidades de los Andes. En este caso específico, tales procesos han llevado a lo que se conoce como la andinización de Lima; o, en términos más generales, a la indigenización de diversas capitales latinoamericanas, como es el caso del funcionamiento de un cabildo inga en Bogotá o de la celebración, en pleno Santiago de Chile, del año nuevo mapuche o *We tripantu*. Al respecto, los mapuches residentes en Santiago y las nuevas generaciones de mapuches

³ 1. Otras fuentes provenientes de estimaciones o de información no-oficial aluden a 40 o incluso 50 millones de personas indígenas en América Latina (10% de la población total). (Ver López, 2009a).

2. Aun cuando provengan de fuentes oficiales, estos datos deben ser tomados con reservas, pues persisten problemas técnicos y sociológicos en su recolección y elaboración. Debido a la condición subalterna de las sociedades indígenas y también como resultado de la estrategia de resistencia, muchos individuos al ser censados optan por esconder o negar su afiliación étnica e incluso el conocimiento que tienen de una lengua indígena, para que se los tome como mestizos, o como castellano o luso hablantes. También ocurre que los recolectores de información censal registran a las personas como indígenas o mestizos, o como hablantes de castellano o de una lengua indígena, a partir de sus preconcepciones y prejuicios, sin que sea necesario para ellos hacer las preguntas correspondientes.

santiaguinos cuentan, desde el 2008, con un parque ceremonial mapuche en la metrópoli chilena, para el desarrollo de sus ceremonias.⁴

Empero, vivir en una zona urbana no implica necesariamente que los indígenas gocen de los derechos que la legislación nacional prescribe para todos los ciudadanos, ni menos aún de los derechos colectivos que la legislación internacional hoy les reconoce como pueblos. Tampoco supone recibir el tipo de educación que necesitan, a partir de sus características culturales y lingüísticas. Por el contrario, es en las ciudades donde con mayor fuerza se cierne sobre ellos la amenaza de la asimilación cultural y lingüística, así como del olvido forzado de su historia. De allí que, por ejemplo, se hable en el caso peruano de la existencia de una suerte de *Apartheid educativo*.⁵

No obstante y pese a la violencia física y simbólica de la que son objeto los indígenas, situaciones nunca antes experimentadas han comenzado a surgir a través de la región: los indígenas se van reposicionando en la sociedad y en la política nacional, hasta llegar incluso a formar parte activa de la comunidad política. Así, en países como Uruguay, que hasta hace poco no daba cuenta alguna de población indígena, el Censo Nacional de 2004 registró que el 3,5% de la población optó por re-definirse como de origen o ascendencia indígena (cf. Sichra, 2009). Lo mismo ocurre en otros países tan distantes y disímiles como El Salvador y Bolivia, donde el número de pobladores indígenas se incrementa entre un proceso censal y otro (ibid.). Es probable que algunos de quienes se reconocieron como indígenas lo hayan hecho para señalar a los sectores hegemónicos que la asimilación general y los esfuerzos de uniformización no tuvieron el éxito esperado.

De hecho, vivimos una época en la cual la etnicidad y las políticas de identidad tienen una marcada impronta en la política contemporánea. Estos procesos, junto a los de etnogénesis que se dan en distintos lugares del continente, han sido materia de observación para las ciencias sociales, desde hace al menos dos

⁴ Está ubicado en la Costanera Sur con Santos Medel, en la comuna de Cerro Navia.

⁵ Así lo manifestó Martín Vegas, viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación del Perú, en su discurso de inauguración del Seminario Internacional de Buenas Prácticas en Educación Intercultural Bilingüe, organizado por la Unesco y el Ministerio de Educación peruano, que se llevó a cabo los días 17 y 18 de octubre de 2012.

décadas, y han sido definidos como de “retorno del indio” (Albó, 1991). Pese a ello, se trata de fenómenos político–sociales y también epistemológico–culturales y lingüísticos que los sistemas de educación pública no están aún aquilatando.

La configuración general sociolingüística de América Latina y el funcionamiento de las sociedades indígenas también desafían las creencias comunes acerca de la diversidad lingüística y el monolingüismo. En diversas áreas, incluso después de que los individuos adquieren el lenguaje hegemónico, pueden conservar su lengua indígena para la comunicación dentro de la familia y el medio local, o para reafirmar su diferencia en el plano regional o nacional. También, y como resultado de la vida en comunidad y de la presión social que esto implica, pueden darse casos de adquisición informal o aprendizaje tardío de la lengua indígena patrimonial, luego de haber aprendido a comunicarse únicamente en castellano, y por sobre la voluntad familiar. En ambos casos, estamos ante situaciones que ponen en evidencia que la visión indígena del monolingüismo y del bilingüismo difiere de aquella definida desde el conocimiento experto, por lo general a partir de contextos y situaciones no indígenas.

Lo cierto es que hoy la mayoría de las comunidades indígenas es bilingüe, siendo el monolingüismo indígena minoritario: solo el 9,8% en México, el 12,4% en Bolivia, y el 14,3% en Ecuador. La excepción a esta regla podría ser Guatemala, donde el monolingüismo indígena es mucho más frecuente y caracteriza aún al 43,6% de la población maya. En general, el monolingüismo persiste entre las mujeres y los niños en edad preescolar.

No obstante, cabe reconocer que están en proceso situaciones de mudanza idiomática en muchas de las comunidades lingüísticas indígenas mayoritarias, producto de la interrupción de la transmisión intergeneracional. Así, por ejemplo, en Guatemala, la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) del año 2006 detectó que del total de personas entre 5 y 15 años de edad, que se autoidentificó como indígena, una de cada tres reconoció que sus padres no le enseñaron a hablar en la lengua indígena, sino en castellano (ICEFI, 2011). La interrupción de la transmisión intergeneracional no es un fenómeno únicamente de las áreas urbanas y también puede ocurrir en ámbitos rurales. También en Guatemala, entre los chortíes y en los dos distritos mayormente rurales en los que ellos están presentes, solo en el 12,7% de hogares los niños aprenden a

hablar la lengua patrimonial; el resto lo hace en castellano. Cabe destacar que los distritos de Jocotán y Camotán, donde viven los chortíes, cuentan con el 81,3% y el 16,5% de población indígena, respectivamente (ibid.).

En términos generales, ya sea que se trate de comunidades predominantemente monolingües de lengua indígena o de comunidades mayoritariamente bilingües, prevalece en ellas la oralidad, y la palabra hablada es el recurso comunicativo al que se recurre con más frecuencia en la cotidianidad, para resolver problemas y situaciones de diversa índole, tanto en el seno del hogar como en los diferentes dominios comunicativos en la comunidad indígena. De hecho, la presencia de la lengua escrita en las comunidades rurales, en general, se limita a la comunicación con las instituciones del Estado, y en particular en el ámbito escolar. En una comunidad indígena, fuera de la escuela existen pocas oportunidades para ejercitar su lectura y escritura, aun cuando muchos de sus miembros hayan aprendido a leer y escribir en castellano.

Como lo hemos sugerido, el bilingüismo indígena es más complejo de lo que suponemos, y, en muchos casos, el conocimiento y uso de la lengua indígena puede ocultarse como mecanismo de autodefensa en la situación adversa actual, en la que se privilegia el monolingüismo en castellano o portugués como la condición ideal. Sin embargo, dadas las condiciones sociopolíticas adecuadas, las lenguas indígenas resurgen y afloran de las conciencias y las bocas de aquellos a quienes teníamos solo como hablantes de la lengua hegemónica. Así, por ejemplo, ocurrió a comienzos de la década de 1990 en la región guaraní de Bolivia, cuando comenzaba a aplicarse la educación intercultural bilingüe. De un total de poco más de 100 maestros rurales de origen guaraní a los que entrevisté, solo un 10% admitió saber el guaraní y estar en condiciones de utilizarlo como lengua vehicular de la educación. Dos años más tarde, cuando la EIB adquiría prestigio social y la organización etnopolítica regional la exponía como su iniciativa y carta de presentación frente a las autoridades gubernamentales (López, 1996), cerca de un 70% adicional reconoció hablar el guaraní y se enroló en procesos de capacitación para aprender a leer y escribir la lengua comunitaria.

Adicionalmente, cabe recordar que bajo la condición general de bilingüe se esconde un complejo entramado idiomático, en el cual las dos lenguas

interactúan permanentemente, en relación a un grado diverso de conocimiento y uso de cada una de ellas. Desde la óptica educativa, caracterizar el bilingüismo de un estudiante no es tarea fácil, como tampoco lo es definir el nivel de conocimiento de castellano o portugués requerido para que la educación pueda ser vehiculada por esta lengua. Esta es una tarea urgente y necesaria que no hemos logrado atender con el rigor que el caso amerita. Tampoco conocemos a cabalidad cuán bilingües realmente son los docentes que trabajan en comunidades amerindias y ni si el conocimiento y uso que hacen de la lengua indígena en cuestión encajan con los requerimientos escolares. Lo cierto es que muchos docentes bilingües, si bien pueden hablar la lengua de sus alumnos, no necesariamente la escriben ni menos aún pueden producir textos escritos en dicho idioma. Destaco este punto porque la escuela actual privilegia la lengua escrita y la educación intercultural bilingüe que conocemos también lo hace.

Para ahondar en nuestra complejidad indoamericana, es necesario recordar que el multilingüismo social puede ser la norma en algunas comunidades indígenas de Brasil y Colombia, dentro de una estructura exogámica de familia extensa (Sorensen, 1967; Stenzel, 2005). Aunque con marcadas diferencias y más generalizadamente en la zona del río Vaupés de Colombia y Brasil, un niño en edad escolar puede hablar cuatro o más lenguas indígenas diferentes sin que ello signifique complicación ni problema alguno (Stenzel, 2005). De hecho, en muchas otras partes del mundo amerindio, los individuos y las familias indígenas hablan tres o cuatro idiomas. Así ocurre, por ejemplo, tanto en Bolivia como en el Perú, en las zonas de frontera lingüística quechua-aimara, donde los niños llegan a la escuela manejando estas dos lenguas amerindias y, a veces, también con conocimientos básicos del castellano. En Paraguay, el multilingüismo es también característico de muchas personas y comunidades indígenas que hablan su propio idioma, el idioma de la comunidad vecina, el guaraní paraguayo —la lengua franca— y el castellano, el idioma preferido por las élites (Meliá, 2009).

Entender el multilingüismo social fue difícil para los primeros misioneros y los educadores. La adopción de una perspectiva reduccionista monolingüe les resultaba más fácil y más conveniente para transformar esa situación “anómala” en “normal”. A la fecha, el conocimiento limitado del multilingüismo social y del funcionamiento sociolingüístico de las comunidades indígenas en general obstaculiza la definición de programas educativos lingüísticamente adecuados

y culturalmente sensibles. Los efectos de nuestra ignorancia y falta de flexibilidad cognitiva, como hispano o portugués hablantes, son simplemente devastadores y, en muchos sentidos, también etnocidas.

El hecho es que las ideologías que surgieron o se adoptaron con la construcción del Estado-nación tuvieron un impacto temprano en todos los países de América Latina. Por lo tanto, el monolingüismo-monoculturalismo fue adoptado como la condición normal y deseable. Desde muy temprano, las políticas lingüísticas se basaron en la creencia de que la diversidad era un obstáculo. La escolarización y la educación fueron vistas como el medio idóneo para lograr el objetivo político deseado por las élites en el gobierno y, por lo tanto, se continuó y fortaleció una perspectiva colonial sobre el lenguaje y la comunicación en una sociedad multiétnica.

Aunque la legislación desde temprano en la República prescribiera la igualdad de todos ante la ley, los sistemas educativos fueron contruidos para excluir a los niños y adolescentes indígenas, inicialmente bajo la presión de los terratenientes y los clérigos (López, 1988). Más tarde, se adoptaron estrategias de asimilación cultural, y la enseñanza se impartía únicamente en la lengua europea de poder, por lo que muchos niños indígenas eran expulsados tempranamente del sistema educativo (Hamel, 2008; López y Sichra, 2008). Y los que lograron sobreponerse a la adversidad y concluir sus estudios, en general, abandonaban las comunidades indígenas y engrosaban las filas de migrantes en las ciudades, pues la escuela y el tipo de educación que ella entregaba los alienaban de su contexto y los expulsaban hacia las urbes.

Numerosas y diversas estrategias se llevaron a cabo con el fin de mantener a los niños indígenas en la escuela y para asegurar una asimilación más eficaz, incluyendo los internados desde edad temprana. Y es que la misión superior de la escuela rural era la incorporación de los estudiantes indígenas y de sus familias a una nueva forma de vida: civilizada, cristiana, trabajadora, bajo patrones de asentamiento urbano y con base en la lengua escrita, para, en general, asimilarlos social y económicamente al mundo “moderno”. Sin embargo, después de casi 200 años de educación pública en los territorios indígenas, cientos de culturas y lenguas indígenas sobreviven, aunque debilitadas y bajo una creciente amenaza.

La negación del derecho al uso y disfrute de su lengua y cultura maternas en la escuela ha tenido, sin duda, un impacto negativo en el logro educativo de los estudiantes indígenas, habida cuenta de que, en cumplimiento del objetivo asimilador, las pruebas miden lo que los educandos saben, por lo general, solo en castellano, y además se basan únicamente en el conocimiento que el currículum escolar impone: ese conocimiento hegemónico de matriz occidental y cristiana que comenzó a imponerse a partir de la invasión europea. Es decir, no se mide lo que los alumnos saben y pueden hacer, sino todo aquello que “deberían” saber a partir de lo que el Estado determina, a partir de una norma igual para todos. Es por ello que, dependiendo del país específico, los educandos indígenas experimentan déficits educativos diversos, que van desde la exclusión generalizada al limitado acceso a los niveles superiores de la enseñanza primaria y secundaria, siendo todavía muy poco frecuente el ingreso a la educación superior. En este contexto, el desconocimiento de la lectura y escritura alfabéticas, entre los adultos indígenas en general, sigue siendo alto, especialmente entre las mujeres indígenas.

En esta misma línea, un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) identifica brechas profundas en términos de acceso de los indígenas a los servicios de salud y educación, como resultado de la vigencia de estructuras discriminatorias (Del Popolo y Oyarce, 2005). En tres de los diez países estudiados por la CEPAL, la mortalidad infantil en hogares indígenas es dos o tres veces mayor que entre los no indígenas. En la educación, las desigualdades son también sistemáticas: más del 20% de los niños de 6 a 11 años no disfruta de sus derechos a la educación. El Paraguay ha sido detectado como el caso más grave de exclusión, con el 38% de los niños indígenas fuera de la escuela y con solo el 21% que completa la escuela primaria. “Más allá de las heterogeneidades observadas en la región [...] en la mayoría de los países, las posibilidades de alcanzar las metas propuestas establecidas en los acuerdos internacionales son significativamente menores en el caso de los alumnos indígenas” (ibid.:14).

En esta introducción he querido presentar una descripción general y apretada de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas en América Latina, para proveer un lente diferente desde el cual analizar la situación de la educación intercultural bilingüe en nuestra región. Pero, una primera cuestión que aflora

de esta inicial discusión es que la exclusión de la población indígena es un resultado de su condición subalterna, por lo que no basta de modo alguno con una educación intercultural dirigida únicamente a las poblaciones indígenas. Por el contrario, si lo que se busca es una mayor democratización de la sociedad, resulta imperativo pensar también en una educación intercultural para quienes forman parte del sector cultural hegemónico de nuestros países: los hablantes de castellano y portugués.

En las secciones que siguen, con base en un breve recuento histórico de la educación intercultural y bilingüe (EIB) y particularmente de aquella que se ofrece en áreas indígenas de la región, se revisarán y compararán entre sí tres casos nacionales de aplicación de la EIB (los de Bolivia, Guatemala y México), con el fin de analizar lo que ocurre en materia de definición y aplicación de políticas educativas en este ámbito. Es a partir de tales análisis y comparaciones que, en una última sección, se extraen conclusiones y lecciones aprendidas que sirvan para re-encauzar la EIB y, a la vez, para garantizar los derechos que los educandos indígenas tienen en cuanto a una educación socialmente relevante, y con pertinencia cultural y lingüística.

1. Visión general de la educación indígena, intercultural y bilingüe

La educación bilingüe indígena se remonta a la primera mitad del siglo XX, cuando algunos maestros rurales y líderes indígenas introdujeron las lenguas indígenas al proceso educativo, y particularmente en programas de alfabetización de jóvenes y adultos. Ese fue el caso del Perú, Ecuador y México, específicamente. Así, en Yucatán, un área en la cual la lengua maya era un idioma de uso extendido, los maestros utilizaban espontáneamente la lengua indígena en las escuelas y en las aulas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes indígenas (Heath, 1972). En los Andes, dos destacadas mujeres comenzaron a enseñar a los niños, adolescentes y adultos indígenas a leer y escribir de forma bilingüe, a diferencia de las políticas nacionales dirigidas a una educación monolingüe en castellano. En la década de 1930, en Puno, María Asunción Galindo, mestiza bilingüe y hablante tanto del aimara como del quechua, se convirtió en una pionera de la educación bilingüe en el Perú (López, 1988), y a mediados de la década de 1940, Dolores Cahuango, lideresa quichua miembro del partido comunista, desempeñó un papel comparable en Ecuador

(Rodas, 1989). Pertenecientes a estratos sociales diferentes, pero con un objetivo común en mente, estas dos mujeres posibilitaron la apropiación de la tecnología alfabética a poblaciones indígenas para que, a través de la escritura, pudieran defender sus derechos civiles y políticos. De este modo, ellas transformaron la visión educativa y lingüística de su época, demostrando además que las lenguas indígenas no solo se podían escribir sino que constituían herramientas factibles de educación y desarrollo.

En Guatemala, la historia fue un poco diferente, ya que un misionero protestante estadounidense fue quien, entre 1920 y 1930, enseñó a adultos kaqchikeles a leer y escribir en su lengua materna, mientras traducía el Nuevo Testamento. En México, a principios de 1940, la opción fue más bien institucional y fue el Estado quien asumió la tarea de enseñar a los educandos indígenas en su lengua materna: en lengua maya, otomí, náhuatl y purépecha (Schmelkes, Águila y Núñez, 2009).

La historia de la educación bilingüe en América Latina está fuertemente marcada por la aplicación de la lingüística a la educación, y en particular de la fonética y la fonología en el diseño de alfabetos y en la enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua. México y el Perú fueron sin duda terreno fértil para estos procesos, ya que en ese momento había una creciente y compartida preocupación por la cuestión indígena en relación con el proceso de construcción nacional. Los académicos y autoridades educativas estaban entonces en la búsqueda de estrategias de asimilación lingüística y cultural, y de ahí que el uso de la lingüística moderna en la implementación de programas educativos fuera visto como una solución científicamente adecuada. Tal vez a esto último se deba que poco o ningún esfuerzo se haya dedicado al diseño de propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas, en tanto tales y ya sea como lengua materna o como segunda lengua. En verdad, los programas bilingües simplemente trasladaron al contexto indígena métodos y didácticas empleadas en la enseñanza del castellano o de otra lengua europea.

Debido a desacuerdos con la Iglesia católica, después de la Revolución mexicana en 1936, el Gobierno post-revolucionario y el protestante Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se convirtieron en aliados en el desarrollo de la educación en áreas indígenas. El ILV ayudó a implementar programas educativos

en las regiones indígenas más densamente pobladas (Schmelkes, Águila y Núñez, 2009). Se diseñó alfabetos, capacitó maestros y elaboró material didáctico sobre la base de un modelo común en castellano, o en una lengua indígena, a partir del cual se hicieron traducciones a los diferentes idiomas en cuestión. Estos enfoques fueron trasladados a otros países, utilizando la plataforma internacional de los congresos indigenistas.

El primer y seminal congreso indigenista tuvo lugar en Pátzcuaro, México, en 1940 (Marzal, 1993). Su objetivo era introducir la educación bilingüe de transición para contribuir al proceso de construcción y consolidación nacional, a través de la universalización del castellano y la palabra escrita. El ILV proporcionó apoyo técnico a varios países y aprovechó el papel estratégico de la educación bilingüe con el fin de cumplir su objetivo final: la traducción de la Biblia y su difusión. Se hizo hincapié en el idioma indígena, mas no en la cultura nativa, ya que estaba claro que la educación tenía que provocar un profundo cambio cultural en la población indígena (Townsend, 1949; Loos, Davis y Wise, 1991).

Una vez que puede leer, aunque al principio sea solamente en su propio idioma, se le quita el complejo de inferioridad. Comienza a interesarse en cosas nuevas. Se interesa en comprar artículos manufacturados —implementos, molinos, ropa, etc. Para hacer tales compras necesita trabajar más. La producción aumenta y luego el consumo también. La sociedad entera, menos el cantinero y el brujo, saca provecho. Se descubre que el indio vale más como hombre culto que como fuerza bruta sumida en la ignorancia. (Townsend, 1949:43)

Estos objetivos eran compartidos por el sector dominante en el gobierno, quizás con la única excepción del énfasis puesto por el ILV en la evangelización de las poblaciones indígenas que trabajaban. Los antropólogos y lingüistas en general estuvieron de acuerdo con la orientación de transición, ya que ese indigenismo temprano tenía como meta la asimilación cultural (Marzal, 1993). Una de las áreas donde los misioneros del ILV trabajaron más fue la cuenca amazónica, donde aún operan en países como Brasil y el Perú.

El cambio hacia el respeto de las lenguas y culturas indígenas vendría mucho más tarde. En general, la sumersión en la lengua hegemónica ha sido la estrategia educativa más generalmente utilizada, incluyendo la prohibición explícita de

hablar la lengua indígena en la escuela. Cuando esta sumersión deja espacio para la implementación de la educación bilingüe, tres modelos teóricos u orientaciones básicas se aplican en las escuelas latinoamericanas: la educación bilingüe de transición, la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, y la educación bilingüe de enriquecimiento, con mayor énfasis en las dos primeras (véase el Cuadro 2).

Las fronteras entre estos tres modelos teóricos no siempre son claras. Un programa dado puede estratégicamente comenzar bajo una orientación de transición, pero, una vez que se ha ganado la confianza de los maestros y los padres de familia en cuanto al uso del idioma indígena en la escuela y en el aula, puede asumir el paradigma del mantenimiento y desarrollo. Luego, en momentos de mayor compromiso y participación indígena, bien puede entrar en juego una orientación de enriquecimiento. Sin embargo, esta taxonomía sigue siendo útil, en tanto contribuye a entender los objetivos políticos que subyacen a los programas de educación bilingüe, y nos permite romper con la creencia casi generalizada respecto a la supuesta neutralidad de la educación.

En sentido estricto, las estrategias de sumersión comparten los mismos objetivos de la educación bilingüe de transición. Su misión común y superior es el cambio cultural y socioeconómico de las poblaciones consideradas como atrasadas o incluso primitivas, las cuales se cree que impiden el desarrollo económico capitalista. Por lo tanto, las estrategias apuntan a una sustitución gradual de las lenguas y culturas ancestrales. La educación bilingüe de transición se sigue aplicando en la mayoría de los países, ya que la corriente asimilacionista no se ha abandonado, a pesar del innegable reconocimiento político —nacional e internacional— que los pueblos indígenas ahora disfrutan.

A finales de 1970 y principios de 1980, un cambio de metas y objetivos tuvo lugar, como resultado de la creciente demanda y participación activa de líderes, intelectuales y profesores indígenas, sobre todo en América del Sur (López y Sichra, 2008). El indigenismo de Estado fue abandonado parcialmente y sustituido por un indigenismo crítico, con la adopción de la teoría y práctica del pluralismo cultural.

Los líderes indígenas, algunos de los cuales habían pasado por la educación bilingüe de transición, exigían una mejor atención a sus culturas y lenguas, y

estratégicamente comenzaban a ver su cultura como un recurso político, para ganar visibilidad y participación en el concierto nacional. La asunción de la cultura indígena como recurso cuestionó la concepción clásica unitaria y homogénea del Estado-nación (Varese, 1987). La llegada y la incursión de la voz y agencia indígenas en los debates indigenistas prácticamente salvaron al indigenismo del colapso.

Cuadro 2: Modelos de la educación bilingüe en aplicación en América Latina

Denominación	Argumento subyacente o explícito	Objetivo político	Población meta	Objetivos lingüísticos y culturales	Rol de la lengua materna (LM)
Sumersión	Los idiomas y culturas indígenas constituyen una amenaza para el desarrollo y la unidad nacional.	Asimilación forzada al cauce de la lengua y la cultura hegemónicas.	Individuos y comunidades indígenas rurales.	Castellanización o portuguización. Reemplazo de las lenguas indígenas por el castellano. La educación al servicio de la cultura e identidad nacionales. Una sociedad monolingüe y monocultural.	Ninguno o a lo más como lengua auxiliar que facilite la comprensión por parte de los alumnos de instrucciones básicas en la enseñanza.
Transición	Los idiomas y culturas indígenas constituyen una amenaza para el desarrollo y la unidad nacional.	Asimilación cultural y lingüística de la población indígena. Consolidación del Estado-nación homogéneo y de "la" cultura nacional.	Individuos y comunidades indígenas rurales.	Castellanización o portuguización. Bilingüismo sustractivo. Extinción gradual de los idiomas indígenas. La educación al servicio de la cultura e identidad nacionales. Una sociedad monolingüe y monocultural.	Implementación del currículo oficial excepto en el área de lenguaje, donde se abre un pequeño espacio para la lengua indígena en los primeros grados. La lengua materna como puente hacia los idiomas europeos hegemónicos, y para hacer más eficiente el aprendizaje de los mismos. Las lenguas indígenas usadas en la traducción y transmisión de conocimiento hegemónico.

Mantenimiento y desarrollo	Los idiomas y culturas indígenas constituyen un legado a ser preservado y, a la vez, los educandos tienen derecho a recibir educación en su propia lengua.	Pluralismo cultural. Modernización del Estado— nación, por medio del reconocimiento legal de la existencia de poblaciones indígenas. Reconocimiento de algunos derechos culturales y lingüísticos.	Individuos y comunidades indígenas rurales.	Bilingüismo aditivo. Bilingüismo social indígena o multilingüismo. Preservación y desarrollo de las lenguas indígenas e inclusión de contenidos culturales indígenas en el currículo escolar. La educación al servicio de un Estado más democrático y plural. El castellano o el portugués como lenguas de comunicación interétnica e intercultural. Una sociedad multicultural / intercultural.	Implementación de un currículo bilingüe y bicultural o intercultural a lo largo de toda la primaria. La lengua indígena como objeto de enseñanza y como vehículo de educación, junto con el castellano o el portugués. Uso cotidiano de dos idiomas en la escuela. Sensibilidad cultural y conciencia lingüística crítica.
Enriquecimiento	Las lenguas y culturas indígenas constituyen un recurso político para democratizar la sociedad, replantear la multiétnicidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad, y avanzar en cuanto a lograr la unidad en la diversidad.	Reafirmación intracultural. Diálogo intercultural reflexivo y crítico. Ciudadanía intercultural. Redefinición del Estado—nación, reconociendo derechos territoriales y ciertos niveles de autonomía a los pueblos indígenas.	Comunidades e individuos indígenas en áreas rurales y urbanas. Toda la sociedad en su conjunto, incluyendo a la población criollo—blanco—mestiza.	Bilingüismo aditivo. Bilingüismo o multilingüismo societal. Preservación y revitalización de los idiomas indígenas en riesgo. El castellano y el portugués como lenguas de relación intercultural. Aprendizaje de un idioma extranjero. La educación al servicio de un Estado más democrático y plural. Una sociedad intercultural.	Implementación de un currículo bilingüe/ multilingüe e intercultural a lo largo de toda la escolaridad. La lengua indígena como objeto de enseñanza y como vehículo de educación, junto con el castellano o el portugués. Aprendizaje de un idioma extranjero como lengua adicional. Uso cotidiano de dos o más idiomas en la escuela. Sensibilidad cultural y conciencia lingüística crítica.
Descolonización	Relocalización de los valores, conocimientos, saberes y prácticas indígenas en el contexto nacional y replanteamiento de la relación histórica entre conocimiento hegemónico y	Reafirmación intracultural, sobre la base de la reconstrucción de la cosmovisión indígena y de la reinvención de la historia de los pueblos subalternos.	Toda la población nacional.	Bilingüismo aditivo. Bilingüismo o multilingüismo societal. Preservación y revitalización de los idiomas indígenas en riesgo. Las lenguas indígenas al servicio de la descolonización.	Implementación de un currículo intra e intercultural y plurilingüe a lo largo de toda la escolaridad. La lengua indígena como objeto de enseñanza y como vehículo de educación, junto con el castellano. Aprendizaje de un idioma extranjero como lengua

	conocimiento indígena, desde una perspectiva de descolonización de las mentalidades y los individuos en el proceso de construcción de un Estado plurinacional.	Diálogo intercultural reflexivo y crítico. Ciudadanía intercultural y ciudadanías étnicas diferenciadas. Refundación del Estado, como plurinacional.		El castellano e incluso algunas lenguas indígenas consideradas como lenguas de relación intercultural. Aprendizaje intercultural de un idioma extranjero. La educación al servicio del Estado plurinacional. Una sociedad igualitaria, intercultural, desracionalizada y despatriarcalizada.	adicional. Uso cotidiano de dos o más idiomas en la escuela. Conciencia pluricultural y multilingüística con re-descubrimiento semántico de lo propio.
--	--	--	--	--	--

NB. En rigor, el paradigma de la sumersión no constituye un modelo de educación bilingüe. Su inclusión en este cuadro responde a la necesidad de comparación.

El cuadro 2 no incluye el modelo de inmersión ya que no está siendo utilizado en nuestra región en la educación de niños indígenas, como sí ocurre en Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Dependiendo de los objetivos políticos y lingüísticos, la inmersión de niños indígenas sea en la lengua indígena o en la hegemónica podría adscribirse al modelo de enriquecimiento. Por su parte, el bilingüismo de élite en América Latina puede apelar a estrategias pedagógicas y lingüísticas características del modelo de inmersión, pero siempre en relación con lenguas extranjeras de cobertura internacional (Mejía, 2008).

Se incluye aquí, de forma tentativa, un cuarto modelo, denominado como de descolonización, a partir de la definición de los dos primeros Estados plurinacionales en América Latina, Ecuador y Bolivia, y sobre la base de las prescripciones legales y discusiones, sobre todo bolivianas. Por el momento, se trata de una perspectiva en construcción, con algunos avances en el campo curricular.

Resultado de este cambio ideológico fueron la adopción del mantenimiento y la orientación hacia el desarrollo de las lenguas indígenas, así como de la desiderata intercultural. De este modo, la EIB se convirtió en un terreno fértil para el desarrollo de proyectos socioculturales y educativos en las áreas indígenas, que involucraron a gobiernos, ONG y organizaciones indígenas bajo esta orientación.

La agencia indígena ha contribuido a la modificación del escenario nacional y al proceso en curso de revaloración y reposicionamiento de lo indígena en general; en ese marco, se están modificando los puntos de vista negativos sobre las lenguas y culturas indígenas. Leyes y reglamentos reconocen hoy el derecho de los pueblos indígenas a la educación en su lengua materna.

A finales de la década de 1980 y principios de la década de 1990, casi todas las constituciones políticas nacionales habían sido reformadas, específicamente para tener en cuenta derechos de las personas indígenas. Por ejemplo, las constituciones reformadas o nuevas de México (1992), Perú (1993), Bolivia (1994) y Ecuador (1998) reconocieron la composición multicultural de sus países y concedieron a las poblaciones indígenas ciertos derechos culturales y lingüísticos. Podría pensarse que tales reformas podrían tener lugar solo en los países históricamente marcados por una importante presencia demográfica indígena. Pero, en verdad, el redescubrimiento anotado se dio también en países donde los pueblos indígenas son minoría, como son, entre otros, Nicaragua (en 1987), Brasil (en 1988), Colombia (en 1991) y Argentina (en 1995). Cerca del bicentenario de la independencia, la mayoría de los países latinoamericanos comenzó a cuestionar los paradigmas que había adoptado al momento de su configuración inicial y a reconocer su condición multiétnica, pluricultural y multilingüe.

Más recientemente, y fundamentalmente desde el campo educativo, a lo largo de la década de 1990, comienza a postularse la noción de interculturalidad para todos. En algunos casos, se trasciende el ámbito educativo para abordar otras esferas de la acción del Estado, como las de la salud y otras vinculadas con la gobernabilidad democrática. Este hecho nos ha llevado, al menos discursivamente, a ver las lenguas y culturas indígenas como recurso y como objeto de una nueva atención del Estado.

A ello se añade que, en América Latina, en el marco del debate político, cultural y educativo contemporáneo, por interculturalidad se entiende una comunicación más efectiva y democrática en la negociación de sentidos y significados que se establece entre los distintos sectores socioculturales que cohabitan en un mismo país; el intercambio de conocimientos, valores, prácticas y visiones del mundo entre todos los miembros de esa compleja sociedad multiétnica; la vigencia de distintos sistemas de conocimiento, de organización social y jurídica; la lucha en contra del racismo y la discriminación, así como una reconfiguración radical del Estado-nación, cuyo significado, carácter, institucionalidad, funcionamiento y alineación con una perspectiva monocultural y monolingüe son severamente cuestionados desde el movimiento indígena. Por ello, la interculturalidad no puede ser vista solo como el mero reconocimiento de las diferencias o menos

aún como la celebración postmoderna de la diversidad; implica más bien un espacio de negociación política y cultural y de lucha contra el racismo y la desigualdad social, en el marco de un proceso de reconciliación social y política, destinada a saldar la deuda histórica con los descendientes de los primeros americanos, repensando el Estado y sus instituciones e imaginando un futuro diferente en el que podamos convivir democráticamente y construir proyectos comunes de futuro, producto de la interacción y negociación democráticas y respetuosas entre los distintos grupos histórico-sociales que cohabitamos en un mismo territorio. Por ello, la noción de interculturalidad no puede ni debe ser confundida con la del multiculturalismo (Unesco, 2006), de inspiración liberal y anglosajona, que se definió a partir de la realidad canadiense y norteamericana en general en relación sobre todo a su creciente población migrante (Kymlicka, 1995; 2001).⁶ Políticas públicas inspiradas en el multiculturalismo son aplicadas en el mundo industrializado —tanto en Australia, Nueva Zelanda, como también en distintos países europeos— desde hace treinta o cuarenta años, como parte de un movimiento por la defensa de los derechos humanos, y de ciudadanización de sectores históricamente marginados de la sociedad (*ibid.*), pero sin que ello suponga interpelar la naturaleza del Estado, como sí se hace en América Latina desde la perspectiva intercultural.

Por su parte, la interculturalidad en la educación se refiere a un aprendizaje enraizado en la cultura propia de un grupo histórico-social determinado, en su

⁶ Para una discusión sobre las diferencias entre interculturalidad y multiculturalismo, véase los distintos trabajos incluidos en López (2009b), así como Moya (2009). Entre las principales críticas hechas al multiculturalismo liberal anglosajón, se encuentran el énfasis puesto en reformas de tipo simbólico-cultural (lengua, cultura, espiritualidad) por sobre demandas referidas a la refundación del Estado y sus instituciones, así como al sentido que tiene la democracia representativa. Por lo demás, tales políticas, como en el caso guatemalteco donde han tenido mayor impronta, están dirigidas únicamente a la población indígena, con escasa o nula incidencia en el contexto nacional y en los sectores hegemónicos. Así, las reformas multiculturalistas tendrían un sentido más de “maquillaje”, y de un acomodo condescendiente del sistema liberal hegemónico, que de refundación del Estado y de descolonización. Al respecto, y en defensa del multiculturalismo liberal, Kymlicka (2009:165) precisa que si en Guatemala “...las estructuras liberal-democráticas no han ejercido su previsible fuerza de atracción por encima de las fronteras étnicas y raciales, ello se ha debido, en parte, al hecho de que en Guatemala... no podemos hablar de la existencia de una democracia liberal. Las estructuras políticas del país son conocidas por sus abusos sistemáticos de los derechos humanos, la ausencia del imperio de la ley y las enraizadas pautas de discriminación. En estas circunstancias, sería poco menos que un milagro que las prácticas legales de sus pueblos estuvieran inspiradas por el inmaculado espíritu de la democracia liberal”.

lengua, valores, visión del mundo, y sistema de conocimientos; y, al mismo tiempo, a un aprendizaje abierto hacia otros conocimientos, valores, culturas e idiomas. Estos otros elementos culturales, en relación de distribución complementaria con los de la propia cultura, contribuirían al logro de mejores condiciones de vida. En otras palabras, la interculturalidad implica concebir la diversidad como un recurso educativo y de vida, así como poner en relación de intercambio a las culturas subalternas indígenas con la cultura occidental hegemónica, a lo largo del proceso de escolarización, en busca de complementariedad antes que de oposición.

Poner en práctica principios como estos no es tarea fácil ni libre de conflictos; por el contrario, una educación intercultural también prepara a los estudiantes para lidiar con el conflicto y aprender a manejarlo de manera reflexiva y crítica, en tanto existe conciencia de que el conflicto es una condición inherente a toda relación interétnica e intercultural. Desde esta perspectiva, y en aras de la refundación del Estado-nación, una educación intercultural contribuye también a la forja de un tipo de ciudadanía que también lo sea, de manera de preparar a los educandos para la convivencia democrática intercultural. Como se puede apreciar, no se trata de una educación que propicia la coexistencia de diferentes grupos histórico-sociales en un mismo territorio, sino más bien de la construcción de visiones y proyectos compartidos por estos grupos diversos, sin que cada cual tenga que renunciar a aquello que le ha sido legado y que desea conservar como propio y como marca de una identidad parcialmente diferenciada.

Dentro de este contexto general, en algunos países la EIB se implementa como política nacional, mientras que en otros es todavía objeto de proyectos focalizados y compensatorios. De esta manera, la región se mueve lentamente de la educación intercultural bilingüe solo para indígenas a la educación intercultural para todos. Como lo hemos sugerido, el objetivo final de la educación intercultural es aprender a vivir juntos y superar los regímenes de segregación y de ese “juntos pero no revueltos” que han mantenido las posiciones multiculturales anglosajonas liberales (López, 2009b).

Más de una docena de Estados ha asumido la interculturalidad para todos (Moya, 1998). El Perú lo hizo en 1989, Ecuador en 1992, Bolivia en 1994, Argentina en 1995, Guatemala en 1996 y México en 1997 y 2001. Sin embargo, poco se ha

hecho en términos de aplicación, y la noción forma parte del extenso repertorio de la retórica política y del actual discurso políticamente correcto. Por eso no llama la atención que el vocablo interculturalidad haya adquirido un valor polisémico. Es así que, por desgracia, la adopción de la interculturalidad en los sistemas educativos puede también ser considerada como la excusa para la atención, cada vez menor, que se presta a las lenguas indígenas y a su uso como vehículos de educación en la escuela (Hamel, 2008; López y Sichra, 2008). Como lo he señalado en otros lugares, en muchos casos, la interculturalidad se ha convertido en el ropaje contemporáneo del proyecto histórico del mestizaje y de la construcción de naciones mestizas, donde lo indígena se diluye hasta convertirse en folclórico (López, 2005; 2009b). En ese marco, los gobiernos latinoamericanos, más que guiarse por la interculturalidad crítica y transformativa postulada desde el movimiento indígena y una academia comprometida, han puesto en práctica políticas típicas de las reformas multiculturalistas occidentales (Kymlicka, 2009). Lo propio han hecho los organismos internacionales, que les brindan asistencia técnica y financiera, en previsión de que las controversias étnicas comprometan la gobernabilidad democrática.

No es raro por ello que en Bolivia, primero, se haya confundido interculturalidad con multiculturalismo, tildando a la primera de cosmética y dirigida solo a la población indígena y también de instrumento del neoliberalismo (Patzi, 1999). Luego y sobre esa base, se ha optado por oponer, y a la vez complementar, intraculturalidad e interculturalidad, de manera de destacar la necesidad de fortalecimiento de los sistemas de conocimientos, patrones civilizatorios y elementos culturales propios, como paso previo al diálogo e intercambio entre culturas, en tanto se plantea que solo reforzando primero lo propio se puede luego llegar a una interculturalidad más equitativa (Bloque Indígena, 2006). En este nuevo escenario, y si bien la noción de interculturalidad siempre consideró la apuesta por la revaloración cultural indígena (Albó, 2002; López, 1995 y 2005), así como por el control cultural propio (Bonfil, 1986), el concepto de intraculturalidad aparece como separado, complementario y, a la vez, diferente al de interculturalidad (Machaca, 2010).

Pese a la existencia de este marco de referencia y aunque la educación bilingüe de enriquecimiento esté ganando impulso, la educación bilingüe de enriquecimiento sigue siendo la principal característica del bilingüismo de élite,

asociado con idiomas de comunicación internacional, y sobre todo con el inglés (Mejía, 2008). Pero, recientes innovaciones educativas interculturales y bilingües como las llevadas a cabo: a) en la ciudad de Cuzco, Perú, por Pukllasunchis (colegio privado donde el quechua se enseña como segundo lengua, al lado del castellano y del inglés, desde la etapa preescolar hasta el nivel secundario); b) en México, tanto en una escuela urbana del Distrito Federal donde los hijos de migrantes otomíes aprenden el hñähnhö (Rebolledo, 2008), como desde el nuevo proyecto purépecha de escuela primaria en dos comunidades rurales de México (Hamel, 2008); c) desde la Escuela Oficial Rural Mixta “Abuelita Amelia Pavoni”, del área kaqchikel de Guatemala, donde niños kaqchikeles urbanos, que fueron socializados en castellano, aprenden a hablar en su lengua patrimonial hasta llegar a desarrollar un uso activo de la misma (Saguach, 2011); o en escuelas públicas urbanas de Yucatán, donde se introduce el maya como segunda lengua (Lizama, 2008), constituyen una prueba viva del impacto positivo que la idea de la interculturalidad puede tener en la educación. De hecho, en todos los países, la adopción de la interculturalidad ha ayudado a pasar de la transición al mantenimiento y de este al enriquecimiento.

La educación bilingüe de enriquecimiento también promueve una transformación actitudinal de los educandos no indígenas y miembros del sector culturalmente hegemónico de la sociedad. Estos se vuelven receptivos y respetuosos de las diferencias individuales y de la diversidad lingüística y cultural. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua indígena como segundo idioma se inscribe en una perspectiva intercultural y descolonizadora (Lin y Martin, 2005; Lucas, 2005). Bajo esta orientación, la escuela se sitúa en el contexto de la multietnicidad, la multiculturalidad y el plurilingüismo, y considera la diversidad como un valor en sí mismo, teniendo a las lenguas indígenas como recursos viables y válidos para el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de descubrimiento semántico y de apertura hacia diferentes visiones del mundo, sistemas de conocimientos y de comunicación.

Además, cabe tomar en cuenta que hoy el currículo escolar se ha convertido en un lugar prolífico de negociación interétnica e intercultural (López, 2005; Trapnell, 2008), en tanto los indígenas vienen poniendo en cuestión la ontología del conocimiento escolar y académico. Frente a ello, resulta más común que antes escuchar hablar a funcionarios gubernamentales de diversificación

curricular o de concreción local del currículo. Sin embargo, la retórica legal y educativa no necesariamente coincide con lo que los ministerios diseñan e implementan. Aunque en la mayoría de las veces dicha retórica se basa en un conocimiento científico actualizado y en una visión política progresista, esta no guarda relación con lo que en verdad ocurre en las aulas: retórica y práctica siguen caminos diferentes y a veces inesperados.

Al igual que en otras partes del mundo, la reivindicación de la etnicidad y las políticas de identidad han llevado gradualmente a la aplicación de la teoría postcolonial, a una crítica radical de la educación en general y de la intervención de la escuela en áreas indígenas en particular. Poco antes, sin embargo, la región se había beneficiado del hecho de que la educación popular y la EIB se desarrollaran casi simultáneamente (1960–1990), y que la educación de jóvenes y adultos indígenas se convirtiera en un lugar de interés común para ambas corrientes educativas. Muchas de las iniciativas de EIB fueron precedidas por campañas de alfabetización de adultos o estas fueron un subproducto de la implementación de la EIB en la escuela primaria. “El modelo de la pedagogía crítica de Paulo Freire [... aplicado a las iniciativas de educación popular y de EIB] se erige como un punto notable de teorización sobre la descolonización” (Lucas, 2005: XVI), así como también para la adopción de una perspectiva intercultural con base en los intereses de los oprimidos.

Hoy, los intelectuales y líderes indígenas en general recuperan la noción de descolonización, a través de un proceso de reconstrucción sociopolítica, del ensalzamiento y reinención de lo propio, así como desde un esencialismo estratégico. Se evidencia, de este modo, una recuperación consciente de la memoria histórica, un redescubrimiento y renacimiento cultural, además de una revaloración al menos discursiva de la lengua patrimonial. En ese marco, y tal vez por el acento particular que las políticas educativas históricamente han puesto en las lenguas y su aprendizaje y uso, sin que se haya en verdad avanzado mucho en la práctica, los líderes e intelectuales indígenas con el fin de penetrar el núcleo duro de los sistemas educativos priorizan aspectos como la cosmovisión indígena y sus modelos civilizatorios. Por ello, más peso parecen hoy cobrar las variables culturales y la cosmovisión que las lenguas propias, seguramente por la necesidad de inscribir lo indígena en el imaginario nacional predominante, si no exclusivamente hispano o luso-hablante.

La priorización de la cultura, lamentablemente, está yendo en desmedro de los idiomas indígenas que, como lo señaláramos, se encuentran todos hoy en situación vulnerable. Se desaprovecha de este modo el potencial descolonizador que el uso y enseñanza de los idiomas indígenas de por sí trae consigo, en tanto su práctica, cultivo y aprendizaje reflexivo pueden propiciar un redescubrimiento semántico de aquello que en la cotidianidad se ve como “natural”. En otras palabras, un abordaje intercultural de la enseñanza y uso de las lenguas originarias bien podría contribuir a los objetivos de fortalecimiento cultural de lo propio que los indígenas hoy se plantean.

Además y por tratarse de una educación en dos lenguas, la relación interlingüística y el ejercicio permanente de la comparación, el contraste y el análisis incrementan las capacidades de reflexión metalingüística del sujeto en bilingüización, coadyuvan al desarrollo de una conciencia lingüística crítica (Fairclough, 1992), a potenciar su competencia comunicativa y, por ende, a su crecimiento como persona. Pero, sin un manejo eficiente de la lengua materna y sin que el niño, joven o adulto indígena se identifique con ella y la aprecie y cultive, será difícil apropiarse a cabalidad del idioma hegemónico y alcanzar los niveles de flexibilidad cognitiva de la cual da cuenta la literatura especializada sobre bilingüismo (Bialystok, 1993; Cummins, 1976 y 2000). Por ello, en el caso de educandos de comunidades subalternas, resulta imprescindible e impostergable promover y garantizar el uso, cultivo y disfrute de sus lenguas patrimoniales, pues ellas vehiculan y dan cuenta, mejor que ninguna otra, de esas otras lecturas del mundo y esos otros modelos civilizatorios que nos dan pistas sobre el Buen Vivir. Usando, cultivando y disfrutando sus lenguas comunitarias y utilizando eficientemente el idioma europeo de relación intercultural, los educandos indígenas sumarían a su potencial de flexibilidad cognitiva, autoestima, amor propio y respeto por su herencia cultural y lingüística, de manera que todo ello esté al servicio de una agencia incrementada.

Pese al descuido actual por la enseñanza de lenguas, tanto en relación con el idioma europeo como, en particular, frente a las lenguas indígenas, la EIB latinoamericana parece estar volviendo lentamente a la dirección política que comenzó a seguir al final de la década de 1970, cuando las organizaciones

indígenas reposicionaron o reubicaron las lenguas y culturas indígenas en los debates políticos nacionales en su lucha por la emancipación social. En algunos países, la EIB se ha trasladado a la arena política. De este modo, la orientación y la estructura de los currículos y planes de estudios nacionales están siendo cuestionadas y se plantean nuevas demandas indígenas curriculares y propuestas educativas, incluso exigiendo financiamiento del Estado (Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004; López, 2008).

La participación indígena en la definición e implementación de los programas educativos también ha dado pie a un cambio de orientación en la toma de decisiones educativas y lingüísticas: de la acostumbrada vía de arriba hacia abajo, a otra de abajo hacia arriba. En ese proceso, la EIB no es la misma cuando es interpretada y aplicada directamente por las organizaciones indígenas que cuando está bajo la responsabilidad exclusiva de una instancia gubernamental, ya sea nacional, regional o local. Esta diferencia no depende de que los funcionarios gubernamentales y los maestros a cargo de la EIB sean o no indígenas, sino más bien del lugar real de enunciación que ellos ocupan: de si hablan más como funcionarios de Estado que como indígenas, o más como miembros de su pueblo y de su organización etnopolítica que como representantes del Estado (cf. Castillo y Triviño, 2008).

Como es de suponer, los modelos autónomos de EIB consideran la educación principalmente como una cuestión política, aludiendo a un proyecto político-pedagógico vinculado con su lucha por la supervivencia, su modelo civilizatorio, su organización social, el territorio y los recursos naturales. Los ministerios de educación, por su parte, la ven principalmente como un asunto técnico-pedagógico, y peor aún incluso como una práctica compensatoria y solo para los primeros grados de la primaria (López y Sichra, 2008). Esta discrepancia ha llevado a las organizaciones indígenas a proponer sus propios modelos endógenos, que, aunque interculturales y bilingües, utilizan una denominación diferente, precisamente para marcar la diferencia de enfoque. Tal es el caso de las escuelas mayas guatemaltecas, las escuelas municipales autónomas de Chiapas o de lo que en el Cauca, Colombia se conoce como “educación propia” (Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004; López, 2008). Algunos de estos procesos podrían caber sea dentro de los modelos de mantenimiento y

desarrollo, de enriquecimiento y en muchos sentidos incluso bajo el de descolonización, aun cuando la plurinacionalidad no haya sido establecida desde el Estado ni tampoco sea planteada desde el movimiento social.

Pero el enfoque intercultural no se vincula únicamente con la educación primaria o la educación básica. Este ha tenido su impronta incluso en la educación superior (Saavedra, 2007). Las demandas indígenas han incidido en la educación terciaria, en primer lugar en los centros de formación docente, y más recientemente en las universidades (López, 2009). Nuevas universidades interculturales se han abierto en México y el Perú; mientras que en Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala se han creado unidades académicas o universidades indígenas (López, Hamel y Moya 2007; Mato, 2008). Se han creado, así mismo, programas universitarios innovadores, tanto de pregrado como de postgrado, para preparar a los profesionales indígenas en diversos campos académicos, teniendo en primer plano la formación para la gestión de la EIB y la formación de formadores en este campo. En la actualidad, uno de los más reconocidos centros académicos en la región en este campo es el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para Los Países Andinos (PROEIB Andes), con sede en la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia (Sichra, 2010; Limachi, 2008), donde, a nivel de postgrado, se han formado profesionales indígenas de ocho países de América Latina desde 1996.

La educación superior, ya sea indígena o intercultural, ofrece un escenario adecuado para reinventar y reorientar la EIB, e incluso para construir un proyecto político-pedagógico para la descolonización, dotándolo además de contenido educativo y de propuestas y estrategias de gestión institucional y pedagógica, ahora que, a nivel nacional e internacional, las cuestiones indígenas gozan de mayor atención y preocupación que nunca, dada la aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas, en 2007, de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Los estudiantes y graduados indígenas pueden formular teorías, objetivos y estrategias que conduzcan a una reinención de la educación, basándose en una renovada política de la identidad, en su origen étnico, el conocimiento y reflexión sobre la cultura indígena, el cuestionamiento de la hegemonía cultural occidental y la lucha por el poder, después de décadas de intervención exterior en esta materia.

[Nuevamente], la pedagogía radical de Freire de hecho podría constituirse en una estrategia [...] de elección en aquellas economías políticas que se caracterizan por una división binaria de la sociedad —si la vemos desde una visión descolonizadora— en cuanto a lo político, lo racial/étnico o lo ideológico [como es el caso de todos los países latinoamericanos]. La deconstrucción de narrativas maestras y su reconstrucción teórica híbrida podría ser de particular importancia en los contextos nacionales y regionales en los cuales se gesta una *intelligentsia* indígena y en los que se comienza a reconocer la división y la jerarquía del conocimiento académico, científico y teórico. La focalización en la política de la identidad y el “esencialismo estratégico” podría constituirse en el movimiento educativo de gran alcance en un sistema que ha reforzado el silenciamiento histórico y la supresión forzada de la diferencia. (Lucas, 2005: XVI–XVII)

2. Políticas y ejecución de la EIB

Dado que la motivación subyacente a la EIB ha sido siempre política, la mayoría de los gobiernos latinoamericanos ha tenido un papel de liderazgo en la implementación de este tipo de educación. Desde esa perspectiva, la EIB se planteó por primera vez de arriba hacia abajo, sobre la base de criterios políticos y académicos. Sin embargo, durante los últimos tres decenios, la agencia indígena ha jugado un papel importante en su redefinición. En tales casos, esta ha seguido un camino diferente y ha crecido de abajo hacia arriba. Es útil comparar ambas estrategias, con el fin de determinar el impacto social y político de la EIB. En esta sección consideramos el caso de tres países. Dos evidencian un enfoque de arriba hacia abajo, México y Guatemala, mientras que el tercero, el de Bolivia, nos permite analizar la direccionalidad contraria: de abajo hacia arriba.

2.1. Una EIB de arriba hacia abajo: iniciativa gubernamental o privada

Por lo general, los enfoques de arriba hacia abajo son típicos de aquellos países donde las políticas de EIB se formulan después de la ejecución de proyectos específicos, en su mayoría de carácter piloto o experimental. En estos casos, el gobierno y los centros de investigación, organizaciones religiosas, o, en algunos casos, los donantes internacionales y organizaciones no gubernamentales, participan en la formulación de las políticas. Aunque con diferencias importantes entre ellos, México y Guatemala son dos de estos países.

2.1.1. Por iniciativa estatal: el caso de México

Los primeros experimentos en materia de educación indígena del gobierno mexicano comenzaron a finales de 1930. Buscaban demostrar que había alternativas a las estrategias de castellanización forzada implementadas por el Estado, y que el uso de las lenguas indígenas en la educación podía constituir un medio eficaz para lograr la meta de la castellanización, o la imposición del castellano como única lengua nacional. Académicos de México y Estados Unidos, así como misioneros del ILV participaron en este proceso desde el principio (Hamel, 2008). Se ensayó diferentes alternativas para castellanizar y asimilar a la población indígena: “misiones culturales”, campañas de castellanización, internados, radios comunitarias, agentes culturales y lingüísticos, alfabetización en lengua materna, la designación como maestros rurales a jóvenes y adultos de habla indígena, y también la educación bilingüe (ver Lizama, 2008).

En la década de 1970, la educación bilingüe de transición adoptó un enfoque bilingüe bicultural (Schmelkes, 2006), cuando una asociación nacional de maestros indígenas exigió ir más allá de la enseñanza de idiomas e introducir contenido cultural indígena en el currículo escolar oficial (Hernández, 2003). Producto de la incidencia de esta asociación, entre 1978 y 1979 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como un subsistema de la educación mexicana (Schmelkes, 2006).

Aunque algunos antropólogos que trabajan en México participaron activamente en el debate sudamericano sobre interculturalidad y educación intercultural durante las décadas de 1970 y 1980 (véase Gigante, Lewin y Varese, 1986; Varese, 1987), fue solo a comienzos del siglo XX que la política educativa mexicana adoptó los conceptos de interculturalidad y de EIB: primero, a través de disposiciones oficiales en 1997 (Schmelkes, 2006b), y luego, en 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). La misión de la CGEIB consiste en la formulación de estrategias nacionales sobre interculturalidad para todos, la promoción de la investigación, el diseño de materiales didácticos y de metodologías y la instalación de la interculturalidad como un tema transversal para todo el sistema educativo (Schmelkes, 2006b). A través de la CGEIB, el gobierno mexicano pretendía

superar la noción generalizada que solo los estudiantes indígenas necesitaban convertirse en sujetos interculturales.

En la actualidad, cuatro unidades nacionales son responsables de la educación bilingüe en México: la DGEI, la CGEIB, el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), una unidad especial que trabaja con las comunidades indígenas más pobres y pequeñas, donde el número de niños en edad escolar yace bajo lo que la norma nacional prescribe (100 para la escuela primaria y 50 para preescolar).

La Constitución mexicana, reformada en 1992, define al país como multicultural, y los acuerdos de San Andrés de 1996, entre representantes gubernamentales y líderes zapatistas insurgentes, establecen un nuevo escenario y un reto para el desarrollo de la EIB, en relación con el reconocimiento oficial de otros derechos indígenas. En 2003 se aprobó una nueva ley sobre derechos lingüísticos y, ese mismo año, se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Al igual que en otros países latinoamericanos, la determinación política indígena parece estar empujando a la EIB, desde un enfoque de transición, hacia una estrategia de enriquecimiento.

En general, en diferentes partes del país, nuevos proyectos de investigación–acción, patrocinados por universidades, ONG y organizaciones de base, se pusieron en marcha. Estas innovaciones estuvieron destinadas a mejorar la calidad educativa, tanto en las zonas rurales como urbanas (Hamel, 2008; Lizama, 2008; Rebolledo, 2008). También se implementó un currículo de lengua indígena para la secundaria, algunas escuelas normales se transformaron para formar maestros de EIB a nivel de licenciatura, diez nuevas universidades interculturales se abrieron en lugares cercanos a las comunidades indígenas y se elaboró material educativo variado, incluyendo vídeos, para promover la educación intercultural para todos (Schmelkes, 2006b). Así mismo, la Universidad Nacional Autónoma de México creó una unidad especializada para promover la investigación académica y la docencia para elevar la conciencia política de la comunidad universitaria, y del país en su conjunto, sobre la naturaleza multicultural y multilingüe del país.

Sin embargo, las nociones de interculturalidad y de EIB son observadas con cautela por investigadores y líderes de base, debido a su origen de arriba hacia

abajo. En Chiapas, por ejemplo, los docentes zapatistas, agrupados en la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), sostienen que el sistema impone, desde el centro y para todos los territorios indígenas, una visión uniforme de EIB, al mismo tiempo que rechaza las experiencias alternativas de educación intercultural producto de la inspiración y voluntad comunitarias (Jorge Cárdenas, comunicación personal, Chiapas, mayo de 2012). En los municipios autónomos zapatistas de Chiapas, estos educadores comunitarios están en busca de un nuevo paradigma para la EIB. Estas iniciativas populares tratan de distanciarse de las políticas federales que van de arriba hacia abajo. Sus innovaciones, en efecto, podrían contribuir a la configuración de un modelo de educación autónoma indígena. Por lo general, las innovaciones de este tipo gozan de respaldo académico.

En una evaluación cualitativa de la última década de la EIB mexicana, Schmelkes señala que “el logro de una mayor equidad en la educación pasa necesariamente por mejorar la calidad de la educación que se ofrece a la población indígena y el gran desafío todavía está en la educación preescolar y primaria. Pero es [también] esencial ofrecer una educación intercultural para toda la población, con el fin de lograr el resultado esperado de la interculturalidad para todos” (2006a:4, mi traducción). Como lo enfatiza esta autora en otro lugar: “Nuestro sistema educativo no ha dado lugar al conocimiento de la diversidad cultural de nuestro país pluricultural. Los estudiantes que salen de su primer nivel de la educación no saben cuántos grupos indígenas existen o dónde están” (Schmelkes, 2006b:125). Este reconocimiento y la autocrítica se aplican a la mayoría de países de América Latina. En el 2004 en el Perú, en las pruebas nacionales estandarizadas sobre educación para la ciudadanía, se reveló que el 64% de los estudiantes no podía nombrar un mínimo de tres culturas indígenas (Zúñiga, 2008). Y es que en América Latina los estudiantes universitarios en su mayoría no suelen ser conscientes de las complejidades de la multiétnicidad de su país y, por lo general, tampoco saben cuántos idiomas se hablan.

2.1.2. Por iniciativa de donantes: el caso de Guatemala

Las iniciativas de educación bilingüe en Guatemala no vinieron del gobierno o de la comunidad académica. Más bien, como se ha señalado líneas antes, fueron misioneros estadounidenses quienes inicialmente llevaron a cabo experimentos

de alfabetización bilingüe con adultos de habla kaqchikel, a principios del siglo XX. Cameron Townsend, fundador del ILV en 1934, desarrolló cartillas y otros materiales de lectura iniciales en este idioma. De hecho, fue el trabajo de Townsend el que inspiró al también evangélico subsecretario de educación de México, Moisés Sáenz, a adoptar la alfabetización en lengua materna (Schmelkes et al., 2009).

La educación bilingüe no se desarrolló antes en Guatemala por varias razones, entre las que destacan las siguientes: *a)* la discriminación y el racismo atávicos que han contribuido, a lo largo de la historia de este país, a la subalternización de las sociedades indígenas mayoritarias; *b)* la adopción, por parte de la Revolución Nacional de 1944, de la ideología del mestizaje y su apuesta por la asimilación de la población indígena al cauce de la cultura y práctica de vida ladinas; *c)* los esfuerzos puestos en la castellanización directa de la población indígena, promovidos desde las posiciones indigenistas, con apoyo del Instituto Guatemalteco Indigenista, en seguimiento a las pautas continentales establecidas entonces, y *d)* la ceguera de entonces de la Universidad de San Carlos, única universidad pública, frente a la temática indígena. El ILV, sin embargo, llegó oficialmente en 1952 y se mantuvo prácticamente hasta la década de 1980, con sus actividades religiosas, lingüísticas y educativas, en las cuales se inscribía también la educación bilingüe.

Luego vendría la guerra civil entre los guerrilleros de izquierda, incluidos líderes indígenas, y el ejército de Guatemala, que duró 30 años (1966–1996) y arrojó entre 100 y 200 mil indígenas asesinados por las fuerzas del Estado y por paramilitares, así como miles más de indígenas refugiados principalmente en México. Durante la guerra civil, la simple mención de las lenguas indígenas o su uso eran vistos como subversivos y atraían la represión militar (Richards, 2008). Sin embargo, en 1980, antes de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, suscritos por el gobierno y la guerrilla, se inició un proyecto piloto de educación bilingüe con el apoyo técnico y financiero de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID). Este comenzó con 40 escuelas, y cuatro años más tarde se institucionalizó como un programa nacional (1984–1996), en primer lugar llegando a 400 escuelas, luego a 800 y finalmente a 1 200 (Dutcher, 2004).

El analfabetismo era entonces muy alto entre los jóvenes y adultos indígenas (entre 70% y 100%), y los servicios educativos en las comunidades rurales, escasos e inadecuados (Richards, 2008). Este proyecto de USAID fue influenciado por la anterior iniciativa de castellanización llevada a cabo en las décadas de 1960 y 1970 (Dutcher, 2004). Se centró en la educación preescolar y en los primeros dos grados, basándose en una estrategia de transición temprana, que estaba diseñada para enseñar a los estudiantes indígenas a hablar, en última instancia, solo en castellano. La educación bilingüe se desarrollaba únicamente con niños que hablaban uno de los cuatro idiomas indígenas mayoritarios (kaqchikel, k'iche', q'eqchi' y mam). Estos idiomas son todavía hablados por aproximadamente el 80% de la población indígena guatemalteca.

La educación bilingüe en Guatemala también contribuyó a la preparación de un equipo de profesionales mayas, activos en la defensa de los derechos culturales y lingüísticos (Dutcher, 2004:7). Junto a los proyectos promovidos por USAID, otros patrocinados por la comunidad internacional también contribuyeron al aumento significativo de la visibilidad y participación indígena. Todos ellos han jugado un papel importante en el avance de la agenda política indígena, en tanto lograron que se incrementara el acceso indígena a programas universitarios de pregrado y postgrado así como a programas de capacitación y formación docente bilingüe; que se llevaran a cabo campañas de alfabetización en lenguas indígenas, y que se produjese literatura académica sobre cuestiones indígenas en general, así como cartillas y materiales educativos que comenzaron a hacer uso extendido de las lenguas mayas como vehículo de educación.

El largo período de dictaduras militares de Guatemala terminó en 1986, y poco después una reforma educativa incorporó el uso vehicular de las lenguas indígenas como uno de sus temas clave. Fue esa también la etapa de un cambio inicial de paradigma de la biculturalidad a la interculturalidad. Lo curioso del caso es que desde instancias diferentes del sector educación, por un tiempo, se impulsaron una y otra orientación. Desde fuera de la institucionalidad clásicamente establecida desde el Ministerio de Educación, la unidad responsable de la reforma en ciernes para todo el sistema educativo nacional, el Sistema Nacional de Adecuación Curricular (SIMAC), con apoyo técnico y financiero de la Unesco, y de los Países Bajos, adoptó la interculturalidad como perspectiva, y promovió la sistematización de conocimientos locales y la

ejecución de proyectos específicos en algunas comunidades maya hablantes, así como la adopción de una visión intercultural en la enseñanza de las ciencias naturales. Por su parte, la unidad responsable específicamente de la ejecución de las acciones de educación bilingüe, en el marco del proyecto apoyado por USAID, continuó con su enfoque de biculturalidad.

En 1996, con los Acuerdos de Paz, el Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI) se convirtió en una dirección del ministerio y poco después cambiaría la denominación bicultural a la de intercultural, pero sin que mediara un proceso previo de reflexión y análisis de las implicancias de desligarse de una vertiente y alinearse a la otra. Lo cierto es que, con la llegada de los Acuerdos de Paz y con las negociaciones que les siguieron en la preparación de la reforma educativa producto de los mismos, dos nociones comenzaron a utilizarse como complementarias y, hasta cierto punto, como indesligables: multiculturalidad e interculturalidad. La primera es entendida como de reforzamiento de la institucionalidad y manifestaciones culturales propias, mientras que la segunda aparece como dirigida más a la población ladina y es entendida como la instancia de diálogo e intercambio entre los dos horizontes culturales mayoritarios del país: el ladino y el indígena.

Durante las últimas tres décadas, pero con más fuerza desde los Acuerdos de Paz, el país ha tenido al multiculturalismo neoliberal anglosajón como política gubernamental (Hale, 2004), en respuesta sobre todo a la presión de la comunidad internacional. En Guatemala, se habla de “los cuatro pueblos”, que componen el país, en referencia al pueblo maya, al pueblo xinca, al pueblo garífuna y al pueblo ladino. Esta caracterización intenta ser políticamente correcta y equiparar simbólica y discursivamente la relación entre indígenas y no indígenas. Tal caracterización, sin embargo, resulta desmovilizadora por varias razones: esconde la inequitativa distribución del poder entre indígenas y no indígenas, así como la jerarquización que por distintas razones, entre ellas demográficas, se ha establecido entre mayas, de un lado, y xincas y garífunas, del otro. De igual forma, resulta a todas luces artificial uniformar bajo la denominación de “pueblo maya” las diferencias étnico-identitarias, culturales y lingüísticas existentes entre las 22 comunidades sociolingüísticas mayas distribuidas en la mayor parte del territorio nacional. Por lo demás, cabe preguntarse si los representantes del sector social que históricamente ha

ostentado el poder se siente parte del llamado pueblo ladino, en tanto este constructo hace abstracción de las innegables diferencias raciales y de clase que se dan al interior del contingente uniformado bajo la denominación de ladino. No es raro, por ello, que por sobre estas cuatro categorías a menudo se haga referencia a un sector criollo o blanco-criollo de origen europeo.

Nuevas instituciones han sido creadas en ese período de intento de redefinición nacional: la Academia Nacional de Lenguas Mayas (1990), el Fondo de Desarrollo Indígena Guatemalteco (1994), el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural (2003) y la Comisión Presidencial contra el Racismo y la Discriminación (2003), entre otras. En el 2003, se aprobó una ley de idiomas nacionales y se decretó la generalización de la educación bilingüe, aunque estas dos últimas medidas aún no han sido puestas en práctica.

Desde 2009 se encuentra encarpetado, en el Congreso de la República, un nuevo proyecto de ley de generalización de la EBI, y ese mismo año el Ministerio de Educación dio a conocer su Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural⁷, el cual, si bien oficial, en su elaboración contó con el aporte de distintos sectores representativos de la población maya y de la sociedad nacional, entre los cuales destaca el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM). Este órgano reúne a unas veinte ONG, en su mayoría mayas, de distintas localidades del país, y constituye en la práctica el único organismo reconocido de interlocución con el Ministerio de Educación.

La Constitución Nacional de 1985 reconoce el derecho de los estudiantes indígenas a la educación en su lengua materna y, aunque la retórica legal suena como políticamente correcta, existen enormes brechas entre las políticas y su

⁷ Este modelo ha sido definido “como el medio por el cual los pueblos aportan sus experiencias y conocimientos para la orientación adecuada de las acciones del Sistema Educativo Nacional hacia niveles de equidad y pertinencia. Con base a esta herramienta educativa, el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural busca llevar a la práctica y desde el Sistema Educativo Nacional, el carácter bilingüe, multilingüe y multicultural de la educación guatemalteca, para fomentar la práctica y vivencia de la interculturalidad” (Guatemala, 2009:7-8). Un acierto del modelo es reconocer la diversidad sociolingüística que caracteriza a las distintas comunidades lingüísticas indígenas en Guatemala, a partir de lo cual identifican cuatro distintos escenarios de aplicación de la EBI, en función del conocimiento y uso social de las lenguas indígenas y del castellano. Al respecto, se prescribe que “en la práctica, las estrategias de atención en EBI no sean estándar ni uniformes en los establecimientos educativos y en las regiones sociolingüísticas. Cada escuela, comunidad y aula tienen sus propias particularidades, avances y dificultades, por lo que se requiere atención focalizada y diferenciada, para generar los impactos satisfactorios” (ibid.:60).

aplicación (Naciones Unidas, 2008). En consecuencia, la mayor parte de la ejecución de la EIB depende de préstamos internacionales y donaciones, y de la asistencia técnica de diversos donantes (GTZ, OEI, UNICEF y USAID, entre otros).

Hasta la fecha, la educación bilingüe oficial, por lo general, se ofrece en preescolar y hasta los tres primeros grados de la educación primaria (Guatemala, 2009). Hay 21 escuelas normales (de nivel secundario) que forman maestros bilingües, cuatro universidades ofrecen formación en educación bilingüe, a menudo con el apoyo de donantes internacionales o en conjunto con ONG mayas. Muchas de estas ONG también apoyan la aplicación de diferentes tipos de EIB a nivel local. Un movimiento de educación maya se inició en la década de 1990 y ha continuado expandiéndose. Estas escuelas mayas son el resultado de la “desafección generalizada con el programa de educación bilingüe oficial así como de un creciente sentimiento de revitalización lingüística y afirmación étnica” (Richards y Richards, 1996:217).

Aunque la EIB forma parte de la agenda política y pedagógica de las escuelas mayas, estas intencionalmente evitan el uso de la denominación y sigla oficial para identificar sus aportes específicos: *a)* una mayor atención a las cosmovisiones, la cultura, la espiritualidad y el conocimiento indígenas; *b)* la preocupación por los diferentes niveles educativos, desde educación primaria a la secundaria; *c)* la propuesta de una universidad maya, y *d)* el desarrollo de la autoestima en los estudiantes de secundaria, así como de capacidades de liderazgo, arraigados en la identidad y la política étnica. En la práctica, la coordinación entre estas propuestas mayas y la EIB oficial es escasa o nula.

No obstante, la EIB tiene dos nuevos aliados importantes en Guatemala: la Asamblea Nacional del Magisterio, que reúne al magisterio sindicalizado, y la Universidad de San Carlos, única universidad pública. Durante los últimos cinco años, estas dos organizaciones han respaldado políticamente a la EIB y han participado conjuntamente en propuestas y actividades que fortalecen su papel en todo el país. Este nuevo impulso ha atraído la atención indígena a nivel local y nacional, en momentos en que la preocupación por la EIB y el apoyo gubernamental a esta modalidad parecen estar disminuyendo. Lo cierto es que la ausencia de logros y resultados visibles desanima incluso a donantes y a diversos sectores de la sociedad guatemalteca que apoyan la causa indígena.

2.2. EIB de abajo hacia arriba: la agencia indígena

A diferencia de las historias de arriba hacia abajo, Bolivia es un país en el cual la EIB históricamente se ha movido en la dirección opuesta. Comenzó como un movimiento social estrechamente vinculado a la lucha indígena por los derechos civiles y políticos (Albó y Anaya, 2004; López, 2005). De hecho, la historia contemporánea de la EIB en Bolivia ilustra el impacto político que la utilización de las lenguas y culturas indígenas puede tener. Sin embargo, inicialmente y durante la dictadura, la educación bilingüe boliviana siguió similares caminos de arriba hacia abajo.

En la década de 1980, esta orientación de arriba hacia abajo se revirtió con la ejecución de proyectos educativos y de una campaña de alfabetización en todo el país, inspirada en la obra de Paulo Freire y en la adopción de la noción de interculturalidad. Dos resultados vinculados con estas iniciativas cambiarían radicalmente la historia social de Bolivia: la creación de organizaciones etnopolíticas y la introducción de la EIB en las escuelas (López, 2005). Diversas organizaciones indígenas y populares, así como los sindicatos, formularon propuestas de EIB, y en 1989 y 1990 la ejecución de dos proyectos de EIB marcó el punto de partida de nuevas demandas populares y propuestas. Esto llevó a una reforma educativa integral en 1994 (Albó y Anaya, 2003; López, 2005).

En muchos aspectos, la reforma educativa boliviana (1994–2002) fue un esfuerzo audaz (Albó y Anaya, 2003), dirigido a una transformación profunda de la sociedad. Resultó de una acumulación de aprendizajes de los proyectos EIB, los cuales siguieron estrategias ascendentes. A través de la participación en la ejecución y evaluación de proyectos, los padres y líderes indígenas aprendieron a compartir el poder, en particular, cuando ejercían el control sobre las escuelas y los maestros (López, 2005; Noel, 2006; Paz, 2006). Paralelamente a la aplicación de esta reforma, el gobierno (1993–1997) puso en marcha una política nacional de fortalecimiento de la participación popular en la toma colectiva de decisiones a nivel municipal, al lado de la auditoría social de la gestión de los fondos públicos. Sin embargo, al lado de estas dos políticas sociales que contribuyeron a democratizar el país y que generaron tensiones y conflictos creativos que resituaban la exclusión y la diversidad en Bolivia, el gobierno boliviano de entonces se caracterizó por continuar con la implementación de

una política neoliberal que también transformaría al país, que se inició en el período 1985–1989. Las drásticas medidas de ajuste estructural, si bien salvaron al país del colapso económico, dejaron una gran deuda social que afectó principalmente a los hogares pobres y a las comunidades indígenas.

La situación política boliviana fue singular, en tanto una mayor inserción indígena en la comunidad política y el avance del neoliberalismo tuvieron lugar en el mismo periodo. A finales de la década de 1980, el neoliberalismo económico boliviano surgió y creció paralelamente a la emergencia y participación política indígenas. Por casi dos décadas (entre 1985 y 2002) estos dos procesos formaron parte de la renovada democracia boliviana y ambos gozaron de aceptación de los distintos sectores sociales, incluso de los distintos agentes económicos del país.

Por su parte, la EIB boliviana cobró auge a finales de 1980 y durante la década de 1990, gozando de aceptación de la dirigencia indígena y de la voluntad política del gobierno boliviano en tres diferentes administraciones (1989–1993, 1993–1997 y 1997–2002). Sin embargo, cuando el neoliberalismo entró en crisis en la década del 2000, y después de la llegada del régimen de Evo Morales en 2006, la EIB se descarriló de la trayectoria que había comenzado a recorrer y su expansión se detuvo.

Bolivia adoptó oficialmente la EIB y la interculturalidad para todos como políticas de Estado, y dio prioridad a la educación de los más desfavorecidos: los niños y los jóvenes indígenas rurales. Millones de materiales educativos pedagógicamente innovadores y ricamente ilustrados, que representaban la forma de vida indígena, llegaron a las aulas de las escuelas públicas. Todas las escuelas rurales y urbanas recibieron bibliotecas de aula. La mitad de los centros de formación docente adoptaron un currículo para la EIB, con la participación de líderes indígenas y luego de que su personal pasara por seminarios especializados sobre lengua, cultura y pedagogía activa (Delany, 2009; Noel, 2006; Paz, 2006). De ellos egresaron varias cohortes de docentes de EIB entre 1997 y 2005. La autoestima indígena se vio renovada, los conocimientos indígenas comenzaron a reposicionarse, y la cultura y los idiomas indígenas prácticamente habían invadido el escenario educativo y social del país (Albó y Anaya, 2003; Noel, 2006). La EIB también contribuyó al fortalecimiento de una

agencia indígena local, que de hecho abrió el camino para el impulso político indígena que más tarde impregnó a Bolivia.

En Bolivia, los líderes indígenas —que formaban parte de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios que el Estado reconoció— negociaron con las autoridades gubernamentales y, a diferencia de otras experiencias de abajo hacia arriba que permanecieron a nivel micro, lograron ejercer influencia sobre las políticas educativas y en la política nacional en general. Varias propuestas indígenas se convirtieron en políticas nacionales, obtuvieron financiamiento oficial y disfrutaron de una expansión significativa. Los líderes indígenas aprovecharon esta coyuntura para impulsar su agenda política aún más. En efecto, en Bolivia la EIB no podía ser vista como un esfuerzo aislado, ya que era parte de una agenda más amplia que incluía otros derechos civiles y políticos. No obstante, algunos académicos bolivianos consideran que este paso —de demanda social a política pública— fortaleció al Estado y debilitó a la agencia indígena: “Para el caso específico de EIB y de la Reforma Educativa en general, los modelos de pluralidad, si bien buscan ampliar los niveles de participación y decisión de los campesinos e indígenas, son espacios que contienen y dinamizan relaciones políticas ancladas en la fuerza del Estado y no así en la tradición política de los pueblos” (Paz, 2006:31).

Sin embargo, cuando los líderes indígenas reclamaban EIB y discutían sobre su implementación, al mismo tiempo reivindicaban derechos territoriales, el derecho sobre el libre uso del agua, el derecho a la autonomía y al autogobierno, de acuerdo con su propia organización social, y el derecho a sus propias formas de vivir y de conocer (cf. Bloque Indígena, 2006). Como lo he señalado en otro lugar, la estrategia seguida por los indígenas para que el Estado asuma su responsabilidad sobre la EIB ha sido la de una aproximación gradual, aprovechando todos y cada uno de los resquicios en la estructura y funcionamiento del Estado (López, 2005). De este modo, los líderes indígenas lograron convencer y obligar al Estado-nación a honrar su condición de ciudadanos y a cumplir y aplicar las leyes existentes. No hay duda de que para los líderes indígenas bolivianos sus demandas de transformación educativa eran solo los primeros hilos de un tejido político más elaborado y complejo. Por ello, siempre reiteraban que su apoyo a la EIB de la Reforma, y en particular a la participación social en la educación, no suponía de modo alguno un endoso abierto a la política neoliberal.

Como en otros países, en Bolivia las demandas educativas indígenas van más allá de la educación básica para poner énfasis en la relevancia y pertinencia de la educación superior (López y Machaca, 2007). Esta es vista como un espacio privilegiado para la negociación epistemológica, pero también para la redefinición de una ciudadanía plena. Por otra parte, los líderes indígenas esperan que todas las universidades se conviertan en interculturales, hoy que más indígenas acceden a la educación superior.⁸

De hecho, la negociación de los conocimientos escolares y académicos, así como de la ciudadanía se ha movido hacia arriba en el sistema, desde el nivel de educación primaria y la educación básica en la década de 1970 y 1980 a la educación superior, tres décadas después. La mayoría de líderes indígenas ven la interculturalidad y las relaciones interculturales en un marco de negociación constante del poder. Por lo tanto, la nueva noción de intraculturalidad —o auto-reafirmación indígena— es postulada tanto desde la sociedad civil como desde el Estado para transformar la educación y la imagen social y política del país hacia la plurinacionalidad.

Desde 2009, Bolivia tiene una nueva Constitución que incorpora principios y valores indígenas, modelos civilizatorios indígenas, así como el concepto descolonizador del *Suma Qamaña* o *Sumaq Kawsay*: ese “Buen Vivir en Armonía y Equilibrio” que los indígenas hoy reivindican en casi toda América Latina. El Buen Vivir redefine el papel del individuo como parte de una comunidad, y también cuestiona y replantea el consumismo, la riqueza, la felicidad, la relación entre los seres humanos y la naturaleza, postulándose incluso como alternativa al desarrollo. En este contexto, en 2010, se aprobó una nueva ley de educación que asume los principios de descolonización, intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.

⁸ En ese marco, los universitarios indígenas tratan de superar la fragilidad identitaria indígena, pues por lo general los universitarios de origen rural y/o indígena están sujetos a una fuerte presión institucional y social que los obliga a negar y/o renunciar a su identidad indígena y a su filiación idiomática. No obstante, luego de su graduación, muchos estudiantes indígenas ceden y terminan identificándose con el sector hegemónico y consideran que no vale la pena ser indígena, aun cuando el rechazo social podría continuar. Como algunos líderes indígenas han afirmado, las universidades no solo consolidan la castellanización, sino también la asimilación política y cultural (F. Alarcón, comunicación personal, 2005). Los estudiantes indígenas que optan por una carrera en las fuerzas armadas enfrentan una exclusión similar (W. Gutiérrez, comunicación personal, 2007).

Si bien esto ocurre a nivel nacional, en el ámbito local, la educación vehiculada por la lengua propia desafortunadamente se ha estancado, y la EIB ha perdido el impulso que ganó cuando comenzó a disfrutar de una expansión a nivel nacional a partir de 1994. Los materiales didácticos y metodologías en aimara, guaraní y quechua, elaborados en la Reforma de los noventa, han sido desechados, sin que haya aún nuevos de cobertura nacional para reemplazarlos; y, en rigor, no hay aún apoyos precisos para los docentes sobre cómo operar en las escuelas, ya sea en áreas rurales o urbanas.

Y es que, tras el estallido de la lucha popular contra el neoliberalismo, como resultado de la correlación lamentable que políticos y académicos bolivianos establecieron entre EIB y neoliberalismo (López, 2005), y del hecho que la EIB solo logró expandirse en las zonas rurales, pero no en las ciudades ni con la población predominantemente hispanohablante (Patz, 1999), este enfoque fue cuestionado y desactivado antes de que la propuesta de reemplazo fuera siquiera diseñada. Ello determinó que la mayoría de autoridades educativas locales y maestros, ante la indefinición, volvieran a la educación en castellano de siempre (G. Juárez, J. Zurita, Mamani T., comunicación personal, 2011). No obstante, cabe reconocer que algunos proyectos e iniciativas locales continúan trabajando de forma independiente y en el contexto actual avanzan hacia lo que podría definirse como una radicalización de la EIB (L. Jiménez, comunicación personal, 2009; Zavala et al, 2007). Del mismo modo, algunos reconocen el acierto de haber dado voz y participación en la toma de decisiones a los padres de familia y comuneros en general:

La EIB como modelo de educación particularizada para las poblaciones indígenas ha desatado modalidades importantes de ingerencia [sic] sobre la escuela de los sectores campesino indígenas. No puedo dejar de mencionar [...] como en las ferias educativas de fin de año [...], los maestros se preparan para recibir a los padres de familia y de alguna manera aceptar ser evaluados por sectores que los consideran “ignorantes”. Los padres de familia, a su vez, a sabiendas que no están preparados para una evaluación pedagógica, buscan registrar el avance de sus niños, asegurándose de que estos han adquirido las competencias básicas que se esperan de la escuela, leer, escribir, cálculo de las cuatro operaciones. Sin embargo, el desarrollo de modelos plurales de democracia no se agotan en elementos de ingerencia [sic] y en nociones de consulta; se trata más bien de la

capacidad política y la amplitud moral que puede desarrollar un Estado, para dejar discurrir formas de representación y gestión ancladas en tradiciones políticas culturalmente distintas. (Paz, 2006:36)

Debido a razones ideológicas profundamente arraigadas en una sociedad altamente politizada, las organizaciones indígenas también criticaron y sospecharon de la verdadera voluntad gubernamental sobre la transformación educativa de la década de 1990. Sin embargo, desde el principio, de manera abierta brindaron su apoyo a la EIB, “aunque fuera de la Reforma”, en tanto siempre vieron este enfoque como un elemento clave para su emancipación social y para la transformación social del país. Mediante la incorporación de las demandas indígenas en el proceso, su voz podía ser escuchada y tomada en cuenta seriamente.

Ahora la construcción de un discurso educativo arraigado en la teoría postcolonial y en la ideología de la descolonización (Patzí, 1999; Saavedra, 2007), que incluye la educación superior, avanza bajo el liderazgo de un grupo de intelectuales indígenas, sobre todo andinos y en su mayoría aimaras, algunos de los cuales han sido o son parte de la actual estructura gubernamental. El gobierno ha creado tres universidades indígenas como parte de una estrategia para forzar a las universidades públicas autónomas a adoptar una perspectiva intercultural (W. Gutiérrez, comunicación personal, 2009), así como para responder a los conocimientos y prácticas indígenas en el marco de la descolonización (M. Mandepora, comunicación personal, 2012). Los nuevos ideales descolonizadores radicalizan los ahora viejos principios de la EIB, haciendo hincapié en el papel de la identidad, el origen étnico, la superación de la discriminación racial, la despatriarcalización de la sociedad, y la intraculturalidad en la educación. Este nuevo itinerario depende, en gran medida, y aprovecha el proceso acumulativo e histórico de redefinición nacional que comenzara a gestarse precisamente a raíz de la inclusión de las lenguas y culturas indígenas a la educación nacional, a inicios de los años 1990.

Las nuevas propuestas y estrategias en ciernes evidencian un cambio epistemológico e incluyen planes de estudio intraculturales e interculturales, así como la enseñanza de tres idiomas en todas las escuelas: la lengua indígena de la comunidad o región, el castellano y el inglés. Aunque todavía no esté claro

cómo estos tres idiomas se relacionarán entre sí en el aula, las autoridades bolivianas prefieren ahora hablar de una educación en varios idiomas y no solo en dos. De ahí que el nuevo enfoque sea definido como EIIP; es decir, de educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP).

Actualmente, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios⁹, que estaban a la vanguardia de la construcción y expansión de la EIB a nivel nacional, ahora combinan el uso de los nuevos términos con las antiguas formulaciones, y dedican tiempo y esfuerzo a pensar en propuestas para los dos niveles educativos que atienden a estudiantes indígenas: la educación básica y la superior. Al hacerlo, se refieren a las lecciones aprendidas durante las dos décadas de intensa actividad con la EIB (de 1983 a 2003) y se orientan explícitamente hacia el rediseño de la educación bilingüe dentro del actual y más amplio marco epistemológico y político de la descolonización.

Aunque tal vez no sea políticamente correcto afirmarlo de forma explícita, las semillas y las raíces de los actuales procesos políticos y educativos de descolonización datan de la era neoliberal, cuando se fortaleció el movimiento indígena y la EIB y las políticas de participación popular contaron con apoyo gubernamental. En todo ello influyó también un marco internacional favorable, a raíz de la aprobación del Convenio 169 de la OIT y la conmemoración del quinto centenario.

A nivel de gobierno aún no está claro si las prácticas educativas lingüísticas e interculturales que caracterizan a la EIB florecerán o perecerán con la descolonización. La alianza estratégica del actual gobierno boliviano con los sindicatos de profesores, que una vez rechazaron la EIB y la participación indígena en la gestión y en el quehacer educativo a nivel nacional, nos obligan al menos a tener cierta cautela.

⁹ Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), creados por la Ley de Reforma Educativa (1994), continúan en funcionamiento y son ahora once, en vez de los cuatro iniciales. Los intentos por eliminarlos del nuevo orden en construcción fueron resistidos y la intención del magisterio sindicalizado de dejarlos fuera de contienda con la dación de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez no prosperó. La agencia de los CEPO se vio fortalecida y contó con el respaldo de diversos sectores sociales, dado, entre otras cosas, el papel que los líderes de estos órganos de participación social tuvieron tanto antes, durante como después del proceso constituyente y en la aprobación de nueva ley educativa.

Finalmente, resulta difícil en este momento histórico caracterizar la direccionalidad actual que sigue la EIB o la EIIP en Bolivia. Si bien desde la reinstauración de la democracia esta siguió un camino de abajo hacia arriba —vale decir, desde lo local a lo nacional—, hoy que sectores de la población históricamente excluida y marginada han asumido el control político del país, la nueva educación se reinventa y norma de arriba hacia abajo, aunque con la participación de organizaciones de base, alineadas con el actual régimen político. Incluso los otrora gestores y defensores de la EIB, incluidos los CEPO, destacan la conveniencia histórica de normas de carácter nacional ante el riesgo de la fragmentación del país, por acción de los sectores hispanohablantes de clase media y media alta de la región oriental de Bolivia, por lo general, opuestos a la hegemonía cultural indígena en actual construcción desde el Estado. Un currículo base de carácter nacional también pondría coto a la potencial proliferación de currículos locales (Gutiérrez, 2012), sobre todo en las tierras bajas de Bolivia desde donde se reacciona cada vez más ante la marcada visión andinocentrista del actual régimen.

2.3. Visiones contrapuestas

La descripción de los tres casos y de los dos ejemplos de enfoque revisados en esta comunicación ha dejado claro que existen visiones contrapuestas de la EIB. Los ministerios, por lo general, focalizan aspectos pedagógico–normativos y priorizan la dimensión metodológico–didáctica. Por su parte, las organizaciones de base consideran las cuestiones pedagógicas como parte de una preocupación más amplia y de índole política (López, 2005 y 2008). No es accidental entonces que ahora cuestionen la ontología del conocimiento escolar, prioricen la construcción curricular y se preocupen por asegurar la inclusión del conocimiento y el saber indígena en el currículo escolar. Como se sabe, el currículo ha sido, históricamente, utilizado por el sector dominante como instrumento de fortalecimiento de la hegemonía cultural que ostenta.

Cuando la orientación política de la EIB es puesta en duda, los gobiernos explícitamente destacan la importancia de la unidad e identidad nacionales, como en el caso de Guatemala, donde las autoridades educativas apelan periódicamente al “orgullo de ser guatemalteco” (López, 2008). O también, como ocurre en el caso actual de Bolivia, en el cual se ha construido una

propuesta curricular nacional —y para todos— de carácter intra e intercultural, apelando al riesgo de la fragmentación del país, pero esta vez no por obra indígena sino más bien por parte de un sector mayoritariamente hispano hablante (Gutiérrez, 2012).

La contraposición de visiones aquí señalada, si bien basada en posturas ideológico-teóricas divergentes, tiene serias implicancias para la puesta en marcha de la EIB. Así, desde la perspectiva ministerial, el énfasis es puesto en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, con el fin de que los estudiantes se apropien del castellano lo más rápidamente posible, mientras que, desde la lógica organizativa indígena, el énfasis se coloca en todo aquello definido como lo “propio”, llámese modelo civilizatorio, valores, conocimientos, saberes, tecnologías y educación y producción. Desde esta última mirada, la cuestión de la enseñanza de lenguas se inscribe en un marco mayor de preocupación política. No obstante, hasta hoy, escasa atención es puesta en la búsqueda o construcción de metodologías apropiadas para la enseñanza de las lenguas indígenas como lengua materna en contextos de bilingüismo y menos aún en aquellos en los que el multilingüismo caracteriza a una parte de la sociedad.

También persisten las dificultades que confrontan los ministerios de educación en la enseñanza de castellano como segunda lengua.¹⁰ Pese a que, en rigor, esta es la finalidad que anima a muchas autoridades de gobierno y a funcionarios ministeriales a suscribir la EIB, y a que en muchos padres de familia subsiste la idea de que la escuela tiene sentido solo en la medida que sus hijos se apropien del castellano, no hemos sido capaces de formar suficientemente a los maestros en didácticas y metodologías apropiadas que superen las situaciones acostumbradas de sumersión idiomática y de asimilación cultural que impiden que todos los estudiantes indígenas aprendan eficientemente el castellano, con la celeridad requerida. Desafortunadamente, persiste en amplios sectores de la sociedad, incluidos los maestros, que la exposición al castellano en clases que se desarrollan en este idioma basta para que los niños aprendan esta lengua por sí solos. De ahí los magros resultados obtenidos por los niños indígenas en las

¹⁰ Esto ha sido destacado una vez más en el caso peruano por Zavala y Trapnell (2012). Ellas señalan que la ausencia de enfoques y metodologías específicas para la enseñanza de castellano como segunda lengua influye en que las lenguas indígenas continúen siendo utilizadas en los grados superiores de la educación primaria.

pruebas nacionales de rendimiento escolar y la persistente repetición en los primeros grados, como es el caso de Guatemala. En este país la repetición es sumamente alta en el primer grado: descartando a quienes repetían por segunda y tercera vez, en 2006 se estableció que un 22% de los niños que cursaban el primer grado eran repitentes y que la mayoría de ellos habitaba en el medio rural y asistía a una escuela multigrado. Ese mismo año, un 32% de los estudiantes del primer grado obtuvo resultados insatisfactorios en las pruebas nacionales de comunicación y lenguaje, y un 22% obtuvo resultados igualmente insuficientes en matemática; solo un 45% logró resultados catalogados como satisfactorios o excelentes (18%), el resto cayó bajo la categoría “debe mejorar” (DIGEDUCA, 2006).¹¹

Adicionalmente, la insuficiente comunicación y negociación con los padres de familia indígenas no ha permitido superar la visión de que EIB es sinónimo de aprendizaje solo en lengua indígena o prioritariamente en ella. Los programas de educación bilingüe, a menudo, postulan que el primer año de la primaria se dedique al aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna, para solo en un segundo año iniciar el trabajo en castellano. Si bien eso coincide con posiciones teóricas y con resultados de investigación, es aconsejable enseñar el castellano como segunda lengua desde el primer año de escolaridad, precisamente por la presión política que la comunidad indígena siente respecto del castellano.

Al respecto, una investigación realizada en Bolivia (Paz, 2006:31) encontró en comunidades guaraníes y quechuas posiciones de padres de familia que favorecían el castellano y rechazaban la EIB:

Los argumentos recogidos en la investigación centran la opinión de los padres de familia en cómo la escuela es un vehículo para transformar su condición de exclusión expresada en ser campesino y a la vez hablante de una lengua que es objeto de discriminación. Es recurrente escuchar que con el solo quechua o guaraní sus hijos no podrán enfrentar situaciones de discriminación, que la adquisición del castellano permite enfrentar la exclusión en mejores condiciones y que la escuela, en ese contexto, juega un rol sustancial. Por ello, reacciones que pueden generar procesos inesperados deben llamarnos la atención. En la

¹¹ Citado por Del Valle, M.J. 2010. **La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impacto en los grados superiores.** Guatemala: MINEDUC. DIGEDUCA.

comunidad guaraní de Capirenda, en asamblea los padres de familia han decidido no hablarles a sus hijos en guaraní porque los niños no pueden sostener una conversación en castellano: “Hablan guaraní en mi casa, hablan y escriben guaraní en la escuela, ¿cuándo van a poder aprender el castellano?, yo como madre de familia quiero una mejor vida para mis hijos, no quiero que ellos sufran como yo, quiero que sean profesionales o por lo menos aprendan a ganar dinero trabajando en la ciudad, porque aquí la tierra no siempre da. Para eso necesitan el castellano. (Madre de familia, comunidad Capirenda)

Pero no se trata únicamente de una cuestión de las lenguas y contenidos de la educación, también estamos ante visiones distintas respecto a la gestión de la educación y de la escuela. Así, por ejemplo, los ministerios promueven los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y las organizaciones indígenas Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), como ocurre en el caso colombiano para trascender el ámbito escolar y trasladar la discusión sobre la problemática educativa a la comunidad en su conjunto.¹² Las organizaciones indígenas ven la participación social en la educación como un instrumento clave para la toma de decisiones sobre la gestión de la escuela y el quehacer educativo en general, mientras que los ministerios le asignan solo un carácter consultivo, la constriñen a los padres de familia sin tomar en cuenta a las autoridades locales y la colocan al servicio del proyecto escolar oficial.

En otro lugar he analizado estas controversias que explican incluso algunos de los “nuevos” conflictos que se generan en la relación escuela–comunidad, como resultado de las estrategias adoptadas, sin proveer a las comunidades de la información necesaria ni negociar previamente con ellas y sus representantes, como es el caso particular de la normalización idiomática (cf. López, 2008). Lo que queda claro es que, a diferencia de la postura oficial, desde una perspectiva contra–hegemónica, la EIB y la interculturalidad son vistas como parte de un programa más complejo que incluye nociones como territorialidad, autonomía, autogobierno, descolonización e, incluso, la construcción de Estados plurinacionales.

¹² En rigor, lo mismo ocurre en el Perú, donde en la discusión sobre los PEI se involucran distintos actores comunitarios, rompiendo así la norma estatal que restringe esta participación solo a los padres de familia. Incluso un comunero que no tiene hijos en la escuela puede asumir la conducción del consejo educativo local (Zavala y Trapnell, 2012), violando así otra norma nacional o más bien haciéndola más pertinente en un contexto donde todos los cargos se rotan y es responsabilidad de todos los comuneros asumirlos, tengan o no hijos en la escuela.

3. Evidencias de una creciente brecha entre política y práctica

El segundo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, sobre el acceso universal a la educación primaria, está a punto de cumplirse en toda América Latina. Sin embargo, persisten graves desigualdades, que afectan especialmente a la población indígena: más del 20% de los niños indígenas están fuera de la escuela, y será casi imposible que todos los estudiantes indígenas concluyan su escolaridad primaria para el 2015 (Del Popolo y Oyarce, 2005). A ello se añade que una pequeña minoría de jóvenes indígenas asiste y concluye la educación secundaria. Más aún, las niñas y mujeres indígenas se enfrentan a desigualdades particulares, por la exclusión de que son objeto en los grados y niveles más avanzados del sistema educativo.

Mientras que en México los estudiantes indígenas rurales asisten a una escuela bilingüe en los niveles preprimario y primario, en los otros dos países analizados aquí, Guatemala y Bolivia, la disponibilidad de la EIB sigue siendo insuficiente para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes indígenas. En Guatemala, al 2009, la cobertura de la EIB fue solo del 19% en preprimaria y de 15,9% en la primaria. Comparando la matrícula en EBI entre el año 1992 y el 2009, un estudio reciente encuentra que “la matrícula EBI en preprimaria ha disminuido como proporción de la matrícula total, en primaria la matrícula EBI se ha incrementado año con año, como proporción de la matrícula total, pero en los últimos años muestra cierto estancamiento; la atención a niños y niñas con modalidad bilingüe se ha centrado en los departamentos de Alta Verapaz, Quiché, Huehuetenango, Sololá y Totonicapán, que juntos representan el 77% de la matrícula EBI, lo cual es congruente con el mapa lingüístico del país” (ICEFI, 2011:15)¹³. Por su parte, en Bolivia, incluso en la época del auge de la EIB, las escuelas bilingües representaban solo el 22% del total de escuelas a nivel nacional y el 27% de todas las escuelas rurales del país; estas escuelas atendían solo al 11% de todos los niños de primaria, en un país donde el 66% de la población es indígena (Nucinkis, 2006).

¹³ En su informe sobre Guatemala, publicado en mayo de 2009, el Relator Especial de Naciones Unidas para los Derechos a la Educación estableció que el 74% de los niños indígenas de 7 a 12 años recibe clases solo en castellano, y únicamente el 13% en castellano y en un idioma maya (Naciones Unidas, 2008).

Uno de los serios problemas que complica establecer con claridad la cobertura de la EIB es que en varios países (Guatemala y Perú, por ejemplo) se identifican y contabilizan plazas docentes bilingües mas no necesariamente escuelas; y en rigor muy pocos centros educativos bilingües constituyen escuelas bilingües completas (Guatemala, 2009). Por eso, debemos tomar con cautela los datos existentes respecto al número de escuelas bilingües, pues basta con que uno de los docentes del cuerpo docente de una escuela sea bilingüe, para que, por lo general, los ministerios las registren como bilingües. A este respecto, en América Latina existen notables disparidades. En algunos países la EIB puede ofrecerse únicamente en un grado o dos, como en muchas de las escuelas de Guatemala (Rubio, 2006; Guatemala, 2009); en otros, en tres o cuatro grados, y en algunos otros, como en muchas de las escuelas de Yucatán, México, la EIB puede cubrir los seis grados de la educación primaria (Lizama, 2008).

Asimismo, es necesario anotar que no se han resuelto aún los problemas en la asignación de maestros, en función a la lengua hablada en la comunidad. Esto determina, por ejemplo, que en escuelas bolivianas de habla yuracaré haya profesores quechua o aimara hablantes (Plaza, 2012). Eso también ocurre en Guatemala, donde la condición genérica de “bilingüe” puede ser suficiente para que a un maestro se le asigne una plaza en una comunidad indígena, sin necesariamente importar cuál sea el idioma indígena que hable y si este corresponda con la lengua de uso predominante en la comunidad en la que trabaje. Esto influye de forma decisiva en que no toda escuela catalogada como bilingüe ofrezca servicios educativos haciendo uso de estas dos lenguas. Y aun cuando un maestro hable la lengua de uso predominante en una comunidad determinada, es probable que no la escriba y que por ello no la utilice como idioma vehicular de la educación.

De hecho, otra razón por la que la EIB no avanza más en términos de cobertura y está lejos de generalizarse es que algunos líderes y padres indígenas, que cuestionan la calidad de la educación impartida a sus hijos, han llegado a sospechar de la razón por la cual se emplean estrategias y modelos de EIB en las escuelas públicas. Si antes a ellos se les prohibía hablar la lengua indígena y eran objeto de una castellanización forzada por parte del Estado, resulta ahora difícil entender por qué la escuela cambia de visión y el Estado sus políticas. Si bien la comprensión de las ideas que sustentan la aplicación de programas

educativos bilingües es cada vez mayor entre los padres de familia indígenas, irónicamente, para muchos de ellos, la EIB es una nueva imposición del Estado. Esto sirve de indicio del escaso o nulo esfuerzo de los ministerios por explicar por qué y para qué se hace educación bilingüe y, peor aún, del igualmente insuficiente esfuerzo de maestros y del sistema educativo en general para involucrar a los padres en el quehacer educativo.

Complica aún más este panorama que la oferta de formación docente inicial, para atender los requerimientos de la educación intercultural bilingüe, sea limitada. En los tres países estudiados existen déficits en esta materia. Si bien México y Bolivia han optado por elevar el nivel de formación de todos sus maestros a licenciatura, en Guatemala la preparación de maestros, bilingües o no, forma parte de la educación secundaria. Por lo general, los maestros que atienden la educación bilingüe reciben únicamente apoyo a través de jornadas de capacitación de duración variable y sobre temas puntuales.

Pero, en cuanto se refiere a las grandes brechas que separan las políticas de las prácticas educativas, es necesario recordar la distancia en términos de la calidad de la oferta y los servicios educativos entre las áreas urbanas y rurales del continente. Desde siempre, y aun sin ser bilingües, las escuelas rurales en general experimentan serios déficits de infraestructura, mobiliario, equipamiento, dotación de materiales, y también en cuanto a las metodologías que allí se emplean. Así, por ejemplo, no se toma siempre en cuenta que muchas escuelas rurales son unitarias o cuentan con un número limitado de docentes, lo que determina que algunas aulas o toda la escuela sean de tipo multigrado. Pese a ello, las propuestas metodológicas y los materiales que llegan a la escuela, por lo general y salvo honrosas excepciones, son diseñados para escuelas polidocentes, en las cuales un maestro trabaja con un solo grado. Hace más difícil esta situación que en los centros de formación docente no se prepare suficientemente a los maestros para la atención de aulas y escuelas multigrado.

La movilidad del maestro rural también afecta la calidad de los servicios educativos. Es común que un maestro rural esté a la caza de un puesto en la comunidad más cercana a un centro poblado o a una ciudad, si no directamente en ella. Otro factor es el referido al hecho que en muchos casos los maestros rurales no residen en la comunidad en la que trabajan, por lo que les toca

desplazarse diariamente de un centro poblado o ciudad a la escuela rural en la que laboran. Producto de ello, las jornadas se acortan, en desmedro del aprendizaje de los alumnos; pero, es aún más grave que el lugar de enunciación de estos maestros bilingües haya dejado de ser la comunidad rural y/o indígena y que hayan dejado de compartir la visión comunitaria, ya que simplemente sus preocupaciones son otras. Por lo general, antes que comunitaria y/o indígena, su actitud es funcionaria, y, por ende, alineada con la visión e intereses de su empleador: el Estado.

Junto con los factores señalados que limitan o impiden una mayor cobertura y calidad de la oferta educativa en regiones de bilingüismo o multilingüismo, cabe además destacar que estamos todavía lejos de garantizar los derechos lingüísticos y culturales que les asisten a las poblaciones indígenas en cuanto al uso y disfrute de sus idiomas, culturas e incluso de su propia institucionalidad. Respecto del caso específico del carácter plurilingüe de la sociedad, persisten visiones teóricas e ideológicas que conciben el bilingüismo o el multilingüismo como la suma de monolingüismos, de allí que las políticas lingüístico-educativas persistan en la idealizada y vieja visión del bilingüismo co-ordinado, y no en ese bilingüe funcional que recurre creativamente a las dos o más lenguas que conoce y las usa en función a lo que el contexto social le exige. A ello se suma que se busque equiparar las lenguas indígenas a las europeas y se insista en una visión de desarrollo idiomático que en la práctica pretende calcar el funcionamiento de las mismas, priorizando los alfabetos, la normalización y la escritura, e inscribiendo el desarrollo idiomático indígena en la historia de la evolución seguida por las lenguas europeas. No cabe duda que esta situación se ve influenciada por la escuela y su naturaleza “escriturante”, y por una visión de la educación que no se ha dejado aún desafiar por esas otras formas de sentir, pensar, actuar y también aprender, que caracterizan a las civilizaciones indígenas. No sorprende por tanto que la reflexión respecto a cómo conciliar la oralidad heredada y la escritura sea aún incipiente en la educación. Como se puede apreciar, estos desfases no tienen que ver solo con el papel que deben cumplir una u otra lengua, pues más bien atañen al sentido y significado que debería tener una perspectiva *intercultural* de la educación.

Así como estos, hay otros factores estructurales de índole ética, epistemológica, política y pedagógica que afectan el desarrollo normal de las actividades

educativas en las regiones indígenas y que desafían tanto a la perspectiva intercultural como a la nueva visión intracultural que los líderes indígenas hoy plantean. Es en este contexto de múltiples retos que, por lo general, se desarrolla también la educación intercultural bilingüe indígena.

Como es de suponer, los desafíos aquí identificados y los otros que limitan la aplicación de modelos educativos realmente descolonizadores trascienden la esfera de las preocupaciones típicas de un ministerio de educación y nos comprometen a todos. Las universidades, que inicialmente tuvieron un papel importante en la búsqueda de una educación indígena de mayor relevancia y con mayor pertinencia, deberían sumarse a la búsqueda de propuestas interculturales de acción que respondan a las demandas que actualmente nos plantean los líderes e intelectuales indígenas. Para ello será indispensable repensar la práctica académica, y que las universidades se dejen también desafiar, y estén dispuestas a construir propuestas de investigación desde y con las sociedades indígenas, sus instituciones, autoridades, sabios, líderes, y hombres y mujeres de a pie, de manera que la investigación renovada contribuya a un mejor conocimiento de esas otras formas de pensar, sentir, comunicar, aprender y actuar que la educación tiene necesariamente que tomar en cuenta. Ese nuevo conocimiento resulta hoy indispensable no solo en lo que atañe a la educación de la población indígena, sino también, y, sobre todo, para enriquecer la educación de todos, y desde allí hacer realidad la desiderata de la interculturalidad para todos y contribuir a una convivencia democrática en el contexto de la multietnicidad y la multiculturalidad que nos caracteriza.

Conclusiones y recomendaciones

Si bien en el párrafo anterior intentamos identificar algunas de las distancias crecientes entre las políticas públicas de diversidad e interculturalidad en la educación y su aplicación en escuelas y aulas, para concluir comenzamos por dar cuenta de algunas señales de avance y de redefinición conceptual que podrían contribuir a cerrar las brechas existentes. Sobre esa base, se destacan los principales desencuentros que es imprescindible resolver y se esbozan posibles caminos para ello.

En cuanto a las políticas y modelos de educación bilingüe, la mayoría de países de América Latina ha adoptado el discurso del mantenimiento y desarrollo de la EIB, lo cual constituye un avance en términos de reconocimiento de los derechos de los educandos indígenas y de los pueblos a los que pertenecen. Por su parte, algunas experiencias de educación bilingüe de enriquecimiento se llevan a cabo en áreas específicas de la región, con el apoyo de las ONG y de lingüistas, antropólogos y pedagogos políticamente comprometidos con la causa indígena. A nivel local, un nuevo tipo de escuela comienza a configurarse, como resultado de la creciente participación política de los líderes e intelectuales indígenas de Chiapas, México, que cuestionan el *status quo* político y desafían la exclusión política, el racismo y la discriminación. En el plano nacional, la nueva ley de educación aprobada en Bolivia podría también generar transformaciones importantes en materia curricular, dirigidas a reposicionar los conocimientos y saberes indígenas en el imaginario nacional, en tanto forman parte del nuevo currículo nacional. Todas estas experiencias requieren de acompañamiento y de sistematización para, con base en las lecciones aprendidas, redefinir o incluso reinventar la EIB o la EIIP.

Como se ha señalado, líderes e intelectuales indígenas bolivianos plantearon la noción de intraculturalidad cuando comenzaban a radicalizar su posición frente a la EIB, cuestionando la ontología del conocimiento escolar y académico. Al plantear la intraculturalidad como estrategia político-pedagógica, los líderes bolivianos ponen de relieve la vigencia de sus valores, conocimientos, saberes y aun su modelo civilizatorio, y, por ende, esta noción se constituye en un nuevo desafío epistemológico-político al modelo cultural y hegemónico vigente. Esto contribuye a y a la vez se sitúa en un marco más amplio de la educación para la descolonización (Gustafson, 2009; López, 2005). La intraculturalidad y la descolonización van de la mano, y tienen por objeto restablecer en el individuo indígena un sentimiento de autoestima y orgullo étnico, a partir del esencialismo estratégico adoptado en el marco del Buen Vivir (López, 2009b; Moya, 2009).

El discurso político-pedagógico boliviano ha trascendido las fronteras, extendiéndose por casi toda América Latina. Como nunca antes en el continente, el modelo civilizatorio hegemónico y el capitalismo se ven desafiados por un concepto como el del Buen Vivir, que se plantea como alternativa al desarrollo (Acosta, 2010). A pesar de estos avances teórico-ideológicos, persiste la

necesidad de salvar la brecha entre la ideología y retórica educativa indígena, y las prácticas eficaces en la escuela bilingüe o multilingüe y en las comunidades en las cuales estas se ubican. Para ello será necesario incrementar y enriquecer, sin preconcepciones ni prejuicios, el diálogo e intercambio de visiones y puntos de vista entre los mayores de la comunidad, sus actuales líderes e intelectuales, y los académicos y funcionarios de los ministerios de educación. Los principios del consentimiento previo, libre e informado, que prevé la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, podrían marcar un adecuado punto de arranque de esta construcción intercultural.

En efecto, la EIB no es una cuestión simplemente de metodologías adecuadas y culturalmente sensibles, ni tampoco solo de una pedagogía activa e innovadora; sobre todo, se refiere a los derechos de los pueblos indígenas a una visión alternativa y étnica de la ciudadanía en el camino de su emancipación social. El uso y desarrollo de las lenguas indígenas, y el cultivo y disfrute de las culturas indígenas, es un derecho en sí mismo ahora internacionalmente sancionado. Un enfoque de derechos en la EIB incluye el desarrollo de, al menos, dos lenguas y, en general, el desarrollo efectivo, eficiente, pero también amigable, de un conjunto de competencias para la vida; a todo ello se suma el desarrollo de un sentimiento de autoestima y amor propio. Un enfoque de derechos implica también trascender el aula y la escuela, e inscribir las cuestiones relativas a la EIB en el ámbito de la negociación política. La aparición de modelos educativos autónomos, endógenos, o simplemente indígenas o propios, es una prueba de ello (López, 2008; Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana, 2004). No es sorprendente entonces que el actual discurso educativo boliviano, que apuesta por la descolonización, tenga un atractivo singular para muchas organizaciones y líderes indígenas a través de la región, precisamente por su potencial emancipador.

No obstante, debemos también concluir que, a pesar del cambio en la retórica, lamentablemente, las estrategias y las prácticas adoptadas por los gobiernos siguen a veces caminos inesperados. Por ejemplo, el cambio de siglo trajo de vuelta las campañas nacionales de alfabetización solo en castellano y también la propuesta de metodologías iguales para todos; tal fue el caso del programa “Yo sí puedo”, en casi todos los países latinoamericanos, aplicado con poblaciones urbanas, rurales, castellano hablantes e indígenas. No quiero

discutir las razones políticas que motivaron tales decisiones, sino más bien puntualizar cómo una acción específica nos da indicios de la vigencia de la vocación civilizadora que la educación y la escuela mantienen cuando de la población indígena se trata; y con ello del déficit que aún tenemos en América Latina respecto del cumplimiento de los derechos individuales y colectivos de los que hoy supuestamente gozan los pueblos e individuos indígenas, a la luz de nuestras propias constituciones políticas y también de recientes convenios y declaraciones internacionales.

Pero si en materia de derechos indígenas estamos rezagados en el continente, como de hecho fuera ya destacado para el caso peruano (Abanto, 2011), la adopción del mencionado programa de alfabetización significó, en muchos casos, el abandono de soluciones propias y situadas, que cada país había ensayado en los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas. Nuestros Estados, en vez de aprovechar las lecciones aprendidas de sus propios proyectos y programas de alfabetización y de capitalizar aquellos generados desde la sociedad civil, prefirieron adoptar una estrategia, que puede o no ser válida, pero que fue generada desde una realidad y una motivación distintas a las que animan a las poblaciones indígenas del continente. No cabe duda alguna de que ello marcó un retroceso en la necesaria construcción de una práctica y teoría pedagógicas en América Latina.

Pero, no se trata solo de la alfabetización. También en la educación escolarizada y formal estamos en deuda con los educandos indígenas, con sus familias y pueblos. Parece mentira que cerca de cincuenta años después estemos como estamos. Tal situación, sin embargo, no es problema solo de la educación intercultural bilingüe, sino más bien una evidencia de las persistentes carencias de todos nuestros sistemas educativos en materia de relevancia, pertinencia y equidad. No es sorpresa por ello que arribemos a la conclusión de que las políticas de abandono de los pueblos indígenas siguen teniendo, inevitablemente, un impacto negativo en su autoestima y han dado lugar a una imagen negativa de los conocimientos y formas de vida indígenas. Un estudio regional andino llegó a la conclusión de que en Bolivia, Ecuador y Perú los métodos educativos castellanizantes, opresivos y discriminatorios han contribuido a la construcción de una imagen sesgada de los alumnos indígenas como tímidos, callados, introvertidos y marginados (Howard, 2007). Pero, como

hemos visto a través de la mayoría de los informes de evaluación de la EIB, estos mismos niños son descritos como activos, participativos, extrovertidos, abiertos y acogedores, ya que el uso de las lenguas indígenas en las escuelas parece tener un impacto positivo en la confianza que uno desarrolla de sí mismo y en su autoestima (López, 1995).

Sin embargo, existen diferencias de opinión entre los líderes políticos indígenas y los padres de familia y líderes comunitarios respecto a la conveniencia o no de desarrollar programas educativos bilingües, debido a que, por lo general, los operadores de estos programas priorizan en el discurso los aspectos relativos al uso y desarrollo de la lengua indígena, sin explicar con claridad la relación existente entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua hegemónica. Poner de relieve las ventajas cognitivas, afectivas e incluso económicas del bilingüismo es fundamental, ya que los padres de familia no han tenido la oportunidad, como sus líderes, de des–construir la larga historia de prejuicio social inducido en contra de su propia cultura, lengua y pueblo. Tampoco han tenido la oportunidad de des–aprender los conocimientos políticos, sociales y culturales, así como las prácticas adquiridas a través de esa educación formal monocultural y “desindianizante”.

Aunque cada vez menor, la resistencia a la EIB persiste entre algunos grupos de padres indígenas y nos convoca a involucrarlos en procesos de educación popular de inspiración emancipadora, a través de los cuales pueden elevar su conciencia política crítica en relación con el lugar y el papel de la multietnicidad, el multiculturalismo y el multilingüismo en la sociedad contemporánea. No cabe duda de que en tales procesos es necesario también tomar en cuenta la situación aún vigente de discriminación y racismo estructural que experimentan quienes hablan una lengua distinta a la hegemónica y son miembros de comunidades subalternas. Sin embargo, el fortalecimiento de la agencia indígena, al cual deben dirigirse estas acciones de educación popular, se sitúa hoy en un contexto de participación indígena en la comunidad política y de una descolonización anhelada que antes no experimentábamos. De allí que junto a consideraciones de índole pragmático–política, relacionadas con la apropiación de la lengua hegemónica y de la lengua escrita, se deba también explicar el sentido y ventajas de una educación situada que promueve el aprendizaje y uso de dos o más lenguas, y que se nutre de competencias y

contenidos que emanan de al menos dos vertientes culturales paradigmáticas: la occidental y la indígena.

Del mismo modo, resulta imperativo atender a la brevedad la formación inicial de maestros de EIB, así como el desarrollo profesional de todos aquellos que están en actual servicio. Al respecto, empero, cabe precisar que la formación requerida no puede únicamente ser técnico–pedagógica, también debe atender esas otras dimensiones epistemológicas, políticas, culturales y lingüísticas a las que nos hemos referido aquí. Por ejemplo, no podemos seguir con maestros que hablen el idioma de uso predominante de sus educandos, pero que no puedan leerlo ni escribirlo; tampoco podemos seguir con maestros que no recurran al conocimiento previo de sus alumnos, conocimiento que no es otro que aquel que la familia y la comunidad indígena han sabido mantener intergeneracionalmente, gracias, entre otras cosas, a ese complejo sistema de oralidad ancestral que la escuela oficial, intercultural o no, por lo general desconoce e ignora.

Más importante aún es que la educación intercultural bilingüe se constituya en un elemento central en la discusión de la calidad educativa en América Latina. Y esto no tiene que ver única y exclusivamente con la educación primaria — nivel en el cual la EIB sigue enclaustrada—, pues como bien sabemos no basta simplemente con garantizar el acceso universal a la primaria. Por lo demás, la calidad no puede restringirse a indicadores de eficiencia y eficacia, sino más bien priorizar aspectos relacionados con la relevancia social, la pertinencia cultural y lingüística, y la equidad en general. Por ello, es más importante que nunca diseñar y planificar propuestas educativas y programas con los propios líderes y representantes indígenas, a partir de su propia comprensión, de sus expectativas y de sus planes y proyectos de vida. En otras palabras, debemos considerar la calidad educativa como una noción situada que debe definirse y redefinirse en cada contexto específico.

Por último, la investigación–acción también puede venir en nuestra ayuda para superar la separación artificial entre escuela y comunidad, que la imposición de “conocimiento experto” ayudó a configurar. Resultados de investigación subrayan la relevancia de la participación social activa y el compromiso de las comunidades locales en el mejoramiento de la calidad de la escuela y la

educación (Jiménez, 2005; Zavala, Robles, Trapnell, Zariquiey, Ventiades y Ramírez, 2007). Como se ha dicho en otra parte, la participación de la comunidad es inseparable de la mejora de la calidad de la EIB (López, 2005 y 2008).

Es que, en rigor, ya no se trata de planificar *para* las poblaciones indígenas, sino más bien de una planificación *con* ellas y, más aún, de construir propuestas que se deriven de sus propias perspectivas y puntos de vista, iluminados por sus proyectos, planes de vida y sentido de futuro. Al proceder de esta manera, se contribuirá a la comprensión de esa ciudadanía plena, activa e intercultural, que los individuos y colectividades indígenas están configurando, en su lucha contra el racismo y la discriminación, en su interacción cada vez más fluida y dinámica con otros sectores sociales y en la medida que en sus preocupaciones trasciendan los linderos de los legítimos intereses particulares de pueblo, para más bien hacer propios los problemas generales del país y tomar una postura clara frente a ellos. Tener como horizontes la emancipación social de los sectores históricamente marginados y la construcción de una ciudadanía intercultural para todos plantea más desafíos que antes. De ahí que la interculturalidad en todo y para todos se esté convirtiendo en el mayor desafío de nuestra incipiente democracia latinoamericana.

Bibliografía

Abanto, A.

2011 “Educación intercultural bilingüe en el Perú: Supervisión de la Defensoría del Pueblo”. **Tarea** (Febrero), 78, 17–20. <http://www.tarea.org.pe>.

Acosta, A.

2012 **El Buen Vivir, más allá del desarrollo**. Conferencia Magistral dictada el 17.07.12 en el marco del 54 Congreso Internacional de Americanistas. Universidad de Viena.

Albó, X.

2005 **Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas**. La Paz: CIPCA, UNICEF, MINEDUC.

Albó, X. & A. Anaya

2003 **Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz: UNICEF, CIPCA.

Bialystok, E.

1993 “Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency”. En E. Bialystok (ed.), **Language Processing in Bilingual Children**. Cambridge: CUP. 113–140.

Bolaños, G.; Ramos, A.; J. Rappaport y C. Miñana

2004 **¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa**. Popayán, Colombia: Consejo Regional Indígena del Cauca.

Bonfil Batalla, G.

1986 “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”. En su **Identidad y pluralismo cultural en América Latina**. Buenos Aires: Fondo Editorial del CEHASS /Universidad de Puerto Rico. 107–161.

Castillo, E.; L. Triviño y C. Cerón

2008 **Indígenas maestros, maestros indígenas: prácticas, saberes y culturas pedagógicas**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Cummins, J.

- 1976 "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". **Working Papers on Bilingualism**. Vol. 9. 1–43.
- 1979 "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". **Review of Educational Research**. Vol. 49, n.º 2. 222–251.
- 2000 "Language, Power and Pedagogy". **Bilingual Children in the Cross-fire**. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

ICEFI (Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales) y Save the Children

- 2011 **Educación bilingüe en Guatemala. Logros, desafíos y oportunidades**. Guatemala: ICEFI.

Delany, G.

- 2009 "Bilingual Intercultural Teacher Education: Nuevos Maestros Para Bolivia". **Bilingual Research Journal**, Vol. 32, n.º 3. 280–297.

Del Popolo, F. y A.M. Oyarce

- 2005 **América Latina, población indígena: perfil sociodemográfico en el marco de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo y de las Metas del Milenio**. Santiago de Chile: CEPAL, CELADE.

Dutcher, N.

- 2004 "Language Policy and Education in Multilingual Societies: Lessons from Three Positive Models". Paper presented at Workshop A of the **First Linguapax Congress**. Barcelona. 20–23.

Fairclough, N. (ed.)

- 1992 **Critical Language Awareness**. London: Routledge.

Gigante, E., P. Lewin y S. Varese

- 1986 "Condiciones etno-lingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada". **Revista Paraguaya de Sociología**, Vol. 23 (66). 121–153.

Guatemala, Ministerio de Educación

2009 **Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural**. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural.

Gustafson, B.

2009 **New Languages of the State. Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia**. Duke: Duke University Press.

Gutiérrez, W.

2012 "La formación docente en EIB: La experiencia de Bolivia". Conferencia dictada en el Seminario Internacional de Buenas Prácticas en Educación Intercultural Bilingüe, organizado por el Ministerio de Educación del Perú y la Unesco, los días 17 y 18 de octubre de 2012 en Lima.

Hale, Ch.

2004 "Rethinking Indigenous Politics in the Era of the 'Indio Permitido'". **NACLA Report on the Americas** 38/2 (September/October). 16–2.

Hamel, R. E.

2008 "Bilingual Education for Indigenous Communities in Mexico". En J. Cummins y N.H. Hornberger. **Bilingual Education. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education**. New York: Springer. 311–322.

Heath, S.B.

1972 **La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación**. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional Indigenista.

Hernández, N.

2003 "De la educación indígena a la educación intercultural: la experiencia de México". In **SIT Occasional Papers Series, n.º 4. La educación indígena en las Américas. Indigenous Education in the Americas**. Bratleboro, Vermont: World Learning. 15–24.

Howard, R.

2007 **Por los senderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes**. Lima: IFEA, IEP, PUCP.

Kymlicka, W.

- 1995 **Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights.** Nueva York: Oxford University Press.
- 2001 **Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship.** Nueva York: Oxford University Press.
- 2009 **Las odiseas multiculturales. Las nuevas políticas internacionales de la diversidad.** Barcelona: Paidós.

Limachi, V.

- 2008 "La experiencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia". En D. Mato (coord.) **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina.** Caracas: IESALC. 439–448.

Lin, A.M.Y. y P.W. Martin

- 2005 "From a Critical Deconstruction Paradigm to a Critical Construction Paradigm: An Introduction to Decolonisation, Globalisation and Language-in-Education Policy and Practice". En A.M.Y. Lin y P. W. Martin (eds.). **Decolonisation, Globalisation. Language in Education Policy and Practice.** Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1–19.

Lizama, J. (coord.)

- 2008 **Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas.** Colección Peninsular Archipiélago. México D.F.: CIESAS.

Loos, E., P. Davis y M.R. Wise

- 1981 "Cultural Change and Development of the Whole Person: An exposition of the philosophy and methods of the Summer Institute of Linguistics". En M. Larson and P. Davis (eds.). **Bilingual Education: An Experience in Peruvian Amazonia.** Dallas: SIL. 351–392.

López, L.E.

- 1988 "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900–1970)". En L.E. López (ed.) **Pesquisas en lingüística andina**. Puno: Universidad Nacional del Altiplano. 265–332.
- 1995 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". Conferencia magistral en el I Congreso Latinoamericano de EIB, Antigua, Guatemala. Publicado en 1997 en **Revista Paraguaya de Sociología**. 34 (99). 27–62.
- 2005 **De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia**. La Paz: GTZ, UNICEF, Plural Editores.
- 2008 "Top–down and Bottom–up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America". En N.H. Hornberger (ed.) **Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents**. Houndmills y Nueva York: Palgrave Macmillan. 42–65.
- 2009a "Pueblos, lenguas y culturas indígenas en América Latina y el Caribe". En I. Sichra (ed.) **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**. Quito: PROEIB Andes, UNICEF. AECID. 19–100.
- 2009b (ed.) **Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas**. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural Editores.

López, L.E. e I. Sichra

- 2008 "Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America". En J. Cummins y N.H. Hornberger (eds.) **Bilingual Education, Vol 5. Encyclopedia of Language and Education**. Second Edition. New York: Springer. 295–309.

López, L.E. y C. Rojas (eds.)

- 2006 **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz, Bolivia: Banco Mundial–GTZ, Plural Editores.

López, L.E.; R. Moya y R.E. Hamel

- 2007 "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo". <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/>

portal/izquierdo/intercambio/interculturales/pdfs/DOCUMENTO.pdf.
(Consulta 1.4.12).

Luke, A.

2005 "Foreword: On the Possibilities of a Post-postcolonial Language Education". En A.M.Y. Lin & P. W. Martin (eds.). **Decolonisation, Globalisation. Language in Education Policy and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. xiv–xix.

Machaca, G.

2010 "De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional". **Revista Guatemalteca de Educación 2**. 71–118.

Machaca, G. y L.E. López

2006 **El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo**. Lima: PUCP y PROEIB Andes.

Marzal, M.

1993 **Historia de la antropología indigenista. México y Perú**. Lima: PUCP.

Mato, D (coord.)

2008 **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina**. Caracas: UNESCO–IESALC.

Mejía, A.M. (ed.)

2005 **Bilingual Education in South America**. Clevedon. UK: Multilingual Matters.

Meliá, B.

2009 "Paraguay". En I. Sichra (coord.) **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**. Quito: PROEIB Andes, UNICEF, AECID. 173–195.

Moya, R.

1998 "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 17. 105–187.

2009 "La interculturalidad para todos en América Latina". En L.E. López (ed.) **Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas**. La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural Editores. 21–56.

Noel, B.

2006 **The Making of Cultural Orphans and Their Struggle for Self-Determination**. George Mason University. Ph.D. dissertation.

Nucinkis, N.

2006 "La EIB en Bolivia". En L.E. López y C. Rojas (eds.) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural Editores. 25–110.

Patzi, F.

1999 **Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia**. La Paz: Instituto de Investigaciones Mauricio Lefebvre.

Paz, S.

2006 "Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe". En <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/120310.pdf>. (Consulta 17. 10.12).

Rebolledo, N.

2008 "Learning with Differences: Strengthening Hñähnhö and Bilingual Teaching in an Elementary School in Mexico City". En N.H. Hornberger (ed.) **Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents**. Houndmills and New York: Palgrave Macmillan. 99–122.

Richards, J.B.

2008 "Educación bilingüe integral. En busca de la calidad educativa". Ponencia en el Primer Encuentro Nacional de Calidad Educativa. Guatemala, del 27 al 29 de agosto de 2008.

Richards, J.B. y M. Richards

1996 "Maya Education: A Historical and Contemporary Analysis of Mayan Language Education Policy". En E. Fischer y F. Brown (eds.). **Maya Cultural Activism in Guatemala**. Austin: University of Texas Press. 208–221.

Rodas, R.

1989 **Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cahuango. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe**. Quito: PEBI, MEC, GTZ.

Rubio, F.

2006 "La educación bilingüe en Guatemala". En L.E. López y C. Rojas (eds.) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural Editores. 185–252.

Saavedra, J.L. (ed.)

2007 **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: PIEB, CEUB.

Saguach, H.

2011 "Con las manos y el corazón en el cambio. Transitar de una escuela tradicional a una escuela bilingüe intercultural en Guatemala". Ponencia presentada en el 2do. Congreso Pedagógico Nacional del Congreso Nacional de Educación del Perú. 21 de agosto, 2011. En <http://pace.org.gt/con-las-manos-y-el-corazon-en-el-cambio-transitar-de-una-la-escuela-tradicional-a-una-escuela-bilingue-intercultural-en-guatemala/>. (Consulta 28.9.12).

Schmelkes, S.

2006b "Interculturality and Basic Education". **PRELAC Journal. Regional Education Project for Latin America and the Caribbean**. N.º 3. December 2006. 120–128.

Schmelkes, S.; G. Águila y M.A. Núñez

2009 "Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México". En L.E. López and U. Hanemann (eds.) **Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina**. Guatemala: UNESCO–UIL, GTZ. 237–290.

Sichra, I.

2010 "La experiencia de formación en postgrado del PROEIB Andes". En <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/inge/6.pdf>. (Consulta 15.9.12).

2009 (ed.) **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**. Tomo I y Tomo II. Quito: AECID, FUNPROEIB Andes, UNICEF.

Sorensen, A.P.

1967 "Multilingualism in the Northwest Amazon". **American Anthropologist** **69**. 670–684.

Spivak, G.Ch.

1988 "Can the Subaltern Speak?". En C. Nelson and L. Grossberg (eds.). **Marxism and the Interpretation of Culture**. Chicago: University of Illinois Press. 271–313.

Stenzel, K.

2005 "Multilingualism in the Northwest Amazon, Revisited". Paper presented at the II Conference on Indigenous Languages of Latin America. The University of Texas, October 27–29, 2005. **CCILLA Papers on Latin American Indigenous Languages (digital)**. <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cilla/index.html>.

Townsend, G.

1949 "El aspecto romántico de la investigación lingüística". **Perú Indígena**. N.º 2. (Lima). 39–43.

Trapnell, L.

2008 **Addressing Knowledge and Power Issues in Intercultural Education**. MA Thesis. Department of Education, University of Bath, United Kingdom.

UN (United Nations)

2008 "Press-release del 28.07.08 sobre la visita del Relator Especial de la ONU sobre Derechos a la Educación". En <http://www.unhchr.ch/hurricane/hurricane.nsf/0/9D3FD4D497161364C125749600573EB2?opendocument>. (Consulta 28.9.12).

Varese, S.

1987 “La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo”. En M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva (eds.). **Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina**. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC, III. 169–192.

Zavala, V.; A. Robles; L. Trapnell; R. Zariquiey; N. Ventiades y A. Ramírez

2007 **Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos**. Lima: IBIS & CARE.

Zavala, V. y L. Trapnell

2012 “Escuelas andinas y amazónicas de calidad. Dilemas y contradicciones de la educación intercultural bilingüe”. Conferencia dictada en el IV Foro Nacional del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Básica: “Interculturalidad, bilingüismo y ciudadanía”. Lima, 26.10.12.

Zúñiga, M.

2008 **La educación intercultural bilingüe. El caso peruano**. Lima: FLAPE & Foro Educativo.

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.

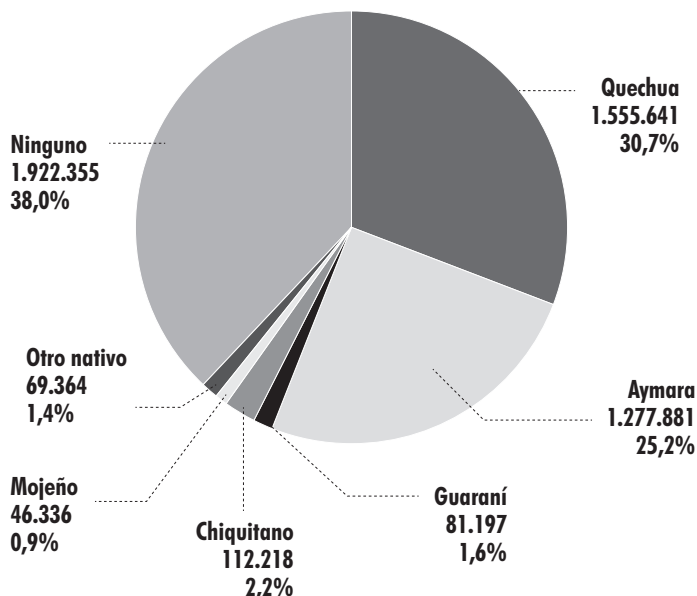
1. Contexto

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

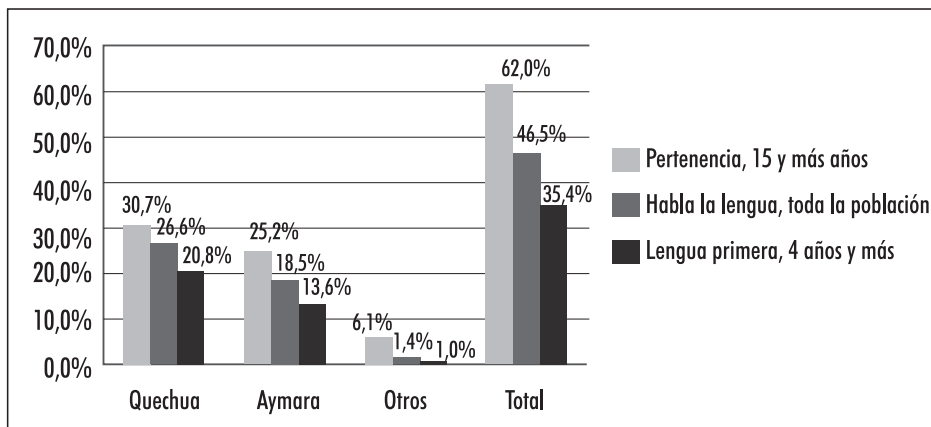
Un aspecto interesante en la evolución lingüística de este país multilingüe se puede apreciar a partir de la tercera pregunta del censo, “¿En qué lengua aprendió a hablar?”, aplicada a niños de cuatro años y más. Si bien no se ofreció más que una opción de lengua para escoger, por lo cual no se registró 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
	Pacahvara	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.

DE LOS PLANTEAMIENTOS POLÍTICOS AL AULA: ANÁLISIS DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJES DEL CURRÍCULO BASE DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PLURINACIONAL

Patricia Alandia Mercado¹

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2013). De los planteamientos políticos al aula: análisis del área de Comunicación y Lenguajes del Currículo Base del Sistema de Educación Plurinacional. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 9, 119-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10327278>

RESUMEN

El siguiente artículo presenta un análisis del Currículo Base del Sistema de Educación Plurinacional de Bolivia, centrado en el área de Comunicación y Lenguajes, para identificar en qué medida la planificación curricular, cuya implementación se ha iniciado en este 2013, garantiza el desarrollo de una educación intra-intercultural y plurilingüe.

Después de una revisión de la propuesta curricular, a la luz de los fundamentos filosóficos, políticos, epistemológicos y pedagógicos de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y del Currículo Base, la autora pone en evidencia una serie de contradicciones e imprecisiones conceptuales, metodológicas e, incluso, epistemológicas, que inviabilizarían la implementación de la política de educación intra-intercultural y plurilingüe y la superación de la situación de subalternización de las lenguas indígenas con respecto del castellano.

Palabras claves: educación plurilingüe, área de comunicación y lenguajes, enseñanza de lenguas

¹ Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la UMSS, especialista en enseñanza del castellano desde un enfoque textual. Correo electrónico: paty98@gmail.com.

ABSTRACT

The following article presents an analysis of the Basic Curriculum of the Bolivian Multinational Educational System, centered in the communication and Language Area in order to identify how curricular planning, which was implemented this 2013, guarantees the development of an intra-intercultural and multilingual education.

After a review of the proposed curriculum, in the light of philosophical, political, epistemological, and pedagogical foundations of the Avelino Siñani and Elizardo Perez Law and the Basic Curriculum, the author demonstrates a series of contradictions as well as conceptual, methodological, and even epistemological imprecisions which will render the implementation of inter-intercultural and multilingual education policy unviable, as well as overcoming the secondary situation of the indigenous languages with respect to Spanish.

Keywords: multilingual education, communication and language area, language teaching

Tuvieron que pasar cinco años para que la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez sea aprobada por la Asamblea Legislativa Plurinacional, en diciembre de 2010, y casi un año más para que el Currículo Base del Subsistema de Educación Regular del Sistema Educativo Plurinacional sea diseñado y socializado. Sin embargo, debido a la falta de una adecuada difusión que posibilitara no solo el conocimiento de sus contenidos, sino su apropiación por parte de los actores responsables de su aplicación, tuvo que postergarse su implementación del 2012 al 2013. A dos meses del inicio de este proceso, la incertidumbre continúa, sobre todo en los profesores, quienes no solo se enfrentan a un desconocido modelo educativo con nuevos contenidos, sino a responsabilidades insospechadas como las de aprender otras lenguas para enseñarlas.

Las constantes demoras en las etapas de elaboración e implementación de la ley podrían ser solo señales de la complejidad que implica la puesta en marcha de toda política educativa; sin embargo, y tal como muchos especialistas y sectores de la educación han afirmado, sugieren, más bien, indicios de contradicciones, improvisaciones y falta de capacidad técnica, que impiden la concreción de una política consistente, expresada en una malla curricular pertinente y coherente con sus fundamentos, y que aporte a la construcción del Estado plurinacional, aún en ciernes.

Con el objetivo de aportar a la discusión, en este artículo nos centraremos en el análisis de la propuesta curricular en el área de Comunicación y Lenguajes, a la luz de los fundamentos filosóficos, políticos, epistemológicos y pedagógicos de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y del Currículo Base para, luego, describir cómo estos se definen, concretan y articulan, y en qué medida viabilizan la implementación de la política de educación intra-intercultural y plurilingüe, dirigida a superar la situación de subalternización de las lenguas indígenas con respecto del castellano.

1. La Ley de Reforma Educativa y las tareas pendientes

La Ley de Reforma Educativa de 1994 (LRE), desde los primeros años de su implementación, tuvo una incidencia positiva dentro y fuera de las aulas. Dentro, favoreció los procesos de aprendizaje de los niños y el desarrollo de sentimientos positivos de autoafirmación personal y autoestima (López y Rojas, 2005), avances

que se confirman en el incremento de los índices de permanencia y de promoción escolar (ver Albó y Anaya, 2003; López, 2005). Fuera, acompañó las transformaciones en curso en los ámbitos social y político. A pesar de que no se concilió el calendario escolar con el calendario agrícola de las comunidades, en buena medida la LRE llevó la comunidad a la escuela, pues los conocimientos y prácticas culturales, de la mano de las lenguas, ocuparon un lugar en el currículo escolar, hecho que, si bien en un principio fue resistido por la misma comunidad, a la larga propició la generación de una mayor lealtad lingüístico-cultural.

En el ámbito de la participación popular, la LRE permitió el ejercicio efectivo de derechos culturales y políticos de las organizaciones indígenas mediante la creación de los CEPO² —aimara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico. Esta instancia de participación y decisión cumplió un protagonismo político en la implementación de la ley y en el diseño de políticas lingüísticas. Fueron los CEPO³ los que, a partir de 2004, delinearon el proyecto de ley de derechos y políticas lingüísticas —finalmente promulgada en agosto de 2012 (Ley 269)— y, pese a la abrogación de la LRE, sostuvieron las reflexiones más importantes sobre la educación bilingüe, las que sentaron las bases de la nueva ley educativa, protagonismo que decayó a partir del segundo mandato de Evo Morales (2009) y que fue asumido por el Ministerio de Educación⁴.

² “Los CEPO, por mandato de los pueblos originarios y en virtud del derecho a la educación que a estos les asiste y la Ley les reconoce, hacen seguimiento y participan en la formulación y aplicación de las políticas en educación intercultural bilingüe, para garantizar su calidad, a favor de la comunidad educativa y especialmente de los niños, como principales beneficiarios, procurando la participación y la formación de las comunidades” (CEPO, citado en López y Rojas 2005: 53).

³ A partir del 2004, desarrollan un trabajo coordinado en todo el país, articulados por el Comité Nacional de Coordinación (CNC CEPOS). Según su sitio electrónico, www.cepo.bo, actualmente son ocho CEPO (aunque funcionan otros no articulados al Comité): Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM) y el Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY) (www.cepos.bo).

⁴ Nos referimos a un protagonismo en la definición de las políticas educativas generales, en las que antes incidieron con mayor contundencia. Los CEPO actualmente se han restringido al diseño de los currículos regionalizados.

En ese sentido, más allá del estigma neoliberal que signó a la LRE, no se pueden entender las transformaciones políticas y sociales, favorables a los derechos indígenas, sin la influencia de esta ley y del proceso de transformaciones que abrió a lo largo de su implementación. Sin embargo, el modelo neoliberal, dentro del que fue concebida, se encargó de ponerle los límites al proceso de interculturalización que propugnaba. En primer lugar, ratificó los dos tipos de educación vigentes desde inicios de la República: una rural (bilingüe) y otra urbana (monolingüe)⁵. Esta diferenciación impidió la superación de las valoraciones negativas que han sufrido las lenguas indígenas, desde la Colonia, sobre todo por parte de la población mestiza urbana. Como afirma Garcés, esta distinción se entiende debido a que “[e]n el caso boliviano, bajo el membrete de interculturalidad, lo que frecuentemente se propuso desde las instancias estatales fue un paquete de políticas de la diferencia que propendían a crear una sociedad de multiculturalismo tolerante o domesticado [...]. Obviamente, esta inclusión se daba al margen de la búsqueda de superación de los mecanismos de inequidad característicos del modelo neoliberal que se movía a sus anchas en el país” (Garcés, 2009)⁶.

Frente a ello, desde las organizaciones indígenas y ciertos grupos de intelectuales, se planteó la necesidad de superar ese multilingüismo tolerante e incorporar la diversidad en los distintos niveles de la estructura estatal, lo que supondría, en el campo educativo, una ruptura epistémica, fundamentada en la descolonización y la intra-interculturalidad, ambas constitucionalizadas en la CPE de 2009. Ese cambio suponía transformar el diseño curricular que, bajo la metáfora del árbol (un tronco común y unas ramas diversificadas), implantó modelos ciudadanos y occidentales uniformadores⁷, con una visión andinocéntrica.

⁵ “Modalidades de lengua: 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” (Ley 1565, art. 9).

⁶ Recordemos que la LRE fue de la mano de la reforma de la Constitución Política del Estado de 1994 que, por primera vez, reconoció —como una concesión— la diversidad cultural de su población: “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos” (CPE, 1994: art.1).

⁷ Así lo registró Pedro Plaza Martínez en escuelas tsimanes (en López, 2006: 150) y se caricaturizó con el envío de material quechua a escuelas guarayas.

En este plano, no bastaba la contextualización o adaptación de contenidos culturales sino la construcción curricular que reflejara la propia visión educativa de los pueblos indígenas como estrategia para la consolidación de su identidad cultural y de sus demandas sociopolíticas. “La visión de la EIB en los pueblos indígenas de tierras bajas apuntaba a dotar al sujeto de competencias que le permitan una adecuada gestión de su territorio, un manejo sostenible y productivo del mismo y sus recursos desde una concepción indígena de desarrollo” (Romero y Ventiades, 2006:14)⁸.

Otra tarea pendiente, que no podría entenderse como menor, fue la referida a la formación de recursos humanos. La LRE tropezó con la escasez de profesores de lengua indígena, por lo que, en muchas regiones, se incorporó a maestros normalistas desconocedores de la lengua y de la situación sociocultural de la comunidad de acogida. Además, la dirigencia del Magisterio, de manera sistemática, resistió la ley, por lo que, más allá de voluntades personales, no se logró el compromiso necesario para que la reforma llegara a todas las aulas. En ese sentido, los discursos de resistencia de las cúpulas dirigenciales, la falta de formación docente y las valoraciones negativas hacia las lenguas indígenas, tan arraigadas en la sociedad boliviana, evitaron que los maestros y maestras se constituyeran en los principales agentes de la transformación diseñada; más bien, en muchos casos, funcionaron (y lo siguen haciendo) como reproductores de las estructuras coloniales que han subalternizado lenguas y culturas indígenas⁹.

2. Los fundamentos del Currículo Base del Sistema de Educación Regular: entre imprecisiones y contradicciones

A partir de la llegada de Evo Morales a la presidencia, el Gobierno manejó un discurso de refundación del Estado, construido sobre todo en la descolonización,

⁸ En Alandía y Franco (2010) “Los derechos indígenas en el marco de las políticas lingüísticas y educativas en Bolivia”. Revista Artículo Primero. CEJIS: Santa Cruz.

⁹ Intervención de Florencio Alarcón, de la FSUTCC, en 1997: “[entre los profesores y las organizaciones campesinas no hubo entendimiento, porque] la Ley en el papel quiere unirlos, pero no lo van a lograr nunca porque todos los profesores actuales están educados dentro de un sistema y sería difícil cambiarlos a otra forma de pensar; los profesores no son los culpables porque se educaron en el sistema que es el culpable. La educación que aprendieron de ninguna manera fue de acuerdo a lo que nosotros sentimos y vemos...” (CENDA, 2005: 19).

cuyo principal autor intelectual fue el ministro de Educación de entonces, Félix Patzi. El trabajo de Patzi inició con la convocatoria al Congreso Nacional de Educación, en julio de 2006, que, entre sus vistos, establecía: "...la Ley 1565 de Reforma Educativa concluyó su ciclo y el país ingresa en un proceso de transformación estructural, donde se construirá nuevas políticas educativas y consiguientemente una nueva Ley de la Educación Boliviana" (Ministerio de Educación, 2006 citado en Alandia y Franco, 2010). Desde entonces hasta la aprobación de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LASyEP) transcurrieron 5 años, periodo de incertidumbre y vacío legal que propició una de las mayores contradicciones del actual régimen, autodefinido como indígena: la interrupción del desarrollo de la EIB o, en el peor de los casos, su retroceso. Según Machaca (2010: 92), la EIB, en algunos casos, se habría reducido "al uso instructivo de la lengua indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo que se estaría distorsionando la concepción integral de la EIB" (Machaca, 2010: 92).

En las unidades educativas, sujetas [sic] al diagnóstico, no hay indicios de aplicación de una verdadera EIB. La lengua quechua [...] se utiliza para dar instrucciones y facilitar el entendimiento de los niños que no comprendieron en castellano; siendo este acto, a la comprensión de los docentes, sinónimo de implementación de la educación intercultural bilingüe. (CENAQ, 2008: 4 en Machaca, 2010)

Sobre esa contradicción fue promulgada, en diciembre de 2010, la LASyEP, diseñada, según las voces del Gobierno, para apoyar a la construcción del Estado plurinacional. En ese camino, plantea la educación intra-intercultural y plurilingüe que —aunque se hizo esfuerzos por establecer distancias con respecto a la LRE— parte de principios similares a los que fundamentaron la educación intercultural y bilingüe, con el claro avance de la ruptura de la división urbano/rural, lo que se refleja en el plano epistemológico al incorporar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas al currículo, y la ampliación del aprendizaje obligatorio de lenguas indígenas y extranjeras a todo el sistema educativo.

Propone como modelo educativo el sociocomunitario productivo, que "se fundamenta en la convivencia armónica y comunitaria de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra" (Ministerio de Educación, 2011b).

Se concreta en cuatro dimensiones: política e ideológica, económica, social y cultural y jurídica. En la política e ideológica, pretende la construcción de una sociedad armónica cimentada en una política descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora. En lo económico, busca el desarrollo del modelo de economía plural y transformación de la matriz productiva. La reafirmación y revalorización de las identidades son finalidades de la dimensión social y cultural que se vincula con la jurídica al fomentar la promoción y potenciamiento del ejercicio de los derechos fundamentales.

Del modelo educativo derivan los fundamentos del nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que podemos sintetizarlos en planteamientos políticos de desestructuración del colonialismo y la colonialidad, desde una visión cósmica de las naciones del Estado plurinacional, fundamentada en la relacionalidad y la vitalidad ejercitadas en la vida en comunidad. Se plantea, además, como paradigma rector el “vivir bien”, que supone una relación dialógica entre ser humano, Madre Tierra y Cosmos.

El modelo se sustenta en tres experiencias educativas:

- Los saberes, conocimientos y valores culturales de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que se dan en las prácticas sociocomunitarias, de transmisión intergeneracional.
- La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata, que vincula las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula e integra los diferentes niveles de formación desde la infancia hasta la educación superior.
- Las propuestas socio críticas en educación, como el enfoque histórico-cultural y la pedagogía liberadora.

Como puede advertirse, la base fundamental de este modelo es político-filosófica —no así pedagógica—, la expresión de los que algunos definen como la radicalización de la EIB. Ello se entiende en la medida en que las demandas de EIB, por parte de las organizaciones indígenas, han trascendido el ámbito educativo e incorporado la reivindicación de sus derechos fundamentales. El problema radica en que este modelo se queda en la enunciación general, de

manera que no aporta, como es de esperarse de un modelo educativo, las teorías o enfoques pedagógicos, que posibilitarían criterios más operativos, destinados a orientar, sobre todo a los profesores, en la elaboración y análisis de los programas de estudio para la sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la planeación didáctica para implementar las políticas educativas en el aula¹⁰.

Se establece como ejes articuladores del Currículo:

- Educación intracultural, intercultural plurilingüe
- Educación en valores sociocomunitarios
- Educación para la producción
- Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria

Estos ejes articuladores, según establece el documento, se constituyen en la base de la organización temática —denominada temática orientadora— de las secuencias didácticas propuestas en dos fases en cada año.

Entendemos que estos ejes expresan, junto con la descolonización, la esencia fundamental de la ley y de las transformaciones políticas, filosóficas y epistemológicas que pretende. Sin embargo, a lo largo del documento, identificamos serias contradicciones que debilitan sus postulados e imposibilitan, desde nuestra perspectiva, la aplicación del modelo. A continuación intentaremos develar esas contradicciones.

2.1. Una descolonización con sentido colonial

La descolonización, como se establece en la LASyEP, es el principio fundamental del Currículo Base del Subsistema Regular que, en la definición del modelo educativo, establece:

En lo político e ideológico. La educación aporta a la construcción de una sociedad

¹⁰ En dos talleres de análisis del Currículo en los que participé (2011 y 2012, respectivamente) en calidad de expositora, los profesores manifestaron su desconcierto frente al nuevo modelo, además de algunas objeciones de orden político. Por otra parte, es necesario recordar que los modelos adoptados en la LRE tampoco fueron adecuadamente incorporados en las prácticas educativas de un porcentaje importante de profesores, por lo que podemos afirmar que coexisten, y seguirán coexistiendo, distintos modelos, muchos de ellos erróneamente conceptualizados.

de convivencia armónica, cimentada en una ideología y práctica política **descolonizadora**¹¹, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social para consolidar las identidades de la plurinacionalidad. (Ministerio de Educación, 2011b: 2)

Sin embargo, en la misma definición, a continuación plantea:

En lo económico. La educación contribuye al desarrollo del modelo de economía plural y a la transformación de la matriz productiva del país con énfasis en la economía comunitaria, mediante la formación coherente con las potencialidades y vocaciones productivas locales, regionales y nacionales. [...]; es científica, técnica, tecnológica y artística, porque desarrolla conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los **saberes y conocimientos universales**, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad. (ibid.)

Llama la atención la incorporación del término “universal” que, desde una política descolonizadora, tendría que, cuando menos, rebatirse. Por ello, buscamos la definición que proponen sobre descolonización que, en el párrafo correspondiente a los fundamentos políticos, se define como un proceso que “transforma las estructuras coloniales, revitaliza las relaciones en la comunidad, la conciencia comunitaria y el reconocimiento de las identidades culturales, así como la producción de ciencia y tecnología en diálogo intercultural con los saberes del mundo. [...] Transforma las estructuras hegemónicas en lo político, económico y social a través de prácticas descolonizadoras que desestructuren esquemas mentales individualistas, racistas y discriminadoras [sic], clasistas, explotadoras y enajenadoras propias del capitalismo, con la finalidad de democratizar el poder y eliminar las inequidades existentes” (ibid.: 7).

Entonces, se asume la descolonización como un proceso transformador de las estructuras coloniales que han racializado el conocimiento, por lo que, con pertinencia, se hace referencia a un “diálogo intercultural con los saberes del mundo”, posición que dista mucho de la concepción de saberes y conocimientos

¹¹ Las negrillas son nuestras.

universales. No obstante, un poco más adelante, en el apartado Concreción Curricular del Sistema Educativo Plurinacional¹², se plantea la siguiente jerarquización:

- Currículo Base Intercultural (CBI): contempla **conocimientos y saberes universales**¹³ y obligatorios para todos y todas las estudiantes. Se constituye en el mecanismo de articulación de la pluralidad cultural del Estado Plurinacional [...].
- Currículo Regionalizado: considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad y se expresa en el conjunto organizado de planes y programas de estudio, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en el SER, debiendo estar en el marco del Currículo Base del SEP [...].
- Currículo Diversificado: es el nivel de concreción local que atiende las particularidades propias en función a características socioculturales, históricas, valores, espiritualidades y religiones de cada contexto territorial. (Ministerio de Educación, 2011a: 11)

Esta estructura, lejos de superar la propuesta basada en la metáfora del árbol (un tronco común y sus ramificaciones diversificadas) de la LRE, se construye sobre una contradicción fundamental al carácter descolonizador de la nueva educación, al establecer que el CBI, obligatorio para todos y todas las estudiantes del SEP —léase el tronco— contempla conocimientos y saberes “universales”. Si entendemos que la descolonización es un aprender a construir el conocimiento desde las culturas, en franco rechazo a la idea de que el conocimiento y la cultura son universales en sí mismos, en consecuencia, el nuevo currículo está negando la relación horizontal entre conocimientos, y, por

¹² Este apartado forma parte del documento socializado en el mes de septiembre de 2011 a todos los actores educativos. Posteriormente, ese documento ha sido modificado, más que en el contenido en la forma, con excepción del apartado en cuestión que no ha sido reemplazado, sino eliminado. En el documento que se encuentra en la página web del Ministerio de Educación, bajo el subtítulo “Lineamientos para el diseño y desarrollo del currículo regionalizado y diversificado en el subsistema de educación regular”, ya no se hace referencia al primer nivel de concreción del currículo, que es el Currículo Base Intercultural, sino simplemente se pasa a definir los otros dos niveles, el regionalizado y el diversificado.

¹³ Las negrillas son nuestras.

el contrario, reproduce y legitima la narrativa “eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal” (Lander, 2000: 24).

Si bien se ha eliminado este apartado de la versión actual, que se encuentra en la página web del Ministerio de Educación (aunque todavía se encuentra disponible en <http://file.minedu.gob.bo/> y otros sitios), y prácticamente todos los apartados se desarrollan en torno al eje de la descolonización, constantemente se retorna a la jerarquización colonial. A continuación transcribimos algunos ejemplos extractados del documento del programa de estudio de Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

En lo metodológico, el Campo Cosmos y Pensamiento ha establecido como pilar fundamental el interaprendizaje sociocomunitario, porque los contenidos serán realizados continuamente por la comunidad educativa, con el fin de enriquecer los saberes y **conocimientos locales y universales**¹⁴, desarrollando prácticas que faciliten procesos de diálogo y consensos en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y complementariedad. (Ministerio de Educación, 2012:12)

A través de este Campo [Comunidad y sociedad] se genera y establece un diálogo horizontal entre saberes y **conocimientos propios y universales**. Garantiza que las comunidades educativas superen la visión fragmentada de la realidad social y logren una comprensión de la complejidad y causalidad múltiple de los procesos políticos, económicos y sociales del Estado Plurinacional de Bolivia y otros países del mundo, para plantear posibles soluciones ante problemas de la vida y el quehacer educativo, de esta manera contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva e igualitaria. (ibid.: 28)

En estos dos párrafos, pertenecientes a campos distintos, se incorpora el término “universal”, en el mismo sentido del utilizado en la definición del Currículo Base Intercultural¹⁵. “Universal” se opone a “local” o “propio”, una

¹⁴ La negrilla es nuestra.

¹⁵ No obstante, el párrafo precedente hace hincapié en superar esa construcción: “Por ello, posibilita una educación descolonizadora, superando prejuicios de superioridad e inferioridad a partir de la participación social activa en la educación, con base en la memoria colectiva, el fortalecimiento de las identidades culturales

perspectiva binaria del conocimiento, que es característica del eurocentrismo. El conocimiento local o el conocimiento propio es un conocimiento particular, válido y funcional en el espacio que ocupa la cultura de la que forma parte. Si bien tendríamos que partir del principio de que todo conocimiento es local, al oponer lo local o propio a lo universal, se está asumiendo la lógica de la organización espacial del conocimiento y del poder colonial que “des-localiza” los conocimientos europeos y los naturaliza como paradigma del pensar y del vivir de toda la humanidad. En esa dirección, lo local queda confinado a su espacio particular, donde alcanza su plena validez, pero también sus límites; no es un conocimiento que pueda ofrecerse al mundo. Desde esta mirada, ¿cómo podría pretenderse un diálogo horizontal con estos conocimientos si partimos de la premisa de que existen conocimientos universales, en consecuencia naturalmente válidos para la humanidad, y otros locales, restringidos a un grupo particular? Al respecto, el siguiente párrafo da más pistas:

La organización del campo [Vida, tierra y territorio] se fundamenta en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo constituyéndose en un espacio de construcción teórico-metodológico-científico. Para ello las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir, se desarrollan en correspondencia armónica y equilibrada con la Madre Tierra y el Cosmos, que redimensiona los saberes y **conocimientos propios** de los pueblos indígena originario campesinos y de la diversidad cultural del Estado plurinacional **en relación con el conocimiento universal**. (ibid.: 99)

En este párrafo, se incorpora un nuevo elemento, que es el de asociar y circunscribir lo “propio” a los pueblos indígena originario campesinos, por lo que lo “universal” se asocia con lo no indígena; a partir de esta restricción, la población boliviana no indígena devendría portadora y depositaria de los conocimientos “universales”. A ello hay que sumar que los conocimientos y saberes propios van a redimensionarse en relación con el conocimiento “universal”, es decir que los conocimientos de los pueblos indígenas requieren validarse a la luz de los conocimientos europeos, que se constituyen en el parámetro externo que los sitúa, dentro de una escala valorativa, en un lugar ineludiblemente inferior.

de todos los pueblos, de otros conocimientos del mundo, para generar pensamientos, ideas y saberes nuevos que permitan responder a las necesidades e intereses de la unidad del Estado Plurinacional” (ibid.:28).

Nos parece fundamental señalar estas contradicciones pues no son simples “despistes” de redacción, retratan un modelo que no termina de construir(se) y aprehender el sentido y los alcances de la descolonización, no solo en el proceso educativo, sino en los distintos niveles de la estructura estatal y del discurso gubernamental. El peligro de estas contradicciones radica esencialmente en que, como ya ha ocurrido, los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas se “folclorizan”, y sean incorporados en la escuela vía actividades extra o curriculares, como ferias, horas cívicas, exposiciones, en las que supuestamente se practica la interculturalidad, pero que, en los hechos, se reduce las prácticas culturales a objetos o manifestaciones superficiales de imitación, disociadas de sus significados construidos y reproducidos en la vida comunitaria. Así, estas expresiones más bien festivas y ocasionales dejan la sensación de haber cumplido con la cuota de interculturalidad a la que la escuela está obligada por ley, de manera que el resto del tiempo se dedique a los conocimientos que tradicionalmente han sido transmitidos.

Por todo lo visto hasta aquí, estamos en condiciones de afirmar que la descolonización, en el Currículo, no pasa de ser un dispositivo retórico, de gran fuerza simbólica para estar a tono con estos “tiempos de cambio”, y para distanciarse completamente del periodo neoliberal en el que se enmarcó la LRE, pero que no ha merecido un trabajo serio de reflexión que posibilite su concreción en la malla curricular y, luego, en las prácticas escolares.

Prueba de ello es que las demandas de ruptura epistémica con respecto a la Ley 1565 no se han materializado en el nuevo currículo, por el contrario, pareciera que se ha pronunciado la extensión del tronco, y apenas se ha dejado un margen mínimo, en calidad de periodos, tanto para el currículo regionalizado como para el currículo diversificado, como puede verse en el cuadro.

Plan de estudios del Currículo Base

		NIVELES	INICIAL		PRIMARIA	SECUNDARIA
		ETAPAS	No escolarizada	Escolarizada		
CAMPOS	COSMOS Y PENSAMIENTO	ÁREAS DE CONOCIMIENTOS Y SABERES (CURRICULARES)	Identidad cultural de la familia	Desarrollo sociocultural, afectivo y espiritual	Valores, espiritualidad y religiones	Cosmovisiones, Filosofía y Psicología
	COMUNIDAD Y SOCIEDAD		Desarrollo integral de la niña y niño en la familia	Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes		Espiritualidad y Religiones
					Comunicación y lenguajes, computación	Comunicación y Lenguajes
					Lengua originaria	Lengua originaria
					Lengua extranjera	Lengua extranjera
					Artes plásticas y visuales	Artes plásticas y visuales
					Educación física y deportiva	Educación física y deportiva
					Educación musical	Educación musical
	Ciencias sociales		Ciencias sociales			
	VIDA, TIERRA Y TERRITORIO		Nutrición y salud	Desarrollo bio-psicomotriz	Ciencias naturales	Biología
						Geografía
	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN		Actividades lúdicas y productivas de la familia	Desarrollo del conocimiento y de la producción	Matemática	Matemática
					Formación Tecnológica y Productiva	Formación técnica general
						Formación técnica especializada
			Periodos para currículo regionalizado			
			Periodos para currículo diversificado			

Fuente: Ministerio de Educación, 2011:16

Si revisamos las columnas de la derecha, relativas a las asignaturas de Primaria y Secundaria, no identificaremos grandes cambios con respecto al currículo anterior; los cambios están en la formulación de campos que, supuestamente, articulan las asignaturas y las dotan de los nuevos fundamentos educativos. Sin embargo, ¿qué garantiza que no se queden como simples denominaciones, nuevamente recursos retóricos, si son las asignaturas los espacios académicos en los que las políticas se concretan, se hacen práctica?

2.2. Plurilingüismo y bilingüismo simultáneo: ¿avance o retroceso de la EIB?

Si bien la LRE, como vimos líneas arriba, desde su concepción imposibilitó el desarrollo de la interculturalidad, establecía con claridad una educación bilingüe de preservación y desarrollo, que atravesaría el currículo:

1. El aprendizaje inicial de la lectura y escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito.
2. El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura de este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna [...]
3. **El desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas**¹⁶, la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas¹⁷.

En el propósito, que ya mencionamos, de distanciarse de la LRE, en la LASyEP ya no se hace referencia a una educación intercultural y bilingüe, sino a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP):

... intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. (Ley 070, art.3, inc.8)

¹⁶ La negrilla es nuestra.

¹⁷ Reglamento sobre Organización Curricular, D.S. 23950, 1 de febrero de 1995.

Luego, en el capítulo III, sobre la diversidad sociocultural y lingüística, se establece:

Artículo 7. Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera. La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.
3. En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios.
4. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.
5. Enseñanza de lengua extranjera. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

Otra vez, para desmarcarse de la LRE, en la LASyEP, no se incorpora la nomenclatura desarrollada en la región sobre los tipos de educación bilingüe que se pretende; si bien la etimología de bilingüe hace referencia a dos lenguas, ha servido para conceptualizar la educación que define la planificación de todo el proceso educativo en dos o más lenguas utilizadas como instrumentos de educación, lo que implica, además, la elaboración de un currículo con actividades y materiales desarrollados en ellas. En ese sentido, el término plurilingüe no es más preciso o pertinente, desde el punto de vista teórico, es, como dijimos, una opción para separar aguas con respecto de la LRE; el problema es que en esa intención, e imaginamos que frente a la falta de

definiciones específicas sobre educación plurilingüe¹⁸, no se explicita cómo exactamente se está concibiendo esta educación —qué lugar ocupa cada lengua en el currículo, cómo se alternan estas lenguas, entre otros asuntos—, salvo de manera muy general:

La educación intracultural e intercultural, también se desarrolla a través del plurilingüismo que promueve una experiencia activa de uso y producción de significados en todos los ámbitos de la vida y en consecuencia en el desarrollo de los campos, áreas y disciplinas de saberes y conocimientos del Sistema Educativo Plurinacional, operativizada a través de una lengua originaria, el castellano y el aprendizaje de una lengua extranjera¹⁹.

El documento del Programa de Estudio de Primaria, en su parte introductoria, plantea:

La Educación Primaria Comunitaria Vocacional comprende la formación básica; es intracultural, intercultural y plurilingüe, integral, cualitativa, vocacional e inclusiva con calidad.

Intracultural, intercultural y plurilingüe, porque parte de las experiencias, saberes, conocimientos, lenguas y tecnologías propias complementadas con los de otras culturas. (Ministerio de Educación, 2012a:9)

En el Programa de Estudio de Secundaria, ya no encontramos consideraciones generales, sino, directamente, la descripción de los distintos campos de saberes y conocimientos. La referencia al plurilingüismo se halla dentro del campo Comunidad y Sociedad:

El campo Comunidad y Sociedad desarrolla una educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, fortaleciendo el pensamiento crítico propositivo de la realidad orientado al Vivir Bien, además incorpora a las lenguas originarias como una de las bases importantes del Modelo Sociocomunitario Productivo. En este sentido, replantea las relaciones educativas,

¹⁸ Toda la literatura al respecto se refiere siempre a tipos de educación bilingüe.

¹⁹ “Ejes articuladores de la Educación Regular”, inciso a, Educación intracultural, intercultural y plurilingüe. En Ministerio de Educación, documento del Currículo Base del Sistema de Educación Plurinacional (2011b).

creando condiciones para la construcción de una identidad comunitaria inherente a la práctica sociocultural y artística, a la par de consolidar la unidad del Estado Plurinacional. (Ministerio de Educación 2012b:27)

En ambos documentos, en el de Primaria y Secundaria, el uso de las lenguas parece ser un problema de un campo, Comunidad y Sociedad, y, de manera más particular, del área Comunicación y Lenguajes:

Así el desarrollo curricular se realiza en las lenguas originaria y castellana, las que se trabajan de manera integrada, dentro de la misma carga horaria correspondiente al **Área**.

Esta delimitación, que en los hechos confina el uso de las lenguas a una asignatura, supone un retroceso importante con respecto de la LRE. De utilizar las lenguas como instrumentos de aprendizaje y de interacción, se estaría retornando a su reducción a objetos de estudio. A pesar de todas las consideraciones del documento que resaltan la importancia del lenguaje como “una experiencia activa de uso y producción de significados en todos los ámbitos de la vida”, la educación plurilingüe, en su concreción curricular, se reduce a la enseñanza y aprendizaje de varias lenguas, y no así al aprendizaje *en* las lenguas.

En el marco de esta restricción, se establece que se persigue el desarrollo de un bilingüismo simultáneo:

En cada región sociolingüística se apunta al desarrollo de un **bilingüismo simultáneo**, donde las maestras, los maestros y estudiantes enseñan y aprenden en dos lenguas: castellana y originaria u originaria y castellana, en una primera etapa, para posteriormente apropiarse de una lengua extranjera instrumental, de acuerdo a los intereses locales y regionales. Para su concreción cada maestra o maestro, en coordinación con la comunidad educativa definen una estrategia de utilización de las lenguas por momentos didácticos, grupo de contenidos o intercalando los mismos. (Ministerio de Educación, 2012a: 15)

En esta propuesta, identificamos varios problemas. En primer lugar, el concepto de “bilingüismo simultáneo” es utilizado de manera errónea. Según los documentos del currículo, tanto de Primaria como de Secundaria, se define el bilingüismo simultáneo —en nota a pie de página— como “consistente en el

aprendizaje simultáneo de dos lenguas, con propósitos del desarrollo de un bilingüismo coordinado”. Esta definición se aleja de las teorías psicolingüísticas, que conciben el bilingüismo simultáneo como la adquisición de dos lenguas, por parte del niño, desde el nacimiento, es decir, cuando el niño se vincula con el mundo periódicamente en dos lenguas que se hablan desde antes de la edad de dos años y se mantienen a lo largo de su desarrollo. En este caso, ambas lenguas se adquieren como maternas (L1), por lo que no puede darse un bilingüismo simultáneo en la escuela; el único bilingüismo posible, sobre todo en las regiones donde predomina el monolingüismo, es el consecutivo. No se trata, como parecen entender los diseñadores del currículo, del uso alternado de dos lenguas en un mismo contexto y en las mismas situaciones comunicativas, por lo que lo adecuado hubiera sido plantear el uso alternado de lenguas y delimitar las condiciones de esa alternancia, pues estamos frente a tres lenguas que no funcionan de manera idéntica en los distintos contextos y situaciones comunicativas.

En segundo lugar, enseñar y aprender la lengua materna, la segunda y la extranjera “simultáneamente” entrañan un sinnúmero de inconvenientes, pues las metodologías, los objetivos, las competencias por desarrollar y los procesos psicolingüísticos que se activan son diferentes en los tres casos; no se trata solamente de “diferentes niveles de dificultad”. Puesto que la enseñanza y aprendizaje de las tres lenguas se encuentran en el área de Comunicación y Lenguajes, se pretende que los contenidos establecidos, que están más dirigidos a una asignatura de Lenguaje, es decir castellano como lengua materna, conduzcan los procesos en las otras lenguas también. De esta manera, “la iniciación a la lecto-escritura”, que es uno de los contenidos del área, deberá realizarse en dos o tres lenguas. Según diversas investigaciones, que además justificaron y motivaron la reforma educativa convertida en ley en 1994, la lengua materna es el medio más eficaz para promover los aprendizajes y desarrollar las competencias de base que permitirán procesos cognitivos eficaces en toda la vida escolar del niño, además de una transferencia positiva de las competencias desarrolladas en L1 al proceso de aprendizaje de la L2. Es esta la razón por la que, desde 1999, la Unesco ha decidido celebrar el Día internacional de la lengua materna:

La Unesco promueve la instrucción en la lengua materna, en el marco de una estrategia docente bilingüe o plurilingüe aplicable en los primeros años de la vida, debido a su importancia para sentar bases sólidas que faciliten el aprendizaje: el uso del idioma materno con los niños pequeños en el hogar o en los centros de preescolar les facilita la adquisición de las nociones básicas de lectura y escritura en su lengua materna y, posteriormente, el aprendizaje de una segunda lengua (quizá el idioma nacional) en una fase superior de la escolaridad. (www.unesco.org)

El otro problema está vinculado con la formación de los profesores; estos deberán desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas en las tres lenguas, y, además, estar formados para enseñarlas, de manera diferenciada, y considerando las particularidades de cada contexto sociolingüístico. Al respecto, una de las limitaciones de la implementación de la LRE fue justamente la formación de maestros en lenguas indígenas, situación que, hasta el presente, no ha sido superada. A ello debemos añadir que, durante décadas, las asignaturas de lenguas (extranjeras e indígenas) no han merecido ningún tipo de esfuerzo estatal para especializar a los profesores y generar condiciones adecuadas que propicien el desarrollo de competencias comunicativas mínimas en los estudiantes. Por el contrario, las horas asignadas a lenguas, al igual que las de ramas técnicas o de educación física, han servido para “completar” la carga horaria de profesores de Química, Matemática u otras asignaturas, consideradas troncales. Por ello, las clases de lenguas siempre se han reducido a la revisión de unas pocas reglas gramaticales, como las flexiones verbales, vocabulario, y la redacción de las mismas oraciones simples durante todos los años. Con esas experiencias, no vemos una posibilidad cierta de que profesores, que recién serán formados²⁰ en inglés y lenguas indígenas, puedan asegurar el desarrollo efectivo del plurilingüismo.

²⁰ Al respecto, la Asamblea Legislativa Plurinacional ha aprobado la Ley 328 del 26 de diciembre de 2012, en la que se decreta, en su art. 1, “...de prioridad nacional la capacitación de profesoras y profesores de las unidades educativas fiscales del Estado Plurinacional de Bolivia, para el manejo de idiomas oficiales del Estado e idiomas extranjeros más utilizados”. En el art. 3, establece que “los estudiantes egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas del Sistema Universitario Público que sean parte de los cronogramas de capacitación, podrán obtener el título académico correspondiente bajo la modalidad de trabajo dirigido”. Sin embargo, una conferencia extraordinaria de las carreras de Lingüística resolvió (Resolución I/2013 de Carreras del Sistema) rechazar la ley por atentar contra la autonomía universitaria (cf. CPE, art. 92). Después de dos meses de haberse iniciado el año escolar y haberse implementado el nuevo currículo en los primeros cursos de Primaria y Secundaria, la formación de profesores en lenguas aún es incierta.

Retornando a la definición de bilingüismo que se pretende, bilingüismo simultáneo “con propósitos del desarrollo de un bilingüismo coordinado”, también cabe realizar ciertas aclaraciones sobre este último término. El bilingüismo coordinado, en oposición al compuesto y subordinado, es un concepto introducido por Weinreich (1953) para explicar las bases psicológicas y neurolingüísticas del bilingüismo. El bilingüismo coordinado se refiere al desarrollo de dos sistemas lingüísticos paralelos, donde los sistemas conceptuales se mantendrían separados para cada uno. “Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructural lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla” (Paradis, 1987 citado en Appel y Muysken, 1996). En contraste, en el bilingüismo compuesto, el hablante posee un solo significado para dos significantes distintos, por lo que no es capaz de diferenciar conceptualmente los dos idiomas. Algunos autores (ver Ervin y Osgood, 1954) plantean que el desarrollo de uno u otro tipo de bilingüismo depende de los contextos de adquisición; cuando los hablantes adquieren las lenguas en contextos diferentes, desarrollan un bilingüismo coordinado. Lambert et al. (1958, citado en Appel y Muysken, 1996) introdujeron otro criterio que hacía referencia más bien a la experiencia cultural del hablante, sea este monocultural o bicultural. El resultado de todos los estudios, los nombrados y otros, plantearon más dudas que certidumbres, por lo que esta oposición ha sido descartada por la mayoría de investigadores. Más allá de estas discusiones, en el modelo propuesto, si fuera el caso —que no lo es—, que se propicie la adquisición de los sistemas, no su aprendizaje, ¿cuáles serían las condiciones para que el niño desarrolle dos sistemas de manera diferenciada? Para empezar, el profesor, que es quien conducirá ese proceso, se encuentra en pleno desarrollo de su propio bilingüismo, que difícilmente llegará a ser coordinado. Por otro lado, el objetivo no tendría que ser que los niños aprendan sistemas diferentes, sino que desarrollen competencias comunicativas para utilizar, en situaciones y contextos reales, diferentes lenguas, y eso supone el desarrollo de distintos niveles de competencias según los requerimientos de los contextos.

Para finalizar este apartado, creemos que no se puede borrar de un plumazo años de experiencias acumuladas, muchas de ellas exitosas, que han resultado de la implementación de la educación intercultural y bilingüe en nuestro país

—antes y a partir de la LRE— y en otros países del continente, entre los que se han tejido redes de universidades y sobre todo organizaciones indígenas de la subregión andina, que han ido construyendo, vía la retroalimentación, propuestas metodológicas pertinentes.

El avance más importante que esperaríamos de este currículum es que permita transitar de un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, establecido en la LRE, a un bilingüismo de enriquecimiento, que propicie el plurilingüismo no solo en los hablantes indígenas de las áreas rurales, sino también en los castellanohablantes mestizos de las áreas urbanas, objetivo que, lamentablemente, por los argumentos esgrimidos arriba, no se perfila como posible.

3. Análisis del Área de Comunicación y Lenguajes: el retorno al enfoque gramatical

Un cambio del nuevo currículum que nos parece significativo es la denominación del área: Comunicación y Lenguajes, que no debe entenderse como un simple intercambio de los términos que constituían el área de la LRE, Lenguaje y Comunicación, puesto que claramente centra todo el quehacer en la comunicación, uno de los ejes articuladores de la educación, e incorpora no solo las lenguas naturales, sino todos los lenguajes posibles como formas socioculturales de intercambio:

Debido a la complejidad de las interacciones humanas, el desafío que implica el desenvolverse en el mundo actual exige que el ser humano posea conocimientos y destrezas en el uso, comprensión y crítica del entorno simbólico propio y ajeno (lenguajes icónicos, cinéticos, gráficos, fónicos y otros), como formas de lenguajes alternativos. Las lenguas originaria y castellana no bastan para entender el conjunto de relaciones sociales del mundo y las generadas por los medios de información y comunicación, así como el avance de la ciencia y tecnología, razón por la que se incluye el conocimiento y la utilización de una lengua extranjera como instrumento de acceso a otros saberes, conocimientos y de información actualizados, originados en otros ámbitos, incorporando a los estudiantes en los circuitos de comunicación masiva de manera comunitaria, para el fortalecimiento de sus potencialidades²¹. (Ministerio de Educación, 2012a: 15)

²¹ La fundamentación del Programa de Estudio de Secundaria es prácticamente la misma.

No obstante, pese a esta comprensión amplia del lenguaje o los lenguajes, se establece que el área está estructurada curricularmente por dos disciplinas, ambas dedicadas (solo) al estudio de las lenguas o expresiones lingüísticas:

- Literatura, plantea la lectura y análisis de textos críticos que permitirán comprender la realidad social y aportarán a la formación ideológica descolonizadora de los educandos.
- Lingüística, toma en cuenta la información sociolingüística, gramatical y ortográfica en relación a la lengua materna, segunda, extranjera y especial. (ibid.: 14)

Con respecto al sustento teórico-metodológico del área, en el Programa de Estudio de Primaria²², aunque sin mayor explicación, se establece:

- Es Dialógico, porque permite la relación entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos para expresar, comunicar e interpretar mensajes, pensamientos, sentimientos, ideas sociolingüísticas y psicolingüísticas de la diversidad natural y cultural.
- Es Textual, porque utiliza instrumentos de comunicación y producción de variados tipos de textos relacionados a la interacción y convivencia entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos.
- Es Vivencial, porque se manifiesta por medio de Lenguajes a partir de sus vivencias socioculturales. (ibid.:16)

A partir de esas primeras consideraciones, y tal como se viene incorporando en las mallas curriculares de los distintos países de la región²³, y así como se lo hizo

²² No se dice nada al respecto en el Programa de Secundaria, pero se supone que este es el sustento teórico-metodológico de todos los niveles del Currículo.

²³ Hemos revisado las mallas curriculares de Venezuela, Ecuador, Chile y Colombia; fuera de los aspectos ideológicos presentes en los programas de Venezuela y Ecuador, en todas encontramos el énfasis en el desarrollo de competencias o habilidades de lectura y escritura. Transcribimos como ejemplo dos objetivos: “Utiliza el lenguaje como expresión del pensamiento a partir de la aplicación de habilidades y destrezas de escritura y lectura que permitan la comprensión y producción de diversas tipologías narrativas, la construcción del conocimiento e integración social y cultural que favorezcan su participación activa, crítica y reflexiva en los procesos de transformaciones sociales” (Ministerio de Educación de Venezuela, 2009).

“El objetivo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada.” (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

en el currículo de la LRE, se esperaría en lugar de objetivos o propósitos el planteamiento de desarrollo de competencias, en este caso comunicativas y textuales, que propicien la interpretación y producción de textos, orales y escritos, necesarias para interactuar y participar activamente en los distintos ámbitos de sociedad. No obstante, el objetivo principal del área en el nivel básico es:

Promovemos actitudes éticas en la comunicación y el lenguaje, demostrando dominio práctico de la primera y segunda lengua y conocimientos básicos de una extranjera, interpretando los signos, símbolos y códigos lingüísticos, para expresar y producir textos que manifiesten ideas, pensamientos, vivencias, conocimientos y sentimientos. (ibid.)

Por su parte, para el nivel secundario, se tiene:

Desarrollamos actitudes de ética comunitaria en procesos comunicativos dialógicos y en el empleo de los lenguajes, a través del análisis semiótico del discurso en todas sus manifestaciones y de las formas lingüísticas, produciendo y creando textos literarios y no literarios, signos y códigos que expresen ideas, vivencias, conocimientos y sentimientos propios y de la diversidad, para recuperar y fortalecer la riqueza cultural, lingüística, comunicativa y productiva de las diversas culturas. (Ministerio de Educación, 2012b: 32)

Como puede verse, son objetivos o más bien propósitos actitudinales, pues no se plantea el desarrollo de competencias comunicativas, sino de actitudes éticas en la comunicación, que se espera que se demuestren en el dominio de las lenguas o vía el análisis teórico de textos. El problema es que en ningún momento se establece cómo se lograría ese dominio práctico de las lenguas. Consideramos que podrían haberse formulado objetivos holísticos que propiciaran, más bien, el desarrollo de competencias comunicativas y textuales, guiadas por los valores éticos que son parte de la fundamentación del nuevo currículo, esto para ser coherentes con el enfoque del área, arriba citado.

En cuanto a los fundamentos del área, en ambos programas de estudio (de Primaria y Secundaria), se formulan ideas similares:

La lengua ya no se considera solamente como un sistema lingüístico, sino como desarrollo de habilidades del lenguaje para la comunicación y la significación en el discurso en situaciones sociales. En esta perspectiva, se trata de comprender las configuraciones sociales, culturales, económicas, ideológicas, afectivas y espirituales. En ese sentido el lenguaje no se reduce a un medio de comunicación sino es parte fundamental de la producción de conocimientos, por lo tanto de los procesos educativos. (ibid.: 31)

Se define la lengua como un fenómeno sociocultural y, aunque este concepto se alterna erróneamente con el de lenguaje, se destaca su rol en la producción del conocimiento, la transmisión cultural y la construcción de una sociedad equitativa:

El dominio del código lingüístico más próximo a la identidad comunitaria y familiar de los estudiantes es importante para que ellas y ellos accedan a otros conocimientos y contribuyan a la recreación y desarrollo de las lenguas y culturas, además se constituyan en actores para la construcción de una sociedad justa, sin racismo, clasismo, regionalismo, ni exclusión. (ibid.: 32)

Sin embargo, a continuación, se plantea, como camino para llegar al uso de las lenguas en el sentido arriba expuesto, su estudio formal; en el nivel léxico, para la producción de textos científicos y técnicos, y en el sintáctico, como condición para la comprensión semántica:

El desarrollo curricular en lenguas originarias no sólo significa que se enseñe las ciencias en esta lengua, sino que ellas, al igual que otras son utilizadas para hacer ciencia y que sus significados son exigidos por el tema en estudio.

Estas exigencias se manifiestan en la utilización de léxico pertinente en la producción de textos científicos y técnicos, con terminología adecuada a cada rama científica. En lo sintáctico, requiere claridad o precisión expresiva para evitar confusiones en la comprensión de lo que se dice. En este sentido, las características lingüísticas comunes al lenguaje de cualquier ciencia son las funciones: expositivas, argumentativas, referenciales o representativas; a las que se suma la metalingüística por exigencias de la rigurosidad y para evitar la ambigüedad en la comprensión del contenido. (ibid.)

Esta concepción, que le asigna un papel central a los estudios formales de la lengua en la producción e interpretación del significado, tiene sus raíces en la

gramática prescriptiva, cuyos fundamentos han definido los planes de estudio y metodologías de enseñanza de la asignatura de Lenguaje en, por lo menos, los últimos sesenta años. La LRE tuvo como uno de sus aportes más importantes reemplazar este enfoque por el constructivismo y los enfoques comunicativos y textuales que ya habían sido o estaban siendo adoptados en las reformas educativas de la mayor parte de los países de la región. Desde estos enfoques, si bien se acepta que la sintaxis no puede desvincularse de la construcción de significados, se parte del principio de que el hablante no solo adquiere o aprende un sistema formado por un conjunto de palabras (vocabulario) y de reglas sintácticas, sino que desarrolla competencias comunicativas, pragmáticas y socioculturales, que le permiten interactuar, de manera efectiva, en distintas situaciones comunicativas y en diferentes ámbitos de la vida social, para construir una vida en comunidad e, incluso, para construir su identidad dentro de esa comunidad. Entonces, hacer uso de la capacidad del lenguaje no significa utilizar solo un conjunto de oraciones ordenadas por reglas, sino realizar determinados actos relacionados entre sí: los hablantes utilizan sus lenguas no solo como usuarios de las mismas, sino como individuos que pertenecen a una cultura, clase social, género, profesión, etc.

Por otro lado, los textos científicos no pueden caracterizarse solo por un léxico “pertinente”, pues cada ciencia “maneja variados tipos de lenguajes y discursos, según sus propósitos y contextos, para poder elaborar, sistematizar y divulgar sus conocimientos” (Cassany, 2007: 25). En ese sentido, comprender textos científicos, y, más aún producirlos, depende de, además de las competencias textuales generales, competencias específicas a cada género discursivo científico.

Así, y como el mismo documento del Currículo expresa en distintos párrafos, los aspectos sociales, culturales e ideológicos son los que aportan a la construcción de significados y, por tanto, a la comunicación. Los estudios metalingüísticos, en consecuencia, no son imprescindibles para “evitar la ambigüedad en la comprensión del contenido”, pues los hablantes pueden desarrollar competencias de comprensión y producción textual sin conocer de manera consciente y explícita las reglas lingüísticas. Al respecto, el premio Nobel de Literatura Gabriel García Márquez, que en el Congreso de la Lengua Española de 1997 provocó una polémica a propósito de la necesidad de simplificar las reglas del castellano, afirmó en ese momento: “...si cometo pocos errores

gramaticales es porque he aprendido a escribir leyendo al derecho y al revés a los autores que inventaron la literatura española”²⁴.

En esta perspectiva, desde finales de los 70, empezó a cuestionarse la enseñanza de la lengua centrada en la gramática, aunque fue recién a partir de los 90 que se incorporó cambios significativos en la educación. Por otro lado, las reformas a los sistemas educativos de varios países, que han ido produciéndose desde los 90, han sustituido la planificación por objetivos por una enseñanza basada en competencias, con el propósito de orientar los procesos ya no al dominio de contenidos curriculares específicos, sino a la habilidad para comprender, reflexionar y utilizar el conocimiento en situaciones reales de la vida en sociedad. Así, se pasó de la necesidad de “saber”, a la de “saber hacer”, que es como se define las competencias que, en el caso del uso de la lengua, suponen saber comunicar, saber interpretar y saber producir distintos tipos de textos, con todas las dimensiones socioculturales y lingüísticas que subyacen en estos.

En ese sentido, el saber gramatical pasó a ser subsidiario de las otras competencias, no prescindible, pero fue cediendo el lugar central que tenía en los conocimientos y actividades de aula, restringidas a la memorización de conceptos, las copias mecánicas de textos o los dictados, todas actividades vacías de significación y significado, y lejanas de la vida y las necesidades socioculturales de los estudiantes. Esto fue lo que la LRE intentó incorporar en el currículo, con la planificación por competencias que, si bien fue resistida desde ciertos sectores del Magisterio, se constituyó en una de las preocupaciones y desafíos de los profesores del área.

Por ello, creemos que la eliminación de las competencias (comunicativas y textuales) como guías de los procesos de aprendizaje en el diseño curricular actual es uno de los retrocesos más significativos y preocupantes, cuya mayor consecuencia será el retorno al enfoque gramatical. Esto lo confirmamos en los planteamientos de los programas de estudio de Primaria y Secundaria, en los que se opta por objetivos que priorizan el desarrollo de actitudes y valores, y, de manera secundaria, se refieren a conocimientos sobre la lengua, no a competencias para utilizar la lengua. En esa línea, se plantea los objetivos

²⁴ Entrevista concedida por García Márquez a Joaquín Estefanía, *El País*, abril de 1997.

específicos de la propuesta curricular para el primer año de Secundaria (Ministerio de Educación, 2012b: 33,34):

Asumimos una postura crítica y reflexiva, respecto de la imposición cultural, **estudiando** y **analizando** documentos históricos y textos literarios precoloniales...

Fortalecemos la capacidad crítica y propositiva, a partir del **estudio** de los niveles de lectura...

Desarrollamos el afecto a nuestros recursos naturales y culturales, mediante **la exploración y análisis** de los lenguajes y manifestaciones lingüísticas y literarias de nuestras culturas anteriores a la colonia.

Hemos resaltado en negrilla los verbos y sustantivos que hacen referencia a determinadas habilidades cognitivas que serían favorecidas en los procesos que se proponen; todas ellas son facilitadoras del conocimiento y operan directamente sobre la información. Desde esta mirada, la lengua se reduce a conceptos, teorías, estructuras que serán objetos de estudio, con los que se pretende que, automáticamente, los estudiantes puedan expresarse mejor y redactar textos sobre temáticas determinadas. Esta concepción reproduce el mismo error que se ha ido cometiendo en la enseñanza de lenguas por influencia de la gramática prescriptiva, pensar que el conocimiento de las reglas es suficiente para hablar o escribir, cuando el proceso debe plantearse desde otro orden: propiciar el desarrollo de competencias textuales de un determinado tipo de texto, además de las competencias relativas a las temáticas por abordar, y, de manera complementaria, incorporar los contenidos metalingüísticos requeridos para la producción de ese texto en particular.

Los contenidos de los planes curriculares, entonces, no presentan correspondencia directa con los objetivos, ya que, como vimos, el objetivo es de orden actitudinal —con una gran carga político-ideológica— y los contenidos son lingüísticos y textuales. Por otro lado, llama la atención la cantidad y complejidad de conceptos, provenientes de distintas ramas de la lingüística²⁵,

²⁵ Estos conceptos son estudiados en las carreras de Lingüística, por lo que nos parece un programa innecesariamente teórico para estudiantes que requieren tan solo cierta información metalingüística, y, más bien, el desarrollo de competencias de comprensión y producción de textos.

que se han incorporado en los contenidos del área, los que, además, se presentan de manera desordenada y sin una jerarquía categorial:

Semántica del texto en las diversas lenguas.

- Lenguaje paraverbal en el discurso oral.
- Relación de sujeto –objeto en el lenguaje escrito.
- Palabras claves en la oración: Sustantivo y verbo.
- La Semántica y las estructuras lingüísticas que caracterizan a las lenguas del Estado plurinacional (sustantivos, verbos y sus modificadores)
- Accidentes del sustantivo y el verbo. Modo indicativo y tiempos verbales. (ibid. :37)

En estos contenidos, se presenta como unidad temática “Semántica del texto en las diversas lenguas”, sin embargo, como parte de esta unidad se tiene categorías no lingüísticas, como el lenguaje paraverbal; categorías sintácticas, como sujeto, objeto, modo y tiempo verbal; categorías morfológicas, como sustantivo y verbo, además de sus “accidentes”. Puesto que todos estos contenidos deben trabajarse en una secuencia didáctica, de acuerdo con el enfoque textual tendría que existir una clase textual específica que se constituya en el eje articulador. Tratándose de semántica, y encima de semántica del texto, debería priorizarse la construcción e interpretación de significados, no así la segmentación de sus unidades gramaticales. Por otro lado, al igual que en otros contenidos, identificamos imprecisiones y errores conceptuales que se expresan en el desorden y la falta de jerarquía categorial ya mencionada, por ejemplo, el contenido “relación sujeto-objeto en el lenguaje escrito”; si se refiere a una relación sintáctica, no existe tal entre esos componentes, sí entre sujeto y verbo o verbo y objeto. O la referencia a “palabras claves” en la oración; las palabras claves son propias de un análisis semántico, pues son las que se vinculan más estrechamente al tema y, por ello, dan pistas sobre el contenido del texto. En este caso, se hace referencia a sustantivo y verbo en un nivel oracional, por lo que, probablemente, quisieron referirse a las palabras que cumplen las funciones de núcleo en las oraciones, una función más bien sintáctica.

Para estos contenidos, se propone un listado abundante de orientaciones metodológicas —expresadas más bien como actividades o tareas— que, de

acuerdo con el documento, “operativizan los contenidos y ejes articuladores, vinculando la práctica, teoría, valoración y producción;...responden al desarrollo de las dimensiones en los diversos espacios pedagógicos” (ibid.: 33).

- Identificación de los códigos utilizados en nuestro entorno en la actualidad.
- Caracterización de los lenguajes: simbiótico, icónico y códigos que se manifiestan en las expresiones culturales.
- Diferenciación entre los lenguajes simbólicos e icónicos utilizados en la actualidad.
- Elaboración de cuadros comparativos sobre lo simbólico e icónico.
- Información a la comunidad sobre la importancia del uso y manejo de este tipo de lenguajes y de sus significados.
- Creación del lenguaje iconográfico.
- **Producción de textos** escritos en los cuales se observen diferentes tipos de palabras y la función que tiene cada una de ellas.
- Análisis de las funciones de las palabras, según su uso y orden en el texto.
- Caracterización de las funciones y/o los accidentes gramaticales de las palabras y su utilización en las construcciones textuales.
- Reflexión sobre los mensajes en los cuales la redacción equivocada causa mala interpretación de los mismos.
- **Escritura de textos** en los que se utilice el uso correcto de modificadores y los accidentes de las palabras.
- Caracterización de los lenguajes: simbiótico, icónico y códigos que se manifiestan en las expresiones culturales.
- Diferenciación entre los lenguajes simbólicos e icónicos utilizados en la actualidad.
- Elaboración de cuadros comparativos sobre lo simbólico e icónico.
- Información a la comunidad sobre la importancia del uso y manejo de este tipo de lenguajes y de sus significados.
- Creación del lenguaje iconográfico.
- **Producción de textos** escritos en los cuales se observen diferentes tipos de palabras y la función que tiene cada una de ellas.
- Análisis de las funciones de las palabras, según su uso y orden en el texto.

- Caracterización de las funciones y/o los accidentes gramaticales de las palabras y su utilización en las construcciones textuales.
- Reflexión sobre los mensajes en los cuales la redacción equivocada causa mala interpretación de los mismos.
- **Escritura de textos** en los que se utilice el uso correcto de modificadores y los accidentes de las palabras. (ibid.: 37)

De las veintiuna actividades propuestas, solo cuatro (las marcadas con negrilla) se centran en la producción propiamente lingüístico-textual; el resto plantea tareas de orden metalingüístico, centradas en el estudio de los contenidos conceptuales, gramaticales o lingüísticos. Sin embargo, en cuanto a las actividades de producción textual, aun presentes, estas carecen de todo propósito comunicativo, pues, en lugar de centrarse en la construcción de significados, exigen el uso correcto de una u otra categoría, tal como siempre se hizo en un nivel oracional, y desde la gramática prescriptiva. Por otra parte, muchas de estas son inaplicables, pues plantean tareas que no corresponden a los contenidos que se precisan. Por ejemplo, “análisis de las funciones de las palabras, según su uso y orden en el texto”. ¿Se refiere a funciones sintácticas?; en una lengua flexiva como el castellano, el orden no define su función, pero, además, su función sintáctica tendría que definirse en un nivel oracional, no textual.

No obstante, además de las objeciones al enfoque de enseñanza de lengua que subyace en este planteamiento, no debemos olvidar que en esta asignatura²⁶ se enseña y aprende en dos lenguas de manera simultánea: el castellano y la lengua indígena. La opción por contenidos de alta complejidad teórica, tanto en el campo lingüístico general como en el gramatical, reduce las posibilidades de encarar esos análisis *en* y sobre las lenguas indígenas, debido, para empezar, a que no se ha producido esa teoría lingüística en las lenguas indígenas; no se cuenta con la cantidad suficiente de estudios gramaticales sobre las lenguas indígenas —más aún los desarrollados desde una visión propiamente indígena—, y no se ha escrito textos en lenguas indígenas sobre las temáticas que se ha definido abordar. Pero, además, la selección de estos contenidos se fundamenta en el supuesto de que las categorías gramaticales del castellano son universales,

²⁶ Nos referimos a la asignatura de Secundaria, pues en Primaria se enseña y aprende tres lenguas.

al igual que las prácticas escriturarias, por lo que los estudiantes estarían operando en un simple cambio de códigos que guardan paralelismos absolutos en todos sus niveles, una falacia inaceptable en un proceso de construcción de la intraculturalidad.

En ese mismo sentido, a partir de tipologías textuales propias del castellano y de otras lenguas europeas, portadoras de una racionalidad occidental y tradición escrituraria alfabética, se pretende que los estudiantes no solo aprendan ciencia en las lenguas indígenas, sino que las utilicen para *hacer ciencia*, mediante la redacción de textos científicos y técnicos, “con terminología adecuada a cada rama científica” y claridad o precisión sintáctica. Sin embargo, ni el currículo ni ningún otro documento oficial explican cómo es posible lograrlo sin un previo trabajo de planificación lingüística —que no existe—, que prepare el léxico de las lenguas indígenas para hablar de ciencias o que haya desarrollado tipos textuales en las lenguas indígenas que sirvan para ese fin.

No obstante, más que una carencia, este punto pone en evidencia, una vez más, la contradicción fundamental que se despliega a lo largo de este currículo con respecto de la descolonización. Sobre este tema, se han pronunciado varios intelectuales indígenas, que no solo cuestionan el concepto de ciencia, sino el esfuerzo de hacer ciencia *en* las lenguas indígenas, a partir de una racionalidad ajena a las mismas:

Si nos atreviéramos a dar el salto a la libertad, que no es otra cosa que asumir amorosamente aquello que estamos llamados a ser, podríamos entonces pensar, vivir, respirar, escribir, sin estar obsesionados con parecer científico e imponiendo patrones de la intelectualidad occidental de manera forzada sobre realidades distintas. Entonces, quienes quieran ser intelectuales propiamente andinos, podrían dejar de practicar los métodos académicos eurocéntricos como si se tratara de un instrumental preestablecido capaz de aplicarse sobre cualquier realidad. (Favaron, 2012: 178)

Entonces, cabe preguntarse qué entienden los funcionarios del Ministerio de Educación por “descolonizar”; de todas las evidencias hasta ahora presentadas, la descolonización se constituiría nada más que en el argumento para que las lenguas indígenas alcancen el estatus del castellano, vía la emulación de sus propiedades funcionales, normativas e incluso culturales:

Muchos pensadores de estos territorios han asumido pensamientos anti-coloniales, pero siguen hablando en los mismos términos que los académicos críticos educados en la modernidad. No desarrollan categorías propias en las antiguas lenguas de nuestro continente. (ibid.: 185)

Este, indudablemente, es el camino más distante de la intra-interculturalidad y la descolonización. Como afirma Favaron (ibid.): “Las más de las veces, el apelar a las concepciones europeas y norteamericanas sirve para distanciarnos, para no entender, para mirar los mundos siendo extraños a nosotros mismos, como fuera de nuestros propios cuerpos. De ahí la urgencia de encontrar concepciones propiamente andinas, como los conceptos en *runasimi* de *yanantin*, *tinku*, *kuti*, *pacha*, *awqa*, *kamay*, *sonqo*, *chawpi*”.

En otro aspecto, pero en la misma lógica identificada líneas arriba, según la estructura de la planificación curricular propuesta (objetivos específicos, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas), el proceso tendría que culminar con un producto, definido como la “consecuencia del proceso educativo desarrollado y logrado al final de cada fase, [que] responde a los objetivos holísticos, a las necesidades e intereses de la comunidad educativa, así como a las vocaciones productivas locales y potencialidades territoriales o regionales” (ibid.:33). Para esta unidad temática, no encontramos un producto específico, solo hay uno para toda la segunda fase del área:

Textos orales y escritos en los que se evidencien ideas en favor de la despatriarcalización y en contra de la discriminación, con el manejo adecuado de códigos lingüísticos. (Ministerio de Educación, 2012b: 35)

Como puede advertirse, más que el producto de un proceso de aprendizaje de lenguas, es un producto de un proceso de adoctrinamiento; el producto propiamente lingüístico-textual pasa a segundo plano y no es precisado. Si bien los fundamentos políticos y filosóficos deben estar presentes de manera transversal en todo el proceso —y no solo en el área de Comunicación y Lenguajes, sino en todas las áreas de todos los campos—, en este proceso en particular, la planificación curricular debería estar estructurada —como ya lo afirmamos más arriba— a partir de competencias comunicativas, que implican competencias textuales y lingüísticas, atravesadas, temáticamente, por los

fundamentos políticos y filosóficos de la educación (descolonización, intra-interculturalidad, etc.). Esto supone que tendría que pensarse en un proceso holístico que integre recepción y producción de textos (orales y escritos), dentro del cual el desarrollo de contenidos se subordine a las competencias comunicativas.

Muy vinculada al punto precedente, se propone una evaluación sin criterios claros y extraña al desarrollo de competencias comunicativas. Si bien debería concebirse como un proceso que acompaña a todo el proceso de aprendizaje, no aparece en todas las secuencias didácticas, suponemos, debido a la poca relación entre objetivos, contenidos y actividades, y la falta de claridad en la comprensión del enfoque textual. En esas circunstancias, se propone una evaluación de actitudes más que de conocimientos, con una direccionalidad claramente ideológica:

- Desarrollo de la identidad lingüística.
- Postura crítica sobre la colonización y colonialidad.
- Caracterización de las lenguas originarias y diversas obras literarias leídas.
- Identificación de la intencionalidad de los textos.
- Determinación de tipos de lenguajes utilizados en los textos.
- Participación en los debates de manera crítica y propositiva.
- Producción de textos con ideas críticas a la colonización.
- Elaboración de textos con ideas contrarias a la imposición cultural.
- Participación comprometida en actividades de descolonización y en las que se evite toda forma de colonialidad. (ibid.: 33)

De la lectura de estos planteamientos surgen algunas preguntas, ¿qué indicadores permiten evaluar el desarrollo de la identidad lingüística? ¿Cómo sabemos que se ha desarrollado una identidad lingüística y qué se entiende por identidad lingüística para que pueda evaluarse? O, en el caso de la producción de textos, ¿cómo sabemos (y sabrá el mismo estudiante) que el texto que redacta es adecuado, está bien estructurado y comunica lo que desea comunicar? ¿El que un estudiante escriba un texto con ideas contrarias a la imposición cultural significa que realmente está en contra de esa imposición? ¿En qué medida es ético direccionar en la evaluación la posición ideológica de un estudiante? ¿La

direccionalidad ideológica no contradice la intención de formar personas críticas y reflexivas? Si bien coincidimos absolutamente en que la educación debe aportar a desmontar la sociedad colonial y patriarcal, nos parece una torpeza intentar imponer los fundamentos ideológicos de esa manera; la despatriarcalización y la superación del racismo suponen un cambio de cultura, de representaciones sociales, de patrones de vida y de interacción con el otro, por lo que no es un tema que debe circunscribirse al mero campo discursivo, y menos aún de manera forzada. En este sentido, si la escuela —históricamente reproductora del racismo y la discriminación— quiere aportar a la transformación de la sociedad, deberá, en primer lugar, transformarse ella, y eso supone transformar a los profesores, a sus autoridades, transformar las estructuras verticales y las prácticas escolares que generan inequidad y forman estudiantes sumisos, sin posiciones críticas, reflexivas.

Finalmente, la bibliografía propuesta (ibid.: 42) es un extenso listado de obras de lingüística general, lingüística descriptiva, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, gramática, entre otras. Son obras de distintas ramas de la ciencia lingüística, portadoras de teorías y enfoques de elevada complejidad que se estudian en las carreras universitarias de Lingüística, por lo que nos parece difícil que los profesores, para empezar, tengan acceso a ese material y, lo que es más importante, puedan aplicarlo. Sin embargo, lo que más llama la atención es que, incluso en los temas específicos de la enseñanza de segundas lenguas, la multiculturalidad y la interculturalidad, la bibliografía provenga predominantemente de editoriales españolas, además de —algunas pocas obras— México y Perú, con una antigüedad de una o dos décadas, pese a que la producción bibliográfica de Bolivia sobre esos temas es de las más prolíficas y actualizadas del continente. Tanto la bibliografía como los contenidos seleccionados convierten a este documento en un diseño curricular desprolijo, desvinculado de la realidad y de las necesidades específicas de nuestros estudiantes, apartado de las experiencias positivas ya consolidadas en muchas unidades educativas, y ajeno a los fundamentos de la política educativa que debe concretarse en las aulas, y no en los discursos.

Por lo visto en este apartado, estamos en condiciones de afirmar que, desde la asignatura de Comunicación y Lenguajes, no se propiciará la construcción de una verdadera interculturalidad ni la desestructuración de la colonialidad; frente

a la imposibilidad de tratar los contenidos con y en las lenguas indígenas, se optará por trabajar solo en castellano, desperdiciando así la oportunidad de avanzar hacia una educación plurilingüe de enriquecimiento.

Consideraciones finales

En el análisis presentado, hemos intentado centrarnos en los elementos que constituyen los principios y fundamentos de la nueva política educativa: la descolonización, la intra-interculturalidad y el plurilingüismo. Al respecto, partimos de la afirmación de que, si bien expresan un avance cualitativo con respecto de la LRE, han emergido de la experiencia de la implementación de la educación intercultural y bilingüe, por lo que resultan del camino transitado y construido por las distintas organizaciones indígenas durante los últimos 20 años, el cual, además, ha posibilitado la reconfiguración de nuestro Estado.

En ese sentido, la LASyEP nace con un sentido político-pedagógico de reivindicación indígena, por lo que las expectativas sobre su implementación apuestan a la posibilidad de, desde la escuela, aportar a la construcción de una sociedad intercultural, descolonizada y libre de discriminación. Ello supone abrir el horizonte de la interculturalidad, que había estado confinada al área rural y restringida a la práctica lingüística, promoviendo el uso de las lenguas indígenas también en el área urbana, e incluyendo, en el currículo general, los conocimientos y el tipo de racionalidad que las sostienen, para propiciar su desarrollo vital y equitativo, en relación con el castellano.

Con estas consideraciones, no ignoramos los avances que la LASyEP ha incorporado en el nuevo currículo, tales como la comprensión del lenguaje como una forma de construcción comunitaria, cuya lógica reside en la ética y la reciprocidad; o el constituir a la escuela en el espacio de reflexión para desmontar la estructura colonial y patriarcal que, durante siglos, ha marginado a amplios sectores de nuestra sociedad y los ha condenado a la pobreza, la migración, la aculturación y la sustitución lingüística. Creemos que el trazo del camino es el correcto; el problema está en las herramientas conceptuales y metodológicas que se propone para su diseño.

Al analizar los documentos del Currículo Base y los programas de estudio de Primaria y Secundaria que están en pleno proceso de implementación desde

este año, hemos identificado una serie de contradicciones en la concreción de esta nueva política educativa. En primer lugar, la descolonización se presenta como un dispositivo retórico central que, sin embargo, no alcanza a definirse coherentemente y, en consecuencia, a redimensionar la relación de conocimientos y saberes, indígenas y no-indígenas, fuera del imaginario de la subjetividad eurocéntrica, hecho que consolida, aunque el discurso intente lo contrario, la subalternización de lo indígena en el currículo.

En segundo lugar, el plurilingüismo no se sustenta en un programa de enseñanza adecuadamente planificado, capaz de asegurar el desarrollo de un bilingüismo de enriquecimiento (o plurilingüismo, como se prefiera) o, por lo menos, de mantenimiento y desarrollo, ni siquiera en el área rural. Atentan contra su éxito la improvisación de profesores, ahora agravada con la imposición de que un mismo profesor enseñe castellano, lengua indígena y lengua extranjera en una misma asignatura, sin necesariamente contar, para empezar, con las competencias como hablante en esas lenguas y, luego, con la formación metodológica; el retorno del enfoque gramatical-prescriptivo y la complejización de los contenidos lingüísticos que reducen la lengua a un conjunto de reglas y alejan al estudiante de sus usos reales, produciendo una inevitable subordinación de las lenguas indígenas al castellano; la falta de un proceso de planificación lingüística que acompañe el ingreso de las lenguas indígenas a la escuela y propicie la producción de conocimientos sobre y en las lenguas, a partir de su propia racionalidad cultural y epistémica, y, finalmente —y no habría que minimizarlos—, los problemas técnicos de planificación curricular.

Tanto los documentos estudiados como el discurso gubernamental dan señales de una intención permanente de, a través de la nueva política educativa, separar aguas con respecto de la LRE, signada como una de las “leyes malditas” del régimen neoliberal. Y si bien era urgente, como lo establecimos arriba, avanzar hacia la construcción del Estado plurinacional y, en consecuencia, diseñar una ley educativa coherente con este, no creemos que se pueda lograrlo anulando el proceso ya desarrollado y pretendiendo partir de fojas cero; hacerlo significaría ignorar la acumulación de experiencias y aprendizajes construidos por los verdaderos actores, los pueblos indígenas a través de sus organizaciones, no solo a partir de y durante la Reforma Educativa, sino desde mucho antes.

Las políticas educativas no deben ser monolíticas, sin embargo, tampoco deben reemplazarse en cada coyuntura política. En este entendido, nos parece fundamental, por una parte, construir sobre las experiencias exitosas, de manera que no se cometa el grave error de —por evitar los fundamentos de la LRE— retroceder a una etapa ya superada no solo en nuestra educación, sino en la mayor parte de los sistemas educativos de la región, de monolingüismo, de reducción de las lenguas a sus sistemas formales y de positivismo científico. Por otra parte, con la excusa de que “se está construyendo desde las bases”, no se puede dejar de invertir en los mejores recursos humanos que, con su experiencia técnica y formación intelectual, y sin desoír las demandas de las organizaciones sociales, permitan plasmar los fundamentos de la LASyEP, inmovilizados actualmente en el discurso, en un currículo coherente, pertinente y aplicable en las aulas.

Bibliografía

Alandia, Patricia y María Pía Franco

2010 “Los derechos indígenas en el marco de las políticas educativas y lingüísticas en Bolivia”. En revista **Artículo Primero. Derechos de los pueblos indígenas y nueva Constitución boliviana**. Año 13, n.º 20. Santa Cruz: CEJIS.

Albó, X. & A. Anaya

2003 **Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz: UNICEF, CIPCA.

Appel, René y Pieter Muysken

1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel.

Bolivia

2001 **Ley de Reforma Educativa**. La Paz: UPS.

2009 **Constitución Política del Estado**. La Paz: Ministerio de la Presidencia.

2010 **Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez**. La Paz: C.J. Ibáñez.

Cassany, Daniel

2007 “La lengua entre las humanidades y las ciencias”. En revista **Página y Signos**. Año 1, n.º 2. Cochabamba: Kipus/Fondo editorial LAEL-UMSS. 15 – 27.

CENDA

2005 Memoria. Mesa redonda: Problemática de la Reforma Educativa y la propuesta educativa campesina en Cochabamba. Hacia la currícula diversificada y los maestros campesinos. Cochabamba, junio de 1997.

Favaron, Pedro

2012 “La complementación necesaria: gestando pensamientos andinos saludables”. En revista **Página y Signos**. Año 6, n.º 8. Cochabamba: Kipus/Fondo Editorial LAEL-UMSS. 175-196.

Garcés, Fernando

2009 **¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas.** La Paz: PIEB y Plural.

Lander, Edgardo

2000 “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.** Buenos Aires: CLACSO/ Unesco.

López, Luis Enrique y Carlos Rojas (edit.)

2005 **De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia.** La Paz: GTZ, UNICEF, Plural Editores.

2006 **La EIB en América Latina bajo examen.** La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural.

Machaca, Guido

2010 “De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional”. **Revista Guatemalteca de Educación.** Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística e Interculturalidad, Unesco: Guatemala. Año 2, n.º 3.

Ministerio de Educación

2011a **Currículo del Subsistema de Educación Regular.** Mimeo.

2011b **Currículo del Subsistema de Educación Regular.** En <http://www.minedu.gob.bo>. (Consulta 1.2.13)

2012a **Educación primaria comunitaria vocacional. Programa de estudio, primer año.** En <http://www.minedu.gob.bo>. (Consulta 1.12.12)

2012b **Educación secundaria comunitaria productiva. Programa de estudio, primer año.** En <http://www.minedu.gob.bo>. (Consulta 1.12.12)

Molina, Ramiro y Xavier Albó (coord.)

2006 **Gama étnica y lingüística de la población boliviana.** (1.^a reimpresión). La Paz: PNUD.

Romero, Ruperto y Nancy Ventiades

2006 **Entre pantanos y yomomos. La educación intercultural bilingüe en Tierras Bajas de Bolivia.** Santa Cruz de la Sierra: DANIDA y CIDOB.

“NO TENGO MIEDO; YO PUEDO ESTAR EN CUALQUIER LUGAR Y HABLO EN AIMARA”

UN DIÁLOGO SOBRE LENGUA, CULTURA Y VIDA

Elvira Espejo y Fernando Garcés¹

Cómo citar: Espejo, E., & Garcés V., F. (2013). “No tengo miedo; yo puedo estar en cualquier lugar y hablo en aimara”. Un diálogo sobre lengua, cultura y vida. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 9, 161-182. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10327484>

RESUMEN

Fernando Garcés comparte, en formato de entrevista, una conversación que sostuvo con Elvira Espejo, actual directora del MUSEF (Museo Nacional de Etnografía y Folclore de Bolivia), hablante de aimara, quechua, castellano, inglés y francés. Este texto, que intenta contener parte de la extraordinaria historia de vida lingüística y cultural de Elvira, de acuerdo con Garcés, ayuda a pensar en las conexiones entre la vida personal y la vida social, entre la vida cotidiana y los grandes proyectos sociales y estatales.

Palabras claves: historia de vida, bilingüismo individual, plurilingüismo, interculturalidad

ABSTRACT

Using an interview format, Fernando Garcés shares a conversation he had with Elvira Espejo, current director of MUSEF (National Museum of Ethnology and Folklore), and an Aymara, Quechua, Spanish, English, and French speaker. This

¹ Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar, Maestro en Ciencias Sociales con Mención en Lingüística y Amazonía por la FLACSO – Quito, Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Lingüística Andina y Educación Bilingüe-Universidad de Cuenca-Ecuador. Docente e investigador a tiempo completo del Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón (INIAM – UMSS). Correo electrónico: fgarcsev@gmail.com.

text, which endeavors to contain part of Elvira's extraordinary linguistic and cultural life history, according to Garcés, aids to think about the connections between a personal and social life, and between a daily life and the great social and state projects.

Keywords: life history, individual bilingualism, plurilingualism, interculturality

A manera de introducción

Elvira Espejo Ayca nació en el Ayllu Qaqachaqa (Oruro) en 1981. Estudió en la Academia de Bellas Artes “Hernando Siles”. Es una experta internacional en textiles andinos, sobre los cuales ha publicado varios libros junto a Denise Arnold y Juan de Dios Yapita. Ha grabado discos de música originaria, y publicado libros de cuentos y poesía. El 27 de febrero de 2013 Elvira se posesionó en el cargo de Directora del Museo Nacional de Etnografía y Folklore de la ciudad de La Paz. Unos meses antes, entre octubre y noviembre de 2012, Elvira trabajó en el Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón, catalogando más de 400 textiles prehispánicos. Durante ese tiempo todos aprendimos de ella... Aprendimos de su sencillez; de su erudición sobre la temática y la práctica textil; de su pasión por, y conocimiento de, el arte; de su capacidad de trabajo. Aprendimos de distintas formas, en distintos momentos y espacios.

Quien escribe estas líneas tiene en la lingüística andina una de sus pasiones. El contacto con Elvira despertó ese deseo por compartir su historia de vida lingüística, inseparable de su camino como viajera cultural que se mueve en varios mundos sin dejar el suyo propio. Hablante de aimara, quechua, castellano, inglés y francés, Elvira condensa búsquedas, anhelos y proyectos que van más allá de un proceso que confunde descolonización con localismo; despliega imaginarios de estrategias en los que se articulan complejamente el ser plenamente andina y el ser plenamente universal.

Una tarde de noviembre nos sentamos a tomar café y a conversar. Yo me senté a escuchar, a aprender. De esa conversación salió este texto que ayuda a pensar en las conexiones entre la vida personal y la vida social, entre la vida cotidiana y los grandes proyectos sociales y estatales. La transcripción del texto estuvo a cargo de Roxana Fernández y la edición fue hecha por mí, tratando de respetar al máximo la estructura del diálogo y el tono coloquial de la conversación.

Sirva, entonces, esta publicación como forma de felicitación y buenos deseos para Elvira en el nuevo desafío de conducir el MUSEF.

Fernando Garcés V.
28 de febrero de 2013

Diálogo entre Elvira Espejo y Fernando Garcés

FG: Uno de los temas que mejor trabajo es la lingüística, las variaciones del lenguaje, del quechua, del castellano. Entonces, una cosa que me ha llamado la atención de ti es esa pluralidad lingüística presente en tu persona. Quiero que me cuentes un poco tu historia lingüística. No sé si quieres empezar por tu casa, cuando eras niña, oyendo hablar a tu papá, a tu mamá, o si prefieres hablar de tus abuelos o de cuál fue la primera lengua que aprendiste. Según lo que me vas contando, yo te voy preguntando. Es sobre eso, sobre cómo ha sido tu historia lingüística. Si quieres la puedes ir relacionando también con los contactos culturales que has tenido, con los contactos con otras lenguas; en fin, es que a veces no se pueden separar las cosas, ¿no ve?

EE: Eso es algo muy importante que no se puede separar si puedes conectarte con la persona que te da posibilidades de explicarte. Puedo empezar por mi familia. Como para recordar, bueno, mi mamá es de una parte más alta que mi papá, es de un lugar de criadores de alpacas, de la parte de arriba que es Pukchu, del cerro grande de Pukchu.

FG: De tradición llamera, digamos así.

EE: Sí, de tradición llamera; más pastores que agricultores, sobre todo en el pasado, aunque ahora, con el cambio climático, es escaso el producto, pero en el pasado era más fuerte. Mi papá es agricultor, de una zona donde tuvieron muchos problemas con los animales porque la tierra es un poco árida; cabecera de valle, seco, cerros... Es muy difícil, entonces ellos eran más agricultores que pastores. Y, cuando se casaron, el chiste es que mi mamá es monolingüe.

FG: ¿Aimara?

EE: Solo aimara hablaba. Pero lo chistoso es que justo la abuela de mi mamá hablaba dos, tres lenguas; la mamá de mi mamá hablaba dos lenguas: aimara y quechua; su papá hablaba tres lenguas: hablaba aimara, quechua y uru, lo cual es interesante porque él era llamero y viajaba del Altiplano a los Valles, y también viajaba a la costa, porque él habla mucho de Tacna, de esos lugares, diciendo que iba con su abuelo en aquellas épocas, cuando no había movi­lidades, no había caminos; dice que iba con su papá. Eso es muy interesante de mi abuelo.

Bueno, de parte de mi papá, mis dos abuelos hablaban quechua y aimara; mi abuela era bilingüe, mi abuelo también es bilingüe y funcionan en las dos lenguas, pero mi mamá es monolingüe. Cuando yo nací, claro, mi lengua materna fue aimara, porque mi madre solo habla aimara. Entonces, me mandaron donde mi abuela para criarme, porque en esas épocas no hubo comida donde mi mamá; tuvieron problemas con los cultivos, no tenían terrenos grandes; mi papá todavía no había tenido; entonces, ellos no tenían mucha comida y me mandaron a vivir con la abuela. Ahí yo iba con el pastoreo de camélidos con mi abuela y fue cuando agarré algunas palabras porque me empezó a hablar en quechua.

FG: Pero tu primera lengua materna era aimara.

EE: Aimara era, pero entonces agarré también el quechua. Cuando regresé a mi pueblo, a la casa de mi papá, empecé a hablar en quechua y la abuela empezó a hablar en quechua también. Entonces, normalmente el pueblo era aimara, pero yo hablaba un poco de quechua. La abuela me enseñó, y claro yo hablaba los dos. No era perfectamente mi quechua, era a medias pero hablaba. Ahí es donde yo entro a la escuela. Ya tenía seis años. Entro a la escuela y me ponen con el castellano, con el español. Yo me eduqué en esa lengua, pero hasta cierta edad nomás; hasta mis 14 años más o menos en mi pueblo. Y era bien chistoso porque yo era la única mujer en los últimos cursos de alto nivel.

FG: Las mujeres solo iban hasta los primeros grados de primaria.

EE: Sí, y ya no iban más; yo iba un poco más y era la única mujer.

FG: ¿Quién te incentivó en tu familia para que sigas estudiando? ¿Tú quisiste?

EE: Creo que lo que me ha inspirado ha sido algo que me ocurrió con Denise². Cuando era niña, de siete u ocho años más o menos, Denise estaba trabajando en Qaqachaqa; ella vivía allá. Estoy hablando de los años 80. Entonces, ella siempre estaba con personas mayores, nunca con niños o con jóvenes; siempre estaba entrevistando a las abuelas, supongo que para tocar fondo, ¿no? Entonces,

² Se refiere a Denise Arnold, antropóloga inglesa residente en Bolivia desde hace muchos años. Ha publicado muchos libros y artículos sobre diversos temas de antropología andina.

claro, yo era niña y me atreví a decirle, “¿por qué entrevista a las personas mayores y por qué no a nosotros, a los niños y a los jóvenes?”. Ese fue mi cuestionamiento, porque todo el mundo le hablaba y ella grababa y tú podías escuchar en un parlante. Eso decían, y yo tenía mucho interés en el parlante. “¿Qué es ese parlante? Yo también tengo interés de hablar, de escuchar”, le decía. Un día, en la mañana, fui a golpear la puerta de su casa y le dije: “Yo también sé algo; sé contar; puedo grabar lo que sea”. Y ella me decía: “Yo trabajo con mayores, pero grabaremos”. Y entonces empiezo a grabar.

Resulta que mi abuelo, por parte de mi padre, fue un gran narrador en aquellas épocas. Realmente era cuentista de primera clase. Lo invitaban para ir a eventos especiales; es decir, a lugares donde hacen chicha, por ejemplo. Como tiene que hervir toda la noche, tiene que procesar, él iba como narrador; se sentaba y empezaba a contar, y la gente se reía. Y esa era su fama. Era animador y era bien conocido; su hermano también fue así y mi papá también era buen narrador. Mi abuelo en las noches siempre nos narraba; nosotros chiquitos íbamos a su casa a dormir, a escuchar solamente los cuentos: “Vayan a donde el abuelo, vayan a escuchar sus cuentos”, nos decían. Tenía una cama de pajilla y a su lado otra de adobe; él se dormía ahí. Nos contaba y nosotros... escuchando. Claro, yo me conocía muy bien los cuentos y me los había grabado en mi cabeza. Entonces, con la Denise, he empezado a narrar eso, a contar eso en su grabadora, diciéndole: “Yo escuché a mi abuelo narrar así”. Claro, para ella habrá sido lo mejor. ¡Que será! La cuestión es que me regaló una madeja de hilos y para mí eso era un tesoro, porque esos hilos acrílicos nunca habíamos tenido. Era como medicina; costaba mucho, no se podía obtener, no se podía tener. Para mí era una gran cosa que me había regalado. ¡Dios mío! Así que a preguntar a mi abuelo. “Quiero aprender más cuentos”, le decía. “Me va a regalar más hilos”, pensaba yo. Me hacía contar con mi abuelo más todavía. Y entonces todas las cosas que aprendía, corría y le contaba a la Denise.

Así le contaba, hasta que un día Denise desapareció. En ese entonces ella procesó esos cuentos, porque dice que era la única que contaba así en esa cantidad, ¡no sé cuántos cuentos! De eso han seleccionado dos y los ha transcrito de *cassette* a papel. Y había un concurso internacional de la Casa de las Américas, en Cuba, por el 94 o el 93. Ella mandó esa transcripción y ahí he sido

finalista. Ahí es por primera vez que voy a La Paz, a mis 13 años. Después Denise regresa a la escuela para buscarme. Y como soy finalista, lo que pasa es que Bolivia ha ganado el premio como República y por Municipio. Luego, el 94, publicaron mis cuentos con el Ministerio de Educación y UNICEF; no sé cuántos miles de ejemplares.

FG: ¿Para la Reforma Educativa?

EE: Para la Reforma Educativa. Querían que yo vaya para la presentación, porque era vicepresidente Víctor Hugo Cárdenas. Entonces, yo *wawita*, estaba con 12 años más o menos. Ahí es cuando Denise llega otra vez, después de unos 4 años o algo así; llega y dice “han salido dos libros”; y lo que pasa es que ha explicado en forma legal y mis papás me llaman. Y ella está mostrando el libro y, claro, yo tampoco me ubicaba bien, ¿no? Sabía qué era un libro, pero no sabía de qué era ese libro, y yo misma no comprendía. Entonces me invitan, diciendo que debo ir a La Paz, pero que no puedo ir sola, que me acompañe mi papá y dos personas más de la comunidad. Entonces me mandan y la primera impresión en la ciudad era tremendamente chocante; nunca había visto la luz eléctrica; siempre habíamos vivido con mecheritos, con velitas. La luz era tan impresionante porque no se movía y tantas cosas que había. “¿Qué es esto?”, me preguntaba. La ciudad era llena de fichitas de fuego. Son cosas que no hay cómo describir. Y creo que eso me abrió mi propia mente. Me dije, “Elvira, tienes que pensar; mira, eres la única mujer de tu pueblo en ese curso, en ese nivel”. Porque eran puros chicos en mi curso y mi papá era un poco machista; siempre me decía: “Las mujercitas no estudian, solo los hombrecitos estudian; las mujercitas tienen que pastear llamas, ovejas, para tener su lote de animales; si no lo haces, pues nunca vas a tener”. Esa era la mirada de mi papá.

Entonces, cuando he regresado a mi pueblo tenía muy seriamente en mi cabeza que quería estudiar. Y le dije: “Mamita, este año tengo que salir, yo quiero estudiar”. Ya no había intermedio en mi pueblo. Yo dije: “Papito, tengo que estudiar”. Y me ha dicho: “Haz por tu propia cuenta; ya eres grande hijita”. No me quería dar ni 10 centavos para estudiar, pero me dijo: “No vas a morir de hambre, tu papá es agricultor; vas a tener chuño, papa, haba, lo que tú quieras para comer; pero dinero no, porque yo no tengo. Yo dije: “Muy bien, acepto; acepto eso”. Y me voy, me voy a Challapata, donde solo había un lugar que era

mi dormitorio, mi cocina, mi todo; solamente un cuarto. Ahí viví como un mes y medio; sola, completamente sola. Y me daba cuenta de que era un problema serio porque era mujercita; además, estaba lejos y ya me daba cuenta de qué problemas se me podrían presentar.

En ese momento mi abuela había enviudado ya; había muerto mi abuelo. Entonces le pedí si podía venir a vivir conmigo; ella me dijo: “Con gusto voy a venir, pero yo consumo mucha coca y no vamos a poder mantenernos sin eso”. Para eso, me ofrecí para trabajar en un *restaurant* de los que están en el paso de Oruro hacia Potosí; se llama Hotel Potosí. Hay un paradero ahí. Entonces, recién a las siete de la noche entraba a trabajar, hasta las tres de la mañana. Picaba cebolla, hacía pan, hacía sándwiches, té, cosas así. Ayudaba en esa tienda y me pagaban 15 bolivianos el jornal, lo cual era una gran cosa para mí, porque con eso nos manteníamos con mi abuela, ¿no? Ella compraba coca y me compraba materiales escolares, lapicitos y cosas así.

FG: ¿Tu papá te ayudaba con comida?

EE: Comida siempre había; solo teníamos que pensar en material escolar y en la coca de la abuela. Entonces, como mi abuela había regresado, claro, *full* quechua. Ahí he mejorado, he superado lo mejor que he podido; ya me he afinado mi propio quechua.

FG: Entonces, ¿era abuela de parte de tu mamá?

EE: Sí, ella hablaba muy bien quechua, porque ella creció en los valles.

FG: Y cuando eras pequeña, ¿hablabas con la Denise en aimara o en castellano?

EE: En aimara. Ella hablaba aimara, y era chistoso porque esas veces yo no hablaba español. Ella me hablaba en aimara y bueno yo también; ella hablaba muy bien. Y eso era interesante; ese intercambio.

FG: Volviendo a la relación con tu abuela, con ella mejoraste el quechua.

EE: Ahí mejoré, con mi abuela mejoré mi quechua. Y hablaba fluidamente aimara y quechua; en el único que he tenido problemas es en el español.

FG: En el colegio, puro castellano...

EE: Puro castellano. Después me entré a trabajar en la parroquia. Ahí ha sido un

gran cambio. Ahí he comenzado ya a conocer más cosas, ¿no? Primero entré como ayudante de cocina; después, entré como sacristana; después, ya me pasaron a ayudante de secretaria. Luego, fui secretaria de la parroquia porque era más fácil para mí. Todas las personas que venían a buscar el acta de bautismo o a hacer trámites y papeles, la mayor parte era gente del campo que hablaba aimara y quechua. Las personas que eran de la secretaría venían de otros lados y no hablaban esos idiomas. Entonces el trámite demoraba un montón porque no se entendían entre ellos; solamente la persona les decía su nombre en quechua y escribía; claro, no podía comunicarse más. Lo que yo hacía en quechua era preguntar más o menos en qué temporada, en qué año más o menos, ¿no?; incluso las tandas, “de qué tanda eras, conoces a tal”, así. Entonces, la gente me informaba y así yo ubicaba el documento, y ya en la tarde encontraba y les entregaba. Los otros, en cambio, tardaban una semana. La gente venía donde mí porque podía hacer rápido. Ahí es donde he comenzado a superarme; mi quechua, mi aimara ya lo tenía. Después el español, y después del español ya fue otro salto.

FG: ¿Terminaste el colegio en Challapata? Y de ahí, ¿fuiste a La Paz o no todavía?

EE: Regresé a Qaqachaqa, pero esta vez lo hice respirando con orgullo. Porque salí bachiller, sabiendo que estudiar es complicado. Había hablado con alguien; los curas me querían harto y querían que yo estudie para monja, pero tampoco me gustaba. Yo sabía ya que quería estudiar arte, porque había visto muchas obras de arte.

FG: ¿Todavía no tejías?

EE: Ya tejía. Desde niña yo tejo. Desde wawa mi mamá me había despertado el tejido. Yo siempre tejía. Por esa razón valoraba los hilos. Era una gran cosa para mí.

Y así regresé y dije, “ya no volveré a estudiar; voy a ver cómo volver al campo, cómo volver a pastear”. Pero de todas maneras quería saber si alguien me podía ayudar. Ya eran como dos años que no la había visto a Denise y era la persona con la que me comunicaba y que tenía una buena predisposición de ayudarme. Creo que eran como dos meses que pasó, era cerca de Navidad. Yo estaba feliz bailando con la gente. Tú sabes que me gusta cantar. En grupo estábamos cantando; yo me estaba divirtiendo, cuando llegó una autoridad y me dice:

“Tienes una nota”. Y yo, “jajaja”, en pleno baile. Me dice: “Tienes una nota; tienes que ir ahora mismo”. He leído la nota. Ahí decía: “Tú quieres estudiar arte; tienes la oportunidad de dar examen; conocemos al Director de la Carrera”. Y yo, “¡waayyy!”, me he venido tal cual estaba.

FG: ¿De la fiesta?

EE: De la fiesta; en una moto del pueblo, con mi aguayo, con todo.

FG: ¿A La Paz has ido?

EE: He venido hasta medio camino. Creo que he venido hasta el Crucero, y en Crucero he esperado un bus; me ha alzado un bus de los que pasan desde Tarija. Me he ido en ese bus y llegando a La Paz no me orientaba. No sé cómo he llegado, pero la cosa es que me han dicho: “Arréglate ahora, mañana tenemos la reunión con el Director”. Me presento al Director, era José Bedoya, y me dice: “Te recomiendo esta carrera pero es muy costoso el arte”. Y he entrado pues; era la única chica de pollera y eso era sorprendente para la Academia. No había muchos aimaras, no había indígenas. Eran más de la clase alta. Había profesores muy estrictos. Y yo le agradezco mucho a Juan de Dios³ que me decía: “¿Quieres estudiar? No escuches, hazte de oídos sordos. Si quieres lograr algo, lo vas a lograr, pero hazte de oídos sordos si tú realmente quieres hacerlo.

FG: ¿Qué pasaba; te ofendían?

EE: Verbalmente me ofendían. ¡Uuyyyy!, ahí sí que era grave. No como ahora que a los indígenas se les da plato caliente, y eso es lo peor porque ni siquiera luchan. Esas veces yo luchaba. Fue duro, muy duro. Algunas veces me chocaba indebidamente, pero no me importaba. Lo más importante era que yo debía estar ahí. Y, bueno, comencé a trabajar, primero con mis tías en un montón de cosas.

FG: ¿Y tenías familiares en La Paz?

EE: Sí, mi primo hermano vivía ahí; vendían jugos de naranja, y yo con ellos.

FG: Pero el mundo de La Paz era en castellano...

³ Se refiere a Juan de Dios Yapita, aimara hablante y lingüista que ha publicado libros, artículos y métodos de aprendizaje del aimara.

EE: Sí, castellano.

FG: Tu mundo de relación en el estudio era en castellano; y con tu tía, ¿en aimara y quechua?

EE: Con ella era completamente en quechua porque era de Challapata; y mi tío, aimara. Hablaba quechua y aimara. Digo yo que aquí en la ciudad nunca han enseñado a sus hijos ni aimara ni quechua; van a ser igual monolingües, van a ser español hablante. Entonces, como yo hablo las dos lenguas, yo me comunicaba con mi tío en aimara y con mi tía en quechua. Luego, todo el mundo de La Paz, de la Carrera, era español. Y ahí es cuando me pesca la necesidad del inglés; ahí es donde ya cambio de zapato.

Primero era un viaje a Londres, creo que era en el año 2000. Era para una exposición de arte de textiles. Yo entro a dos semanas de clases y de pronto agarro rápido el inglés, y cuando regreso obtengo la beca para estudiar inglés en La Paz, pero el de América. Yo quería el inglés de verdad, el británico. La verdad es que esa beca no me gustó mucho porque no tenía un plan de verdad de enseñanza como había visto en Inglaterra; había un desnivel. Yo me he confiado más en lo que aprendí en Inglaterra; ahí donde yo he estudiado era súper especializado. Ahí fue cuando se dio mi cambio radical porque parece que me he abierto más rápido al inglés, yo creo que por el tema de la tradición del aimara. Para mí, del aimara al inglés, es de igual a igual, no es al revés; mientras que el español es al revés: primero la casa después el color, primero el color después la casa. No es así, pues; en el aimara es directo, no hay que pensar. Eso creo que me ha causado ese problema de imagen: mis palabras en inglés salen más fácil que en español; cuando regresé ya tuve problemas con la cultura y con todo porque no he completado del aprendizaje del español.

FG: A ver... te vas, Denise te invita a Inglaterra y estas ahí dos semanas en la escuela de inglés. Luego, vuelves; te ganas una beca y haces un mes de inglés en La Paz.

EE: Sí, pero no resulta bien.

FG: Y después, ¿te vas de nuevo a Inglaterra?

EE: De nuevo me voy a Inglaterra; ahí es donde ya puedo un poquito más.

FG: ¿Cuánto tiempo te quedas?

EE: Creo que me quedé casi un mes; era cerca de Navidad y había vacación. En realidad nunca pude hacer clases completas, pero tenía que manejar sola, caminar, hablar con la gente. Después vuelvo y, claro, ya me quedo sin trabajo y he entrado a la Alianza Francesa.

FG: Todo esto, ¿mientras seguías estudiando arte?

EE: Sí, mientras estudiaba todavía. Me voy a la Alianza Francesa y trabajo como diseñadora. Ahí me gano otra beca de Transredes. Ahí ya fue mi pérdida total (jaja).

FG: ¿Cuánto tiempo estuviste ahí?

EE: Me faltaba poco más de un mes para dar examen práctico. Ahí aprendo y hablo algo de francés. Pero, además, en ese momento ya sé un poco de español, un poco de inglés. Y ya yo misma sentía que agarraba muy bien el acento del inglés.

FG: Tú has viajado a varios lugares. Me has dicho que has estado en Inglaterra, en Estados Unidos, en la India. Ahí manejabas el inglés.

EE: Todo en inglés.

FG: Y en los lugares donde has estado, ¿has tenido problemas con el inglés?

EE: Ninguno. ¿Sabes? Donde he tenido problemas con el idioma ha sido en Groenlandia, porque es un país cerca del Polo Norte. Y es muy interesante porque yo he pensado que como el lujo es igual que en toda Europa hablaban inglés, pero no lo hacen.

FG: ¿Qué hablan?

EE: Groenlandés.

FG: ¿Y cómo hacías? ¿Fuiste acompañada de alguien?

EE: Hemos ido en grupo; éramos 10 personas; todas bolivianas. Unos pocos hablaban inglés, creo que dos o tres; los demás, nada. Yo hablaba inglés, pero algunos trataban de hablar inglés medio, digamos, no avanzado; sabían saludar digamos, pero no podían ir más allá. Entonces tuvimos un traductor,

FG: ¿Era una especie de *tour*?

EE: No, era un evento. Yo fui como artista. Tuvimos un traductor desde Copenhague. Entonces, como yo no necesitaba traductor, me la pasaba sola, me lanzaba como cabra y decía: "De este cerro voy a caminar a este cerro y me voy a ubicar". Y, claro, me ubicaba. Y al final encontraba gente que hablaba inglés también. La mayor parte de la gente no habla, pero siempre hay personas que han salido de esa tierra y saben hablar algo de inglés. No al cien por ciento, pero algo por lo menos; para decir, "por dónde es tal lugar, cómo puedo ubicar tal cosa".

FG: ¿Y el francés? ¿Te sirvió el francés que aprendiste?

EE: He aprendido a pedir comida, a ubicarme en el tren, en las salidas y en las entradas. Me ayudó un montón, a pesar de que no he hecho un curso completo, pero me ayudó. Solo tienes que recordar; en ese momento recuerdas y ya está.

FG: ¿Has estado en Perú y en Ecuador?

EE: Sí.

FG: ¿Con quechuas?

EE: Sí.

FG: ¿Has podido comunicarte con ellos en quechua?

EE: Sí, normalmente.

FG: ¿En qué lugar del Perú has estado?

EE: He estado más en Cuzco y ahí no tuve problema. En Ecuador he estado en Otavalo. Ahí ya me pierdo un poquito, porque es muy acelerada la forma como hablan, ¿no? Tengo que estar con la oreja abierta, abierta, pero si tengo paciencia, normalmente entiendo; no tengo problema.

FG: ¿Y con aimaras peruanos?

EE: También. He estado en Puno.

FG: ¿No has tenido problemas?

EE: No he tenido problemas. He estado en la nación más lacustre que La Paz. Claro hay palabras diferentes, lo mismo que pasa en quechua, ¿no? En aimara

también es distinto si es en aimara en la sierra o si es en la región lacustre. Tienen el mismo significado, pero las palabras son diferentes; a veces ni siquiera se acerca la una a la otra.

FG: ¿Qué dice la gente de tu familia, de tu pueblo, viéndote viajar, viéndote que hablas tres, cuatro idiomas? ¿Te dicen algo, comentan algo?

EE: No creo que le den mucho prestigio a eso. Ellos están mareados por el dinero, por los bienes, y así es, desgraciadamente. En la tierra que estamos, la mayor parte piensa en los bienes, en una casa, en una familia; yo creo que es su prioridad principal. Entonces, ven que yo no tengo bienes y dicen: “Qué le pasa a esta”. No creo que se valore la capacidad mental. Hasta mi familia me dice eso.

FG: No tienes nada...

EE: Mi familia le da más valor a los bienes; es muy diferente, y entonces tiendo a aislarme un poco, y hacer lo que yo quiero hacer.

FG: ¿Estás contenta con tu vida, con lo que haces?

EE: Lo que más me gusta es eso. Por esa razón también tengo trabajo seguro; siempre quiero producir, hacer algo para los demás, poder inspirar, porque si no dejas nada, solamente bienes para tu familia, no tiene resonancia nacional, internacional. Si, por ejemplo, no hago una exposición en cinco años, me siento mal; yo misma me siento mal. Digo, “pucha qué pena que no estoy haciendo nada; debo retomar ¿no?”. Si tengo una exposición, está muy bien; si escribimos un libro, está bien; si hacemos un artículo está bien; si hago un disco, está muy bien. Me gusta; como semillas que quedan. Por eso me siento bien.

FG: ¿Qué rol ha jugado en tu vida una persona como Juan de Dios Yapita? ¿Ha sido importante por ser aimara?

EE: Sí, ha sido muy importante para mí y para valorar las lenguas indígenas. Él ha sido un punto clave que realmente me ha inspirado. Jamás en la vida yo habría apreciado mi lengua, como hoy día la aprecio y la escribo. Yo tengo pocos errores ortográficos en aimara y en quechua al escribir. Lo puedo hacer muy bien. Hasta Juan de Dios se sorprende, porque a veces me pasa su texto y yo lo puedo corregir; yo le paso mi texto y él me corrige. Nos fusionamos de igual a igual, lo cual es impresionante, porque es muy difícil tratarse con los académicos

de esa manera. Siempre te dicen: “Tú no eres licenciado, tú no eres tal”. Solamente hablan de doctor a doctor. A ese nivel Juan de Dios es excepcional. Yo creo que me ha enseñado mucho: me ha enseñado que una persona debe valorar su propia lengua, su propio pensamiento.

FG: ¿Y en el quechua? ¿No has encontrado a alguien como Juan de Dios?

EE: Yo no he encontrado eso entre los quechuas hasta el momento. Claro, hay personas que escriben libros y que dicen que la lengua tiene valor. Tú eres el que debe dar el valor para hacerte conocer; igual que el inglés hablante. A ese nivel Juan de Dios fue excepcional, pero no fue Juan de Dios al inicio el que me dijo, “tienes que ser raíz para dirigirte”. A mí eso me lo dio la parroquia; al que le debo eso es a ese cura que se llamaba Antonio, si mal no me acuerdo.

FG: ¿Boliviano?

EE: Sí, es boliviano, y cochabambino. Tengo que buscarlo ahora que sé que está aquí.

FG: ¿Y él hablaba quechua o aimara?

EE: Él no hablaba ni aimara ni quechua, pero entendía algo de quechua. Lo interesante es que el cura siempre decía: “No es necesario que te cambies de ropa”, porque yo era la única cholita de mi colegio. Además, a mí no me gustaba cambiarme, así, de pantalón, de señorita. Yo siempre he sido posesiva con mi traje, ¿no?

FG: ¿No te obligaban en el colegio a cambiarte?

EE: Me obligaban, pero solo lo hacía para las horas de clases. O a veces estaba con mi falda dentro, con mi pollera, y encima mi guardapolvo que me tapaba. Porque eso es el traje que tienes que usar, estaba con eso, pero dentro estaba con mi ropa. Los profesores no se van a fijar adentro. Entonces, el cura siempre me veía y me decía: “Yo sé que tú eres una chica muy valiente, porque de todo el colegio eres tan distinta de las demás: mantienes tu ropa, no tienes miedo, en la feria sales de cholita”. Mis compañeras se mataban de rabia, porque no querían verme ni en pintura, a pesar de que sus mamás eran de pollera, ¿no? Siempre pretendían que eran de una familia. Claro, después que yo he estado dos o tres años así, que no tuve ningún problema, ellas mismas se daban cuenta

y se hicieron amigas, porque yo trabajaba y tenía más posibilidades en la parroquia. Yo aprendía más ahí; a pesar del colegio, yo me iba a la parroquia. Por ejemplo, teníamos viajes programados en una gira de todo el territorio del Municipio de Challapata. Dentro del Municipio de Challapata hay varios ayllus; dentro de esos ayllus hay fiestas, y estas ocurren cada mes en distinto lugar. Pues teníamos un programa para esas fiestas. Había un cronograma: tal comunidad, tal día. Y yo me iba con el Padre. El camino era peligroso. Una vez la mitad de la camioneta se ha colgado y así ha arrancado y el cura era tan valiente que se paraba y decía: “No pasa nada, vamos a llamar a la gente, la gente ahorita nos va a sacar”. Nos hemos bajado con calmita; el auto estaba colgado. Llamó a la gente y la gente como a un bicho lo ha sacado. Así, entonces, yo me daba cuenta de que la gente recuerda; uno regresa a las comunidades y la gente recuerda. Eso era chistoso porque yo era cura mujer (jaja).

FG: ¿Cura te decían?

EE: Así me decían. Después me he graduado de la universidad, y yo me fui a trabajar en la comunidad con las señoras, y, claro, me encontraba con las mismas mujeres después de unos siete, ocho años.

FG: ¿Te reconocían?

EE: Claro, se daban cuenta. Entonces, yo les decía: “Así vamos a sistematizar, así vamos a alistar, ahora hay otra alternativa, hay que mejorar”.

FG: ¿Y por qué dices que para tu lengua, tu idioma, ha sido importante el cura? ¿De qué manera te ayudó?

EE: Él me ayudó mucho. Uno, que me ayudó económicamente para que yo pueda estudiar. Dos, me ha preparado, me ha dado la libertad para que me prepare; me ha prestado todos sus libros. Nunca me ha dicho esta biblioteca está cerrada. Eso es algo que yo he sufrido en La Paz, en todas las bibliotecas. Solo puedes ir a leer. Seguramente tú has sufrido igual. No tienes libertad para llevar los libros a tu casa y leer. Mi primer libro, por ejemplo, fue una novela que se llamaba *La ballena blanca*. Nunca había leído un libro. Entonces, me lo he leído, creo, cuatro veces. ¡Imagínate! Una y otra vez, tratando de imaginar cómo era el mar sin conocer el mar. Tratando de imaginar un barco de velas altas sin siquiera conocer qué son las velas.

FG: Imaginando las velas...

EE: O sea, era tan difícil, ¿no? Entonces, el cura era tan generoso que te preparaba mentalmente. Te decía, "esto es así". El arte nació en mí con él. Un día me pregunta: "¿Qué es el arte? Y yo, "¿qué cosa es eso?". Entonces, vamos a ver. Me ha dado de tarea que lea de Picasso. ¿Qué es Picasso? Busco en el diccionario. Él me da el diccionario; él me dirigía. Me decía: "Trata de formarte, esto es tu oficina; lo único que quiero de ti es que estés puntual, que atiendas muy bien a la gente; se lo merecen porque de eso vivimos. Cada persona que viene a tramitar tiene su valor. Eres mujer de pollera; valiente, luchadora. Algún día vas a ser grande; nunca te humilles".

FG: Era una persona que te valoraba.

EE: Sí, me valoraba mucho. "Nunca te humilles", me dijo. Y siempre fue así. No de golpe, sin gritar; nada de gritar; simplemente, serenamente, seriamente. El cura me confiaba todo; alguna vez me ha confiado toda la parroquia. En ocasiones, él se iba de viaje y me decía: "La parroquia queda bajo tus manos". Yo tenía la llave de la iglesia y tenía las llaves de la vagoneta. Podía mirar todas las cosas, incluso me iba a las sacristías antiguas, donde tienen los documentos más antiguos, y ahí sabía qué curas habían venido, qué habían hecho. Los curas, en esos años, tenían hartos documentos; yo ni siquiera entendía esas cosas en latín, pero leía y me abría la cabeza.

FG: Dices que a los 15 años has leído el primer libro. Después has escrito varios libros con Denise. ¿Cómo ha sido ese proceso de escritura? Debe haber sido muy duro, muy complicado.

EE: Lo más duro en mi vida; ha sido muy complicado, pero es bueno cuando encuentras personas que te ayudan, que te dan raíces y que puedes cosechar. El cura me decía: "Nunca desaproveches una oportunidad porque no se te presentarán todos los días. Solo se dan una vez en la vida. Es como si alguien te ofreciera comida, si no lo comes hoy, mañana ya no va a haber, ya no va a estar más. Es igualito con las oportunidades; hoy te puedo prestar un libro y tal vez mañana no, porque tal vez me voy a otro lado y nadie te va a prestar. Mientras esté, aprovecha". Así me decía, y yo me ponía a leer todo de la parroquia. Lo mismo pasaba con lo inca, porque Juan de Dios, en La Paz, tenía dos bibliotecas.

FG: ¿Tenían libros en aimara?

EE: Sí. Yo trasladé esa biblioteca. Yo era la bibliotecaria e igual me prohibían sacar los libros.

FG: ¿Sacabas los libros?

EE: Sí, y los leía. Esa era una oportunidad y había que aprovecharla.

FG: ¿Y qué leías? ¿Qué preferías?

EE: Yo leía de todo; quería leer todo del arte, de mi carrera, pero también era ambiciosa, y entonces leía algo de lingüística, algo de antropología.

FG: Lo que te llamaba la atención...

EE: Sí, lo que me llamaba la atención y lo que pescaba. Alguna vez incluso me puse a leer cosas de parques y de yerbas. Leía sobre lo que conocía para ir comparando con lo que no conocía. Una vez en la Alianza Francesa me pidieron escribir un cuento. Yo escribí un cuento, pero mirando otros cuentos. Eso ha causado una impresión mayor en mi profesor y me ha dicho: “¿Sabes?, eres buena para contar, manejas muy bien la información”. Como yo también sabía algo de textiles, le conté sobre eso y le encantó.

FG: Ahí ya te metiste en el tema de los textiles.

EE: Sí, sobre textiles y un poco de antropología. Incluso de los *kipus* y todo eso. Y entonces ahí ya empecé a definir cosas de mi propia vida; por ejemplo, la poesía que antes nada que ver.

FG: ¿En quechua?

EE: En quechua y en aimara. Y así... fue lanzarme.

FG: ¿Y cómo ha sido el trabajo de escribir y publicar cosas conjuntas con Denise? ¿Cómo escriben?

EE: Generalmente hacemos juntas. A veces, yo me voy al campo y traigo la información no sistematizada. Intentamos sistematizar juntas. A veces trabajamos frente a frente, a veces trabajamos separadas: nos distribuimos y después yo le

doy para que ella lea o ella me da para que yo lea. Y empezamos a discutir por horas. Nos llevamos bien; lo bueno es que te respeta, ¿no? Hay poca gente que te puede respetar así, porque la mayor parte siempre quieren dominarte, te dicen "no"; entonces, ¿para qué te preguntan si tu opinión no sirve?

FG: Deberías escribir algo sobre la historia de tus lenguas y tu escritura.

EE: Sí, pero lo malo es que ya no hablo la tercera lengua de mi abuelo.

FG: ¿El uru?

EE: El uru. Mi abuelo hablaba aimara, quechua y el uru; él siempre caminaba con llamas.

FG: ¿Aprendiste alguna que otra palabra?

EE: Yo me burlaba de él: "¿Cómo se llama ese loro?". "Tal cosa". "Jajaja". Ahora me doy cuenta de que era importante porque cuando he regresado a trabajar con los alemanes hubiera hablado más uru. Solo sé contar en uru, decir "buenos días" y así.

FG: Nada más.

EE: Nada más. Hubiera aprendido...

FG: Como diría el cura, has perdido la oportunidad.

EE: He perdido la oportunidad (jajaja).

FG: ¿Ya murió tu abuelo?

EE: Ya murió hace muchos años.

FG: ¿Y a nadie transmitió el conocimiento del uru?

EE: A nadie. Eso es triste, todas sus hijas son monolingües. Yo no entiendo, porque eran trilingües. No entiendo francamente qué ha pasado.

FG: ¿Tienes hermanos y hermanas?

EE: Sí, tengo tres hermanos y una hermana

FG: ¿Se han casado?

EE: No.

FG: ¿Tú eres la mayor?

EE: Yo soy la mayor, y mi menor ya tiene su *wawita*.

FG: Y si ya tiene su *wawita*, ¿en qué lengua le habla?

EE: En español será, pues.

FG: ¿Vive en la ciudad?

EE: Sí, vive en la ciudad, ya es ciudadana; pero dice que mi hermano la va a llevar a mi pueblo para que aprenda aimara con mi mamá. Él se dio cuenta porque escribía poesía en aimara y en quechua. Él es ingeniero en sistemas; es muy cuadrado, pero se da cuenta de que es muy importante. Él también fue con la universidad a Inglaterra, y le favoreció mucho el aimara para su pronunciación del inglés, igual que me pasó a mí. Automáticamente nos damos cuenta de que es importante el aimara; si no hubiéramos tenido esa pronunciación, no habríamos hecho nada. Por eso se asimila rápido, velozmente. Es bien acelerado con el aimara y no tienes problemas, mientras el español hablante, monolingüe, no tiene el acento, y le cuesta años porque no tiene capacidad. Un aimara y un quechua, en cambio, hablan muy rápido porque tienen aspiradas.

FG: Hoy en día vives en La Paz. Hablas castellano con la gente con la que te relacionas, pero también aimara con tu familia, ¿no?

EE: Casi con todos hablo aimara.

FG: ¿En La Paz?

EE: Sí, casi con todos.

FG: En tu carrera, ¿se habla en aimara?

EE: No, ahí todos son castellanos. A pesar de ser lingüistas, ¿sabes? Esto es algo que yo no entiendo. Supuestamente son lingüistas graduados con especialización en aimara, pero la persona nunca habla en aimara. Yo entro a mi clase: "Buenos días, *kamisaki, waliki*". A veces ni me responden, pero sí se ponen a corregir textos. Eso yo no entiendo; no entiendo si es vergüenza, si es no querer hablar, o simplemente pretender que no hablan o no saben escribir... No sé. Yo creo que como qaqachaqas no hemos sufrido la hacienda... De nuestras tierras, somos fuertes, nos podemos enfrentar, hablamos. Yo, con mis hermanos, en el

barrio, en un mini bus, en todo lugar hablamos. Somos fuertes; sabemos enfrentar y hablamos aimara o quechua. No tengo miedo; yo puedo estar en cualquier lugar y hablo en aimara; no hay problema. Parece que con este gobierno se siente que hablan más aimara, pero igual no pueden hablar, siempre pretenden hablar castellano. Yo soy muy dura y creo que eso le ha afectado mucho a mi papá, porque él ha debido estar en esas épocas donde era tan humillada la gente que no podía hablar su lengua. Es lo que dicen, ¿no?

FG: Yo no soy muy fluido en mi quechua. Además aprendí el quechua de Raqaypampa, pero así, pudiendo sin poder, hablo. René,⁴ que además habla muy bien el inglés, es el que más habla en quechua.

EE: ¿Ves? Él tiene más poder. Ha salido a otro país, y sabe que no hay que dejarse humillar por hablar otro idioma.

FG: ¿El haber aprendido inglés te ayudó a valorar tu propia lengua?

EE: Eso es lo que me ha mantenido en vilo. Me preguntaba: “¡Caramba! ¿Qué estoy haciendo yo? ¿Acaso no se puede hacer en aimara o en quechua?”. Entonces me ha surgido un valor grande, porque si no, con el español me hubiera quedado así, como los demás, nunca le hubiera dado el valor a mi propia lengua.

FG: ¿Alguna vez alguien te ha hecho sentir mal diciendo que no hablas bien alguna de tus “segundas lenguas”?

EE: Sí, y eso es lo que más siento porque a ratos han roto mi corazón.

FG: ¿Varias veces te ha ocurrido?

EE: Varias veces, no una sola vez.

FG: ¿Gente de la ciudad?

EE: Del campo y de la ciudad. Lo que pasa es que a veces voy a un mercado, tomo un taxi y empiezo a hablarle al taxista sobre cómo está el clima, cómo me ha ido esa noche; no sé, sobre cualquier tema. Y entonces siempre me preguntan: “¿De dónde eres?”. Incluso, cuando alguna vez salimos con Denise para alguna cosa, le dicen: “Su empleada está demasiado preparada.”

⁴ Me refiero a René Machado, guía del Museo de la Universidad Mayor de San Simón.

FG: Es que les escuchan hablar.

EE: Claro, porque nosotros discutimos de igual a igual. Nunca con esa diferencia de que tú eres una chica del campo y yo profesional. Nos tratamos así: ella me mete con antropología, yo le meto con arte, ella me mete con sus cosas, yo le meto con música. Entonces, claro, la gente está escuchando, ¿no? O en un taxi, el taxista me dice: “¿De dónde eres?”. Yo le digo: “Boliviana, soy de Oruro”. Y me dice: “No, usted no es boliviana”. Yo le digo: “¿Por qué?”. “Porque usted habla finamente”, me dice (jaja).

FG: ¿Nunca te ha dicho alguien que no sabes hablar castellano?

EE: No, eso no. Simplemente me han dicho que hablo diferente.

FG: ¿Y en el inglés tampoco?

EE: En el inglés, sí; siempre me han dicho que tengo un acento súper inglés.

FG: ¿En Inglaterra te han dicho?

EE: En Inglaterra. Y en Estados Unidos siempre me decían: “Usted es de Inglaterra”. Y los mismos ingleses. En Francia me pasó algo bien chistoso: había que pasar migración, yo estaba yendo a una conferencia y me detuvieron. Yo he dicho: “Ahora va a ser un lío, me van a preguntar no sé qué cosas”. Me dice: “Por favor, acompáñeme”. Yo me he asustado. Entro y un señor me dice: “Usted habla muy bien el inglés, quiero que nos ayude a traducir con esta chica que es de Argentina”. Y yo de traductora. Era una chica bella, fina, señorita, ¿no?

FG: Entonces en Inglaterra nunca has tenido ningún problema.

EE: No, no he tenido ningún problema. En todo el mundo casi nunca tuve problemas. Los problemas los he tenido en el lado latino, con personas que son, perdón, ignorantes. Porque la ignorancia es tan grande que confunde por la apariencia.

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de abril de 2013
en Grupo Editorial “KIPUS”
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: 591-4 - 4582716 / 4237448



FONDO
EDITORIAL