

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A NIVEL SECUNDARIO

*“Este no es el aymara que hablamos.
Este es el aymara de la Reforma”.*

Pasemos a considerar los datos actuales sobre las lenguas y culturas en Bolivia, y los avances en el uso de estas lenguas en la educación a nivel primario, con vista a su inclusión en un programa de Educación Bilingüe a nivel secundario, en el marco del eje transversal de la Interculturalidad. En este contexto, intentamos articular una propuesta nacional de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a nivel secundario con las demandas sociales de los propios Pueblos Indígenas y Originarios (PIO) del país. Actualmente, parece existir un camino hacia la diferenciación de estos dos sistemas que consideramos necesario replantear.

Tomamos como base un conjunto de diagnósticos sobre la educación formal a nivel secundario a diez años de la Reforma Educativa. Éstos incluyen documentos preliminares de lineamientos curriculares, y varios diagnósticos y estudios sobre la situación de este nivel educativo, que incluye información sobre la demanda para la formación de bachilleres, el análisis de los programas de estudios vigentes, sobre encuentros con docentes y sobre la formación técnico-profesional en la secundaria. El conjunto de estos estudios, conjuntamente con los resultados de varios talleres participativos llevados a cabo en diferentes partes del país, se encuentran en el CD del Ministerio de Educación (2005a, ver también 2005b y c). Aun así, es importante notar el atraso al poner en marcha medidas relativas a la educación secundaria, las que todavía presentan problemas tanto de acceso como de calidad.

Antecedentes y lineamientos estratégicos

Como punto de partida, delineamos los objetivos y lineamientos estratégicos del marco de la estrategia de la educación boliviana (Min. de Ed. 2003: 14-16), que son aplicables a todos los niveles educativos, inclusive en el nivel secundario. Los objetivos son:

- Forjar ética, valores y liderazgo para la vida;
- Lograr calidad en todos los niveles;
- Generar equidad;
- Lograr una gestión estratégica que crea valor público.

Y los lineamientos estratégicos son éstos:

- Desarrollar la participación de todos los actores de la comunidad educativa;
- Realizar políticas de apoyo para incidir en la igualdad de oportunidades;
- Desarrollar el currículum pertinente, intercultural y diversificado e innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Impulsar la formación permanente de los recursos humanos;
- Gestión institucional y administración eficiente de recursos físicos y financieros;
- Incorporar los avances de la tecnología como pistas de la información y telecentros y concertar políticas educativas con los medios de comunicación;
- Procesar información, evaluar y rendir cuentas a la sociedad.

Ante estos objetivos, consideramos pertinente delinear una serie de limitaciones estructurales que habría que superar para lograr la plena integración de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a nivel secundario, lo que se señala en el documento *Por una Educación Indígena y Originaria* (2004: 36-46), en la ponencia *La EIB en la estrategia de la educación boliviana* de la Dirección EIB-ME y en informes sobre los Proyectos PEN y PEI en el contexto de los distritos educativos indígenas (Paniagua 2005; Vicuña 2005). Estas limitaciones abarcan los temas de la cobertura, gestión y administración de cualquier reforma incipiente a nivel secundario, la organización y el contenido curricular, las diferencias actuales entre las áreas rurales y urbanas, y la formación y actualización docente:

1. Todavía hay una baja cobertura de las unidades educativas que ya cuenta con la modalidad de la EIB (2.899 a nivel primario y ninguna a nivel secundario), esto en un contexto donde el 50% de la población nacional tiene menos de 20 años.
2. Por varias razones, hasta ahora se ha restringido la aplicación de la EIB al área rural pero actualmente las demandas sociales piden que se la amplíe a las áreas urbanas (comenzando con Cochabamba, Potosí, El Alto).
3. Es necesario ampliar la Modalidad EIB a todo el sistema de formación de docentes.
4. Se debe implementar sostenidamente la modalidad de la EIB en el aula. En la actualidad hay primacía de los conocimientos universales frente a los locales y culturales.
5. La Reforma Educativa, al priorizar la implementación de la EIB a nivel primario, ha originado desfases pedagógicos por falta de previsión para su continuidad en la secundaria.
6. Las posibilidades de acceso de los jóvenes de las naciones indígenas originarias a la educación secundaria son restringidas por múltiples situaciones sociales, económicas e históricas y por bajos niveles de cobertura, lo que exige que ellos deben trasladarse a los centros urbanos, periurbanos y/o centros de mayor población.
7. La organización curricular existente de la educación secundaria no responde a las diferencias educativas, lingüísticas y culturales de los alumnos, ni en las áreas urbanas o rurales, lo que acelera los procesos de aculturación y pérdida de la lengua.

8. Existe un desnivel marco entre la calidad de la educación secundaria en los centros urbanos y las áreas rurales, que a veces imposibilita la transferencia de jóvenes procedentes de áreas rurales, sin perder un año de escolaridad.
9. En los colegios de áreas rurales, los estudiantes no son atendidos por maestros especialistas en las diferentes áreas del currículum, lo que contribuye a la deficiente formación de aquéllos.
10. La formación del bachiller no contempla la capacitación a los jóvenes en ningún área relacionada con la demanda productiva y laboral.
11. A menudo, los colegios técnico-humanísticos no cuentan con el equipamiento necesario, ni los recursos humanos calificados para garantizar una formación técnica adecuada a los estudiantes que les permita generar procesos productivos en sus comunidades de origen y/o en los centros urbanos.
12. Como consecuencia, estos colegios des-estructuran los procesos de socialización comunitaria ligados a la organización de producción y cosmovisión de las naciones indígenas originarias.
13. La estructura del sistema educativo es desarticulada de las características territoriales de los PIO. El mismo calendario escolar en la secundaria tampoco contempla las características socio-productivas y laborales de estos pueblos.
14. El bachillerato pedagógico como programa emergente, si bien incluye en la secundaria una formación didáctica y pedagógica que permite a los jóvenes indígenas ejercer la docencia en sus zonas de procedencia, no se les reconoce en el escalafón y tampoco en el marco de las políticas de formación docente.
15. Los programas actuales de capacitación para los maestros en la EIB no se ubican en un programa de capacitación docente permanente, y además no son suficientes puesto que continúan las prácticas tradicionales en el aula. Estos programas tienden a centrarse en la Educación Bilingüe y no en la Interculturalidad.
16. En las áreas rurales, el porcentaje de maestros interinos designados es elevado (19,3% a nivel nacional y 20% a nivel primario) y su misma inestabilidad laboral podrían incidir en su falta de dedicación con la educación de jóvenes originarios.

1. Las razones por introducir la enseñanza de las lenguas nativas a nivel secundario

Este conjunto de limitaciones estructurales ha llevado algunos a proponer un modelo nacional de educación a nivel secundario que pase por alto la situación demográfica y lingüística del país, a favor de una educación centrada en el castellano como lengua nacional (Lozada 2005). Sostenemos que, si bien este modelo intenta ser realista ante los problemas actuales, en efecto refuerza los prejuicios de las décadas pasadas al seguir una ideología estatal del reduccionismo monolingüe (ver Skutnabb-Kangas 2001) en vez de desarrollar las condiciones educativas para poder conformar un nuevo Estado multinacional y plurilingüe.

En cambio, para planificar una nueva etapa de reformas de la EIB a nivel secundario, dirigida a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas y originarias del país, en el marco de un nuevo Estado multinacional, habría que agregar a los apuntes señalados líneas arriba el análisis de la situación demográfica y lingüística actual del país, un marco de los derechos lingüísticos y culturales pertinentes, sobre todo de las poblaciones

indígenas y originarias, y además el contexto de las demandas de los movimientos sociales e indígenas de las últimas décadas. En efecto, la necesidad de introducir la enseñanza-aprendizaje de las lenguas nativas en el nivel secundario viene de estas tres fuentes:

1. La situación demográfica y lingüística del país;
2. El marco de los derechos lingüísticos y culturales a niveles nacional e internacional, especialmente de los pueblos indígenas y originarios; y
3. Las demandas de los movimientos sociales e indígenas.

1.1. La situación demográfica y lingüística en el país

Es sabido que el 80% de la población indígena de las Américas vive en la región andina, que conjuntamente con la región mesoamericana, constituye una de las dos “macro-etnias” más grandes de estos continentes. En cuanto a las cuestiones de lengua e identidad en Bolivia, según el Censo Nacional de 2001, la respuesta a una pregunta multivariable da a entender que el 20,97% de la población nacional es aymara (con 1.462.285 de hablantes mayores de 6 años), el 30,47% es quechua (con 2.124.040 hablantes mayores de 6 años), y el resto una combinación de otros grupos andinos (uru-chipaya o uchu maa taqu), y los grupos menores amazónicos (10%), cuyo grupo más grande es guaraní (con 62.000 hablantes), de tal manera que los grupos mestizo-criollos, en su gran mayoría ubicados en los centros urbanos, hacen menos que el 30% del total.

Con la pregunta “¿Qué lengua habla Ud.?”, las cifras oficiales estiman un total de hablantes de lenguas nativas en el país de 49,95% (Ramírez Huaracho y otros (2003). Finalmente, con la pregunta “¿A qué grupo Ud. pertenece?”, es decir en cuestiones de autoidentificación, según las cifras oficiales, el 62% de la población nacional se considera “indígena”. Estas estadísticas oficiales están en debate actualmente, puesto que Xavier Albó, al trabajar con los mismos datos, llega a la cifra de 65% de indígenas sólo según las lenguas que hablan, y a una cifra aún mayor en las cuestiones de autoidentidad.

De todos modos, estas cifras presentan una situación alarmante con respecto a las lenguas mayoritarias del país. A pesar de los esfuerzos de la Reforma Educativa en el nivel primario, el Censo de 2001 demuestra una disminución en el número total de hablantes de aymara y quechua desde el Censo de 1992 (en 9 años) que es igual a todo el período anterior entre los Censos de 1976 al 1992 (esto es un período de 16 años). Más preocupante aún es que el número de niños de 6 a 12 años también ha disminuido por la misma proporción en el mismo período. Y si bien el número total de hablantes ha aumentado por cuestiones demográficas, sin embargo, este aumento no se acerca al incremento general de la población nacional (indicado con la línea roja de segmentos). Ver la Fig. 10.

Se puede argüir que estos resultados censales son la consecuencia de políticas nacionales y sobre todo educativas que no dan prioridad a la identidad regional en términos sistémicos. Si bien se ha logrado avances en el nivel primario, sin embargo los niveles educativos superiores ignoran las cuestiones de la identidad por lengua y cultura.

En cuanto a las políticas lingüísticas en lo educativo a nivel secundario, las cifras indican

que se trata de una población adolescente total de 1,111,405 personas. De este total, el 58% son monolingües en castellano, el 35% son bilingües en castellano y lenguas nativas, y el 6% monolingües en lenguas nativas. Sumando los bilingües y monolingües, un total de 41% de personas de este grupo de edad habla una lengua nativa. En resumen, casi la mitad de la población a cual los nuevos programas de educación a nivel secundario estarán dirigidos, habla por lo menos una lengua nativa.

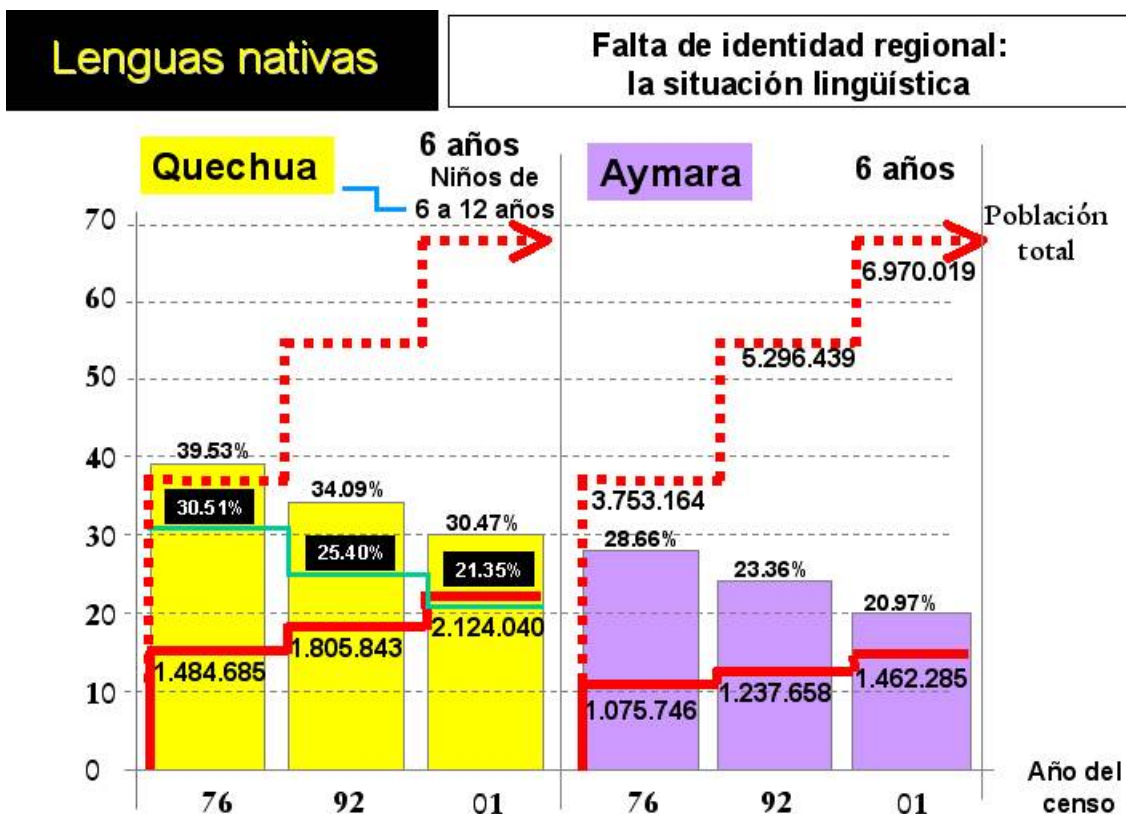


FIG. 10. Las lenguas nativas: falta de identidad regional y la situación lingüística

Cuando consideramos la lengua materna de aprendizaje del mismo grupo de adolescentes, el 63,49% del total ha aprendido a hablar en castellano y 34,47% en aymara y/o quechua. Pero hay una marcada diferencia en estas cifras entre las áreas urbanas y rurales. En las áreas urbanas, el 80,17% del total poblacional adolescente ha aprendido en castellano y el 19% en lenguas nativas. A diferencia, en las áreas rurales, el 35,17% ha aprendido a hablar en castellano y la mayoría, es decir el 61,19%, en una lengua nativa.

En este contexto demográfico, es también pertinente que el 23,39% de la población con autoidentidad indígena de más de 6 años en Bolivia es de *indígenas monolingües* (que constituye 7,32% del total de la población indígena en las áreas urbanas y 37,38% en las áreas rurales), 3,10% es de *monolingües de castellano o otras lenguas extranjeras* (de cuales 2,76% del total poblacional indígena se encuentra en las áreas urbanas y 3,39% en las áreas rurales), y la gran mayoría, el 73,49% de los indígenas del país, son *bilingües* (de cuales el 89,91% del total poblacional indígena se encuentra en las áreas urbanas y

59,19% en las áreas rurales) (Ramírez Huaracho y otros 2003: 64). (En todo ello, habría que tomar en cuenta que, según Albó, estas cifras pueden ser más bajas que en la realidad). Por tanto, en términos estadísticos, el enfoque lingüístico-educativo nacional a nivel secundario debe ser dirigido a las necesidades de esta gran mayoría bilingüe, seguido por las necesidades de los monolingües en lenguas nativas, y en último lugar a la minoría de monolingües de castellano y de otras lenguas extranjeras.

Para desarrollar políticas lingüísticas adecuadas, también habría que considerar el estudio de Ricardo Calla (2003), que señala que si bien, según el Censo de 2001, la mayoría de la población indígena y originaria del país, por criterios de autoidentidad, vive actualmente en las áreas rurales (77,73% del total) en comparación con las áreas urbanas (53,43%), probablemente la gran mayoría vive una situación de doble (o triple) residencia entre ambos polos, esto es con migraciones temporales constantes entre las áreas rural y urbana, lo que fomenta además el bilingüismo de esta población migrante.

Mirando al país en su integridad, hay también marcadas diferencias lingüísticas entre los departamentos y municipios. En tanto que Beni es más monolingüe en castellano, Potosí es más monolingüe en lenguas nativas (sobre todo el quechua), Oruro más bilingüe (55% de la población total del departamento) y la población de Pando habla más idiomas extranjeros (en especial el portugués). Si introducimos la cuestión de diferencias urbanas y rurales, en las áreas urbanas, 90% de la población del Beni habla sólo el castellano, 5% de Chuquisaca es monolingüe y 55% de Potosí bilingüe (sobre todo en castellano-quechua). En las áreas rurales, de la población de Oruro el 71% es bilingüe, de Potosí el 42% es monolingüe en lenguas nativas, de Tarija el 88% es monolingüe en castellano y de Pando, 7% habla sólo lenguas extranjeras (Ramírez Huaracho y otros 2003).

En general, estas cifras demuestran la necesidad demográfica por introducir una educación en lenguas nativas a nivel secundario. Pero, para poder desarrollar más detenidamente la implementación de este programa, habría que llevar adelante un estudio socio-demográfico-lingüístico de más profundidad, que realmente profile las poblaciones juveniles a las cuales se van a dirigir las reformas educativas de nivel secundario, y sus necesidades lingüísticas.

1.2. El marco de los derechos lingüísticos y culturales

Otro respaldo para los esfuerzos de reforma en el campo educativo, es el campo emergente de los derechos lingüísticos. Este cuerpo de las llamadas “leyes blandas” (*soft laws*) y otras recomendaciones a nivel internacional es el resultado de dos décadas de luchas por los propios pueblos indígenas y originarios, que en su conjunto conforman el pluriculturalismo y multilingüismo que caracterizan a Bolivia. Si bien muchas de ellas no tienen el pleno status de ley en países como Bolivia, sin embargo son recomendaciones al Estado de cómo desarrollar sus políticas lingüísticas.

Vía el posicionamiento de estas leyes, las poblaciones bilingües y de habla de lenguas indígenas pudieron expresar mejor una serie de demandas educativas ante la realidad lingüística y cultural en la educación formal a diferentes niveles y en diferentes aspectos. Éstos incluyen el contenido del currículum que se enseña, las formas textuales que se usan a nivel diario para expresarse tanto tradicionales como de las TICs, las formas

pedagógicas mediante las cuales se enseña y se aprende, la formación docente de estos pueblos, las instituciones educativas que se reconocen y en los medios de comunicación a su disposición. Entonces, cualquier reforma al sistema secundario de la educación en Bolivia debe responder a estas normas y recomendaciones a nivel internacional (Arnold y Yapita 2003, 2004).

Entre ellas, quizás la instancia con más impacto socio-político (aunque no plenamente educativo) a nivel nacional ha sido el *Convenio 169 de la OIT*. Este Convenio ha sido ratificado por Bolivia en 1991 e introducido en parte en el alcance de la Ley de Participación Popular, la Reforma Educativa de 1994 y la Ley INRA. Este Convenio a su vez se basa en el *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, y otros instrumentos que tratan de la prevención de la discriminación contra los pueblos indígenas. En lo educativo, la Parte VI de dicho Convenio exige que los problemas y servicios educativos, dirigidos a determinados beneficiarios, “deben ser desarrollados e implementados en colaboración con los mismos” (Art. 27) y, además, deben reconocer el derecho de esos pueblos de “establecer sus propias instituciones e infraestructuras”. La Parte IV de este Convenio también demanda el reconocimiento por el estado de los medios de formación profesional de estos pueblos, basados en sus propias prácticas artesanales, e industrias rurales y comunales, como factores importantes en la preservación de sus culturas, medios de sostenimiento y desarrollo económico.

La Parte IV (Art. 17) de la *Resolución 1994/5 de la Declaración en Borrador de las NN.UU., de Derechos de los Pueblos Indígenas* demanda que “los pueblos indígenas tienen el derecho de establecer sus propios medios de comunicación en su propia lengua” y que “también tiene el derecho de acceso por igual a todas las formas de comunicación no indígenas”. Con respecto al contenido curricular, la Parte III (Art. 13) de la misma Resolución en Borrador de las NN.UU. dice que “Los pueblos indígenas tienen el derecho de revitalizar, usar, desarrollar y transmitir a sus futuras generaciones sus historias, lenguas, tradiciones orales, filosofía, sistemas de escritura y literaturas, y asimismo designar y conservar sus propios nombres para comunidades, lugares y personas”.

Por otro lado, la *Recomendación en Borrador sobre la Promoción y Uso del Multilingüismo y Acceso Universal al Ciberespacio* (31 C/25) de la Conferencia General de la UNESCO en París en 2001, en su sesión 31, promueve el acceso universal a las redes telemáticas y la promoción de la diversidad multilingüe y cultural en las redes globales informáticas, aunque las propuestas concretas para lograr esto están todavía a nivel instrumental. Las medidas a tomarse incluyen una cláusula para promocionar el multilingüismo en el Internet, respaldar el uso de lenguas que no sean el inglés, y asumir los medios comunicativos como vitales entre los pueblos y su herencia cultural. Además se recomienda ampliar la diversidad lingüística en el ciberespacio “...al crear contenidos en todas las lenguas usadas ampliamente a nivel internacional, además de otras lenguas a niveles nacionales, regionales y locales, incluso lenguas habladas por pocas personas o no usadas en la administración pública”.

Estas propuestas están respaldadas por la *Declaración de Itacuruçá* (2000) con sus recomendaciones específicas para los países latinoamericanos y del Caribe respecto a “los derechos universales al acceso a la información en el siglo 21” en el contexto de “los retos éticos, jurídicos y socioculturales de la sociedad informática” para esta región. Esta Declaración reconoce tanto los peligros a las sociedades latinoamericanas de ampliar la brecha digital como también el rol positivo que la tecnología informática puede jugar en el desarrollo de las industrias culturales regionales.

Asimismo el Informe sobre las deliberaciones y propuestas de INFOética 2000 (CII-2000/CONF.403/CLD.3), como resultado de una reunión llevada a cabo en París, del 13 al 15 de Noviembre de 2000, considera el acceso universal a la información en el siglo XXI: los retos éticos, jurídicos y societales del ciberespacio.

Cabe mencionar además la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, firmada por un conjunto de instituciones no-estatales en Barcelona en 1996, y luego presentada ante las NN.UU. Esta declaración destaca el derecho que tiene cada “comunidad lingüística” a desarrollar plenamente las potencialidades y el uso público y legal de su lengua dentro de su territorio, “sin presiones inducidas por poderes políticos o económicos”.

En el Art. 23, de la misma se reconoce que “La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de auto-expresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida” y que ésta “...debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartido”. En esta Declaración, “comunidad lingüística” se define en el Art. 1 como “...toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se auto-identifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio” (p. 9).

En resumen, esta Declaración otorga, como los derechos colectivos de las comunidades y grupos lingüísticos:

- El derecho a aprender y de tener la enseñanza de su lengua y cultura propia;
- El derecho a tener servicios culturales;
- El derecho a una presencia igualitaria de su lengua y cultura en los medios de comunicación;
- El derecho de recibir atención en su propia lengua de las instancias del gobierno y en las relaciones económicas (Posey 2001: 394).

Otro hito importante fue la agenda de la XVI sesión del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Ginebra, 27-31 de julio de 1998, especialmente la declaración al ítem 5 “Pueblos Indígenas, Educación y Lenguaje”, en que se consideró los nexos entre la diversidad lingüística, cultura y biológica, es decir entre lengua, cultura y tierra. El Proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas también subrayó la cuestión de los Derechos Humanos Lingüísticos de estos pueblos, particularmente en el campo de la

educación a todos los niveles, donde se tiene el derecho a aprender en su lengua materna (ver los artículos 14, 15, 16 y 17 en particular).

También la *Declaración de la Sociedad Civil en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información* (CMSI), “Construir sociedades de la información que atiendan a las necesidades humanas”, adoptada el 8 de Diciembre de 2003, tiene varias secciones pertinentes en el contexto de la Educación Bilingüe a nivel secundario, entre ellas: la alfabetización básica, la importancia de la juventud, el desarrollo de soluciones de TIC (Tecnología de Información y Comunicaciones) que son sostenibles y comunitarias, los derechos de los pueblos indígenas, los derechos de los trabajadores, la creación de capacidad y educación, la diversidad cultural y lingüística, idiomas, los conocimientos de los pueblos indígenas, los medios de comunicación comunitaria, etc.

Finalmente, delineamos algunas otras instancias jurídicas pertinentes que traten de los temas de derechos colectivos para tener una educación propia con identidad, que respete los conocimientos, religión y maneras de vivir de estos grupos, sin discriminación:

- La Declaración de Principios del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (1982);
- La Declaración Kari-Ocsa (Convenio Mundial de Pueblos Indígenas);
- La Carta constitucional de los Pueblos Indígenas de los Bosques Tropicales (Penang, Malasia, 15 de febrero de 1992);
- La Convención sobre los derechos de los niños (1980);
- La Declaración de Viena sobre Derechos Humanos (ver Posey 2001).

1.2.1 La oficialización de las lenguas nativas en Bolivia

Una primera etapa en el reconocimiento estatal de estos derechos lingüísticos es a menudo la formalización u oficialización de las lenguas indígenas. En cuanto a la oficialización de las lenguas nativas en Bolivia, según Albó (2001: 68):

“La oficialización de las lenguas originarias de Bolivia ha sido solicitada por las organizaciones de base desde los años 70, y es una consecuencia natural del reconocimiento explícito y público, por parte del Estado, de la igualdad anunciada en los artículos 1 y 6 de la Constitución Política del Estado”.

En diversos momentos se ha promulgado instrumentos legales (ninguno con rango de ley) declarando el carácter oficial de algunos idiomas originarios. El más reciente y de mayor alcance es el DS 25894 del 11-XI-2000, cuyo artículo 1º, con respecto a 33 lenguas de las 37 o más del país (ver la Fig. 11), dice literalmente:

“Se reconocen como idiomas oficiales las siguientes lenguas indígenas: Aimara, Araona, Ayoreo, Baure, Bésiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chimán, Ese ejja, Guaraní, Guarasu’we (Pauserna), Guarayu, Itonoma, Leco, Machineri, Mojeño trinitario, Mojeño ignaciano, Moré, Mosestén, Movima, Pacawara, Quechua, Reyesano, Sirionó, Tacana, Tapiéte, Toromona, Uru-chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki y Yuracaré” (Ibid.: 68).

Según Albó, el punto de partida deber ser que “todos los idiomas nacionales de Bolivia tienen status de oficiales: el castellano en todo el territorio nacional, y los diversos idiomas originarios, dentro de su territorio y área de influencia” (Ibid.: 69). La expresión “dentro del territorio” se refiere al territorio histórico de cada lengua, y la frase adicional “área de influencia” toma en cuenta el carácter oficial al idioma de determinados grupos inmigrados en las ciudades y nuevos asentamientos en los que ya se han establecido, fuera de su territorio histórico.

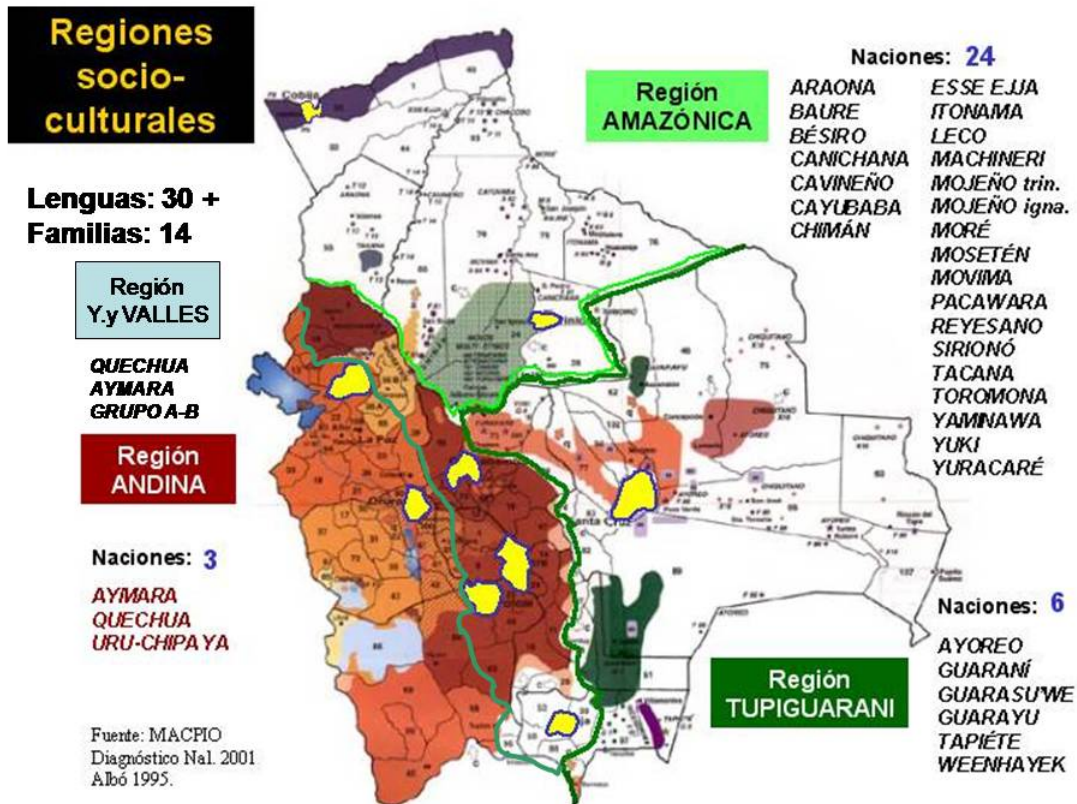


FIG. 11. Las regiones socio-culturales de Bolivia

En cuanto a este proceso de reconocimiento —lo que Albó llama la “equidad lingüística de una nación pluricultural y multilingüe”—, el mismo insiste que “es en el sistema educativo donde se puede avanzar más rápido, por su propia naturaleza”... “porque es ahí donde ya se está implementando una reforma que incluye esta perspectiva” y porque es “el sector público en que los expertos en lenguas originarias tienen mayores oportunidades de contratación” (Ibid.: 69).

Entonces, en los hechos, desde 1983 se ha otorgado a las lenguas quechua y aymara la condición de lenguas oficiales aunque sin carácter de ley. En 2000 se ha confirmado este hecho con mayor alcance, agregando a estos idiomas el carácter oficial de un conjunto de

otras lenguas nativas (bajo D.S. 25894 del 11-XI-2000), lo que implica el respaldo a su pleno uso y fomento a su desarrollo en los ambientes públicos en los territorios donde existe presencia Uru. Pero lamentablemente, se ha frenado su establecimiento en la práctica debido a las reacciones de parte de la sociedad dominante frente a esta posibilidad. A pesar de tener la mayoría indígena en la población total de Bolivia, sólo un 2% de los que manejan el país se origina de estos grupos. Y no obstante haberse aprobado varias leyes e instrumentos para remediar esta situación, permanece la desigualdad de oportunidades para los pueblos indígenas.

1.3. Las demandas sociales con respecto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas

Trataremos más detenidamente las demandas sociales en torno a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas en la sección sobre propuestas. Aquí sólo mencionamos algunos inicios en este proceso y las inquietudes que les dieron a luz, antes de proceder a las propuestas.

Vale la pena mencionar por ejemplo las inquietudes de algunos miembros de las naciones indígenas de Canadá, frente a la manera paternalista de implantar la educación multicultural en su país. En este contexto, ellos destacan la asociación del multiculturalismo con el status jurídico de grupos étnicos minoritarios o de migrantes urbanos, más que con los grupos como aquellos que poseen el status de naciones soberanas. Si tal es el caso, entonces existe un peligro con la mayor aplicación de la EIB a nivel secundario a todos los pueblos del altiplano boliviano, que esto conduciría al mismo fenómeno: su reducción, de status jurídico de naciones históricas (o inminentes) a “grupos étnicos” o “grupos lingüísticos o culturales” con menos privilegios y derechos (Internet: Native-L, Marzo de 1995: Re: multiculturalism and education).

En algunos lugares, se incluye además una fuerte crítica al contexto educativo en sí, y un cuestionamiento de la legitimidad del estado para diseñar e imponer modelos de asimilación, transición o mantenimiento en la educación indígena (Hamel 1994: 275-6). Esta especie de críticas en contra la educación estatal y a favor de una educación regional propia, acompañada por su propio acceso a los medios de comunicación, ha sido parte de las demandas de los pueblos de Chiapas (México), por ejemplo en los *Acuerdos de San Andrés* (Hernández y Vera, 1998).

En Bolivia, las demandas sociales en torno a la educación tienen sus raíces en una serie de iniciativas, comenzando con la lucha por una educación indígena desde los años 1920, en que el ejemplo del ayllu-escuela de Warisata es el más conocido. Más recientemente, la paulatina participación de representantes de los Andes en la conformación del Foro Indígena en las Naciones Unidas, iba a dar luz mediante presiones a la declaración del Convenio 169. Conjuntamente con estas iniciativas a nivel internacional hubo una serie de reflexiones colectivas, desplegadas en manifiestos. Entre ellos, se puede mencionar el Manifiesto de Tiwanaku (1983), el de Jach'akachi (2000) y la Declaración de Lima (2001)

En cuanto a los aspectos metodológicos para lograr las reformas demandadas, desde 1994, Juan de Dios Yapita ha exigido que una metodología más apropiada para lograr

mayor consenso sería mediante la conformación de equipos multidisciplinarios, con un predominio de hablantes nativos del territorio en cuestión, enterados de las materias de la lingüística, la historia, estadística, demografía, etc.. En estos consejos, los expertos profesionales deben jugar un rol vital pero secundario, más como asesores a los equipos de hablantes (Yapita 1994, 1998).

2. Estudios realizados hasta la fecha sobre las lenguas indígenas y originarias de Bolivia

Hasta el presente, hubo varios estudios sobre las lenguas y culturas de Bolivia, según distintos matices teóricos y prácticos, y con diferentes objetivos. Resumimos estos estudios, a la vez que reconsideramos las nociones de lengua e identidad subyacentes, y algunos cambios de enfoque necesarios en la coyuntura actual de planificar un programa de Educación Bilingüe a nivel secundario.

Ya existe una generación de estudios desde un enfoque lingüístico y sociolingüístico (Plaza y Carvajal 1985; Albó 1995; Cerrón 1999). Pero, a pesar de la excelencia de su contenido, una de las dificultades con esta generación de estudios es su base en el cartografiado actual de las lenguas y culturas de Bolivia según las divisiones administrativas republicanas (en departamentos, provincias, etc.), y no según los propios territorios indígenas, TCO o comunidades educativas incipientes.

Algunos de estos estudios también tienden a la “etnización” —y podemos agregar la “lengüificación”— de los pueblos indígenas como un artefacto cultural y político, en vez de ubicar la situación efectiva de estos pueblos y sus lenguas en su contexto histórico y dentro de un complejo sistema de dominación. Por tanto, cualquier propuesta actual debe partir de la situación histórica de estos pueblos, y considerar su pertenencia a organizaciones políticas mayores, y la gradual des-estructuración de aquellas durante la colonia y la república.

En la práctica también, aunque aquel enfoque previo revela el número de hablantes de cada lengua de Bolivia, la manera en que se presenta estos datos dificulta el diseño de un programa que busca saber el número de hablantes de tal o cual lengua o sus variantes, en el contexto escolar-territorial, por ejemplo para producir suficientes textos escolares para estos hablantes. Además, como observa Silverstein (1998: 414), es precisamente esta clase de datos numéricos que permite la tipificación de lenguas “dominantes” y “minoritarias”, dentro de una conceptualización económica orientada al mercado y de *telos* político.

Otro factor a tomar en cuenta en estos estudios previos es la manera actual de definir “identidad” como algo fijo, vinculada con lengua y cultura, cuando en realidad, como arguye García Linera (2003a), la identidad “es un hecho relacional, dialógico, muchas veces contingente y siempre producto de resignificación del orden simbólico de las colectividades”. Por tanto, sería mejor centrarse en la situación dinámica y cambiante de la relación entre los pueblos indígenas y el Estado.

En los proyectos futuros, es urgente también entender los criterios organizativos de los territorios indígenas y de ubicar dentro de esta lógica preexistente las variantes regionales e históricas de cada lengua (en términos tanto sincrónicos como diacrónicos), como también la constitución y cantidad de hablantes. Sólo así se puede compatibilizar las divisiones político-administrativas del Estado con los territorios lingüísticos del país. Puesto que, desde la aplicación de la Reforma Educativa, se ha intentado vincular los distritos educativos con los límites municipales, esto podría ser la vía indicada para articular mejor las cuestiones de territorio, lengua y cultura.

Entre los estudios más recientes, se encuentran algunos textos oficiales: por ejemplo el diagnóstico nacional sobre los Pueblos Indígenas y originarios (PIO) de Bolivia, por Avejera y Romero (2001), y los resultados del Censo de 2001 analizados en relación con la situación estadística de los Pueblos indígenas y originarios por Ramírez Huaracho y otros (2003). Existe el libro importante de Ricardo Calla, *Indígenas, políticas y reformas en Bolivia* (2003). Hay los estudios auspiciado por la CEPAL (por ejemplo Valenzuela F. 2004), y el estudio importante de la UNESCO: “Lenguas del Mundo” (2002?).

Por otra parte, existe una serie de estudios de corte lingüístico sobre las diferentes lenguas de Bolivia, por ejemplo de Beatriz Gualdieri (2004 [2001]) sobre las lenguas de fronteras suramazónicas, de Arnold, Dedenbach, Yapita y otros (2002) sobre las lenguas uru-chipaya, de Torero (2002) sobre las lenguas andinas, etc. Más recientemente, está saliendo una serie de diccionarios y atlas de las lenguas de Bolivia, por ejemplo por Fabre (2005), Tejeiro y otros, etc. Existen también los varios trabajos y boletines que salen de PROEIB Andes.

Tampoco habría que ignorar el conjunto de sitios útiles en el Internet (y también en la Bibliografía del presente documento), entre ellos:

Albergue de Náufragas Lenguas de Bolivia:

Lenguas del Mundo

Llengües Ameríndies

Pilot research Spanish – A – Situación Geográfica y Demográfica

BoliviaContact.com

Noticiasbolivianas.com

No obstante, a pesar de estos avances a nivel académico y popular, todavía hay ciertos vacíos metodológicos y técnicos en el estudio de las lenguas del país, que no permiten avances a la velocidad que se requiere. En resumen:

1. La meta es lograr consensos suficientes en torno a las lenguas y culturas del país, para poder lanzar una serie de avances prácticos. Esto habría que hacer desde las bases, pero con una plena supervisión y asesoramiento de equipos técnicos capaces profesionalmente de realizarlo, y sin intereses propios en el proceso.
2. Habría que repensar las maneras actuales de acercarse a las lenguas y culturas con demasiada materialización de estos campos, o según criterios políticos, del mercado o del telos político.

3. Habría que adoptar metodologías que permitan identificar la situación dinámica de estas lenguas y culturas, y para identificar y respaldar a tiempo las técnicas que ayudan a los procesos de rescate lingüístico, y no recurrir ciegamente a técnicas dañinas, simplemente por la inercia del programa de reformas.
4. Habría que recurrir más sistemáticamente a las experiencias de otros países y grupos indígenas que han logrado el éxito en sus procesos educativos en torno a lenguas nativas a nivel secundario.
5. Habría que lograr una concertación de esfuerzos para organizar y sistematizar esta información y convertirla en un programa de implementación a nivel educativo-político, con el pleno respaldo de las carreras universitarias de lingüística en el país. Consideramos que esta tarea pendiente es sumamente urgente.

2.1 La experiencia de la educación bilingüe a nivel primario: ventajas y desventajas

Durante la primera fase de la Reforma Educativa dirigida a nivel primario, 1994-1999, la educación bilingüe fue enfocada como parte del principio de respeto y tolerancia hacia “las culturas” de “pueblos indígenas u originarios” y hacia los derechos humanos y culturales de los niños. En la escuela, el tema de la lengua, como parte del respeto y la tolerancia hacia otras lenguas y culturas, sirvió además como el vehículo para un programa masivo de experimentación en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura paralelamente en lenguas maternas y en la L2, en este caso el castellano, a modo de transición.

La educación intercultural y bilingüe como idea central de la Reforma Educativa enfocó esta manera determinada de enseñar la lecto-escritura y según un modelo estricto de la normalización de la lengua en la escritura, con tal intensidad que el entendimiento casi exclusivo de la interculturalidad como “el uso de la lengua originaria” se hizo patente tanto en escuelas como en los Institutos Normales Superiores de áreas urbanas y rurales. Debido a ello, para muchos padres y madres de familia, la interculturalidad es sinónima con la educación bilingüe y con las dificultades en el aula del aprendizaje de la lecto-escritura en lenguas nativas.

Como reacción, hubo muchas críticas, tanto académicas como populares, sobre las prácticas educativas experimentales que se han usado hasta ahora a nivel primario, en especial aquellas en torno al aprendizaje de la lecto-escritura y la forma de normalización que se ha optado (ver por ejemplo los escritos de Yapu, Luykx, Yapita, Alavi, etc. y de Skutnabb-Kangas 2000 en general).

2.2 La situación escolar actual

A pesar del respaldo del conjunto de normas y recomendaciones a nivel internacional a la Educación Bilingüe, o por lo menos una educación a nivel secundario para los bilingües, que constituyen 41% de la población boliviana, es común que los opositores a la Educación Bilingüe citan la renuencia de los propios padres de familia para que sus hijos aprendan sus lenguas maternas en el aula. Este argumento tiene raíces profundas, tanto históricas como económicas, que se debe entender:

- En parte, las críticas a la implementación de los programas de la EIB a nivel primario, sobre todo de parte de los padres de familia, se debe a las actitudes de largo

plazo hacia el estudio de las lenguas nativas en la escuela. Estas actitudes han sido reforzadas por el currículum actual a nivel primario, en que la enseñanza de las lenguas nativas es sólo como lenguas de transición, con vista hacia el uso del castellano en los años posteriores. Por razones históricas, los padres de familia prefieren que sus hijos aprendan el castellano directamente, por ser la lengua de la burocracia estatal y del lugar de trabajo en los centros urbanos (Arnold y Yapita 2000). Este debate tiene mucho en común con aquello de algunos hispanos en los EE.UU. que temen que sus hijos, si aprenden todo en español, van a estar excluidos como adultos de sus derechos políticos electorales de participar en el lenguaje de poder, en este caso el inglés.

En este contexto, cualquier acercamiento a la enseñanza de lenguas nativas en el currículum a nivel secundario debería tomar en cuenta las soluciones a estas críticas. Una vía sería asegurar la calidad de la enseñanza, tanto del castellano como L2 como de lenguas nativas como L1, para lograr la confianza de los padres de familia. Otra vía sería ampliar las políticas lingüísticas del país en términos regionales y de identidad, de modo que se podría lograr posiciones de status en la sociedad al hablar las lenguas nativas y no sólo al hablar el castellano.

- Por otra parte, se ha argüido que el programa de la Reforma Educativa a nivel primario ha enfocado exclusivamente en la lecto-escritura alfabética y ha pasado por alto las propias prácticas textuales y escriturales de los pueblos indígenas y originarios (PIO) del país, e incluso el repertorio cultural de habilidades y prácticas que tienen los propios niños de las áreas rurales del país (Arnold y Yapita *ibid.*).

Además, si bien se ha promocionado la enseñanza de la lecto-escritura según nuevos métodos didácticos, no se ha proveído suficiente respaldo en la formación docente en la enseñanza de lenguas nativas para tener un impacto suficiente en el aula, donde los métodos tradicionales de enseñanza a menudo sobreviven. El resultado es el bajo rendimiento escolar en la lecto-escritura y en la comprensión de lo leído a nivel nacional, lo que refuerza los temores de los padres de familia que sienten que sus hijos no van a tener una preparación escolar adecuada para responder a la sociedad en su conjunto fuera de las comunidades rurales.

Por tanto, en la coyuntura actual es necesario reconsiderar el enfoque anterior hacia la enseñanza y aprendizaje en el aula de las lenguas nativas del país a favor del repertorio existente de conocimientos y habilidades de los propios educandos. Esto incluye una amplia gama de habilidades semióticas en que se maneja las lenguas visuales, lo que en vez de actuar como un freno, más bien facilitaría el aprendizaje de las TIC y las nuevas tecnologías en general.

2.3 La realidad laboral actual

En efecto, la renuencia de los padres de familia a que sus hijos estudien las lenguas nativas en el aula se basa en sus esperanzas laborales para sus hijos. Aquí, a pesar del contexto nacional que cuenta con cifras de una mayoría poblacional de identidad indígena y que es lingüísticamente bilingüe, y además las leyes que respaldan la plena expresión

de sus lenguas en sus territorios, la situación laboral demuestra una realidad muy distinta.

Según los estudios de Elizabeth Jiménez (2000), sólo el 4% de los empleos calificados los ocupan indígenas; sólo el 28% de los empleos semicalificados son para indígenas; y un total de 67% de los empleos más vulnerables y precarios lo ocupan indígenas (citado por García Linera, 2001). Esta situación implica que, por una parte, tenemos un Estado mono-cultural, mono-lingüístico y mono-constitucional y, por otra, que los pueblos indígenas son sumamente desarticulados. Ver la Fig. 12.

EL MERCADO LABORAL



**De los que manejan el país,
sólo 2% son indígenas;**

**Sólo el 4% de los empleos calificados
los ocupan los indígenas;**

**El 28% de los empleos semicalificados
son para indígenas;**

**El 67% de los empleos más vulnerables
y precarios lo ocupan indígenas.**



**Jiménez Zamora, 2000,
citado en García Linera 2001**

FIG. 12. El mercado laboral

Asimismo, en términos del trabajo de prestigio y lo que García Linera (Ibid.) llama la “acumulación del capital lingüístico”, hay una situación parecida. Al polo de los trabajos de alto estatus, a nivel estatal, tenemos los castellanohablantes, siendo éste el idioma materno de las élites mestizo-criollas de larga data. Aquí trabajan los que redactan y hablan bien el castellano y además ellos que pueden pronunciar y escribir otro idioma extranjero, especialmente el inglés. En el nivel intermedio, hay una pugna de los de abajo por ascender en el mercado laboral, con frecuencia para lograr algún título académico como resultado de una castellanización de segunda generación. A un nivel menor, hay los descendientes de padres hablantes de las lenguas nativas, que hablan el castellano como primera generación, pero que no pueden pronunciar o escribirlo bien, debido al sistema educativo actual. Más abajo, se hallan aquellos que hablan castellano y una lengua

materna indígena, pero que no escriben ni leen su lengua materna, y, al final, en última instancia en términos del status laboral, se hallan los hablantes sólo de lenguas nativas. Ver la Fig. 13.

En este mercado laboral, los migrantes no indígenas ganan tres veces más que los migrantes indígenas. Los indígenas, por lo general recibirán sólo el 30% del salario de los trabajadores no indígenas por cumplir el mismo trabajo. Las mujeres no indígenas ganan el 60% del salario de los varones. Pues, en términos esquemáticos, según Jiménez Zamora, un indio “vale” la tercera parte de un varón mestizo castellanohablante y la mitad de una mujer mestiza castellanohablante.



FIG. 13. El mercado lingüístico

Como resultado, los padres de familia no quieren que sus hijos estudien una lengua nativa en la escuela. Los padres de familia rechazan en general la enseñanza de la educación bilingüe. Y los estudiantes universitarios, hablantes de lenguas nativas, no quieren estudiar las lenguas nativas del país a un nivel superior.

Dada esta situación, hasta ahora la tendencia es de considerar sólo las siguientes opciones:

- i. Castellanzarse y abandonar las lenguas nativas;

- ii. Modernizarse al abandonar las lenguas nativas a favor del aprendizaje de las lenguas extranjeras, especialmente el inglés.

Pero existe otra alternativa. Esto es:

- iii. Repensar y luego cambiar la situación estructural actual en el país, a favor de políticas de identidad y de la unidad en la diversidad.

iv.

Se espera que las políticas públicas dirigidas a la educación secundaria opten por esta tercera posibilidad.

2.4 Limitaciones lingüísticas al fondo del Programa de la Reforma Educativa (PRE)

Antes de proceder con cualquier propuesta de aplicar la EIB a nivel secundario, es necesario cuestionar en forma resumida algunas de las presuposiciones lingüísticas y culturales en los programas actuales de la EIB a nivel primario. En este marco, es necesario entender también de dónde derivan las propuestas actuales, por ejemplo de Blithz Lozada, de aplicar la “interculturalidad” a nivel secundario, pero sin acompañarla con la Educación Bilingüe. Ambas formulaciones parecen basarse en una renuencia de vincular plenamente las lenguas nativas del país con las cuestiones de identidad cultural.

Consideramos primero el énfasis en las nociones de “cultura” e “intercultural” ya desvinculadas del lenguaje hablado, lo que ha caracterizado la primera etapa de la Reforma Educativa a nivel primario. Encontramos allí el viejo debate entre la pragmática lingüística y la lingüística saussureana moderna, lo que ha llevado las reformas a nivel primario por ciertas direcciones al costo de otras. Sólo una reevaluación de la función *constructiva* del lenguaje en el meollo de aquel debate, nos permitiría abordar mejor *dos* aspectos fundamentales de la segunda etapa de las reformas educativas a nivel secundario: por una parte el nexo entre interculturalidad y educación bilingüe, y por otra, las prácticas cotidianas en el aula.

1. La relación entre el lenguaje hablado y el escrito:

Un aspecto central a repensar en el marco de la educación bilingüe, es la relación entre el lenguaje hablado y el escrito, en el contexto de las prácticas culturales, las cuestiones de la auto-identidad, y lo que pasa en el aula. En Bolivia, varios estudiosos han comentado que los textos producidos por la Reforma Educativa a nivel primario, sobre todo los Módulos en Lenguas Nativas, siguen normas demasiado académicas (e incluso demasiado historicistas) que no tratan de la realidad de la lengua hablada a nivel cotidiano hoy (Yapu, Yapita, Alavi; ver especialmente Luykx 2003). Se hacen las mismas críticas en relación con los esquemas de formación docente en estas lenguas.

Estas críticas nos han exigido preguntarnos ¿por qué esto es así?

Como respuesta, planteamos que, al fondo de muchas de las ideas actuales en vigencia, yace el viejo debate entre los proponentes de la pragmática (o “translingüística” en los términos de Bajtín) y de la lingüística saussureana moderna. Si bien el análisis saussureano de la morfología y sintaxis del lenguaje escrito que se ha aplicado hasta

ahora son necesarios en su debido momento, sin embargo nos han llevado más y más lejos de la pragmática del habla cotidiano, en que la propia unidad del estudio debería ser el “discurso”, concebido además en el contexto socio-cultural y político de su enunciación (Duranti 2000). Dada esta situación, cualquier esfuerzo para revincular las prácticas culturales —e interculturales— en juego con las prácticas discursivas y educativas de la región, debe *recuperar primero algunos elementos teóricos y prácticos de la pragmática lingüística*. En las propuestas de Blithz Losada (2005) para el nuevo currículum a nivel secundario, se introduce la enseñanza de la pragmática, lo que nos parece un gran avance en esta dirección.

2. *La historia de una ruptura epistemológica:*

Las razones por adoptar el presente enfoque académico y saussureano son varias. Dos proponentes de la pragmática de los EE.UU., Bruce Mannheim y Dennis Tedlock, en la Introducción de su libro *The Dialogic Emergence of Culture* (1995) sostienen que, al fondo del presente acercamiento que en los hechos está presente en todo el continente, yace una “ruptura epistemológica” que ha ocurrido entre el estudio de las culturas y las lenguas en los últimos 100 años. Ellos trazan el desarrollo de las prácticas de estas dos ramas de las ciencias sociales en el último siglo: la antropología (o sociología) y la lingüística.

Su argumento va más o menos así: que a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los científicos que hicieron etnografías, por ejemplo el germano-americano Franz Boas, también trabajaron en la recolección de “textos” nativos: narraciones, mitos, leyendas, adivinanzas y lo demás. De esta manera, el estudio de las diferentes culturas y sociedades del mundo estaba muy vinculado con el estudio de sus lenguas. Según su argumento, este período terminó debido a las influencias de la antropología social británica sobre la antropología cultural norteamericana, especialmente la corriente del “funcionalismo” y más tarde el estructuralismo, con su tendencia de recalcar las funciones en la sociedad de las instituciones y estructuras sociales, por encima de las lenguas.

Como consecuencia, los antropólogos y etnógrafos de la época comenzaron a tratar lo que *decían* los pueblos como “ilusiones” que sólo los antropólogos podían revelar, con su conocimiento especializado de las funciones más importantes de las instituciones en la sociedad. Esta confrontación entre diferentes perspectivas en torno al comportamiento humano en las sociedades, resultó en una separación disciplinaria, en que algunos académicos se centraron en el estudio de las *culturas y sociedades*, y otros en el estudio de las *lenguas en sí*.

Desde los años 40 hasta los 60 del siglo XX, esta separación entre las caras sociales y lingüísticas de las ciencias sociales aumentó. Gradualmente los antropólogos trataron el estudio del lenguaje como algo *expresivo* de las culturas y nada más, en tanto que las demandas de los intereses del Norte exigieron un enfoque más *instrumental* hacia las lenguas, las culturas y sociedades, sobre todo en su zona de influencia en América Latina. Esta tendencia se incrementó aún más en los años 70 y 80, con el respaldo financiero de las multilaterales y bilaterales (el Banco Mundial, UNICEF, GTZ, etc.)

para el mismo enfoque instrumental, bajo una agenda de la educación masiva de poblaciones para superar sistemáticamente el llamado “analfabetismo” en el mundo. De allí en adelante, se entró en otra etapa en que los antropólogos culturales estudiaron culturas y sociedades, en tanto que los antropólogos lingüísticos y los sociolingüistas estudiaron lenguas, igualmente con un enfoque instrumental, lo que se iba desarrollando con las teorías emergentes de la “lingüística formal”.

Llegó el momento en que las organizaciones como el Instituto Lingüístico de Verano, desarrollaron sus gramáticas de lenguas nativas ya separadas de cualquier contexto socio-cultural o interacción social mediante estas lenguas. Este enfoque es ya muy distinto al anterior de la escuela de Franz Boas y sus seguidores, que basaron sus etnografías en una filología fundamentada en el estudio de textos lingüísticos. Es así que el enfoque lingüístico actual en países como Bolivia y Chile, va en dirección de la lingüística aplicada, en que se hallan fusionadas las teorías estructuralistas de Ferdinand Saussure (sobre todo del *Curso de lingüística general*, 1915) con los intentos aplicados del control lingüístico.

Para salir de este acercamiento a la lingüística a otro más pertinente y actualizado, es necesario pasar desde un abordaje al lenguaje gobernado por reglas y normas gramaticales, desvinculado de otros aspectos de la sociedad, la cultura, formas de escritura, trabajo, producción y mercados, e importantemente el medio ambiente, y reafirmar más bien los procesos dinámicos de interacción y transformación entre estos campos.

3. *La oralidad y la escritura:*

Otro aspecto tanto teórico como práctico al fondo de las prácticas de aula actuales, y que también derivan de un enfoque lingüístico predominantemente saussureano, es la manera de acercarse a la cuestión de la *oralidad y la escritura*. Hasta el presente, los proponentes de la lingüística saussureana, que tienen mayor vigencia en la implementación de las diferentes reformas educativas en América Latina, han podido sesgar el estudio del lenguaje bajo el filtro de la escritura, ignorando así la naturaleza de la oralidad y su propia relación con la escritura.

Debido a estas tendencias, otra idea implícita en muchos de los programas actuales de la Educación Intercultural Bilingüe, cuyos orígenes también se remontan a la escuela estructuralista de Saussure y, más tarde, de Lévi-Strauss, en que *la oralidad es considerada como un estado más “primitivo” de la lengua, y la escritura un estado más “avanzado”*, lo que refleja el contenido de muchas bibliografías de los cursos actuales de la EIB, sea de Diplomado o Maestría. Se critica a esta idea en el libro *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes* (Arnold y otros 2000), tomando como punto de partida la crítica de esta noción de parte del filósofo francés Jacques Derrida (sobre todo en *Gramatología*, 1971), y su planteamiento alternativo que la oralidad es más bien una “elaboración hablada posterior” que se desarrolla en base de una “escritura inerte”, un soporte o “texto” que puede tomar varias formas: la escritura alfabética occidental, hojas de coca, inscripciones en roca, piel o cerámica, etc. Según este planteamiento, primero viene alguna forma de “texto” y luego la oralidad. Es más. Derrida propone que el

pensamiento de las culturas supuestamente ágrafas es también estructurada como la escritura, lo que les permite elaborar genealogías complejas, etc.

Es así que la formación de los estudiantes en estos cursos sigue un rumbo binario y predeterminado en que se trata algunas materias, por ejemplo la ciencia occidental, *según lo que dicen los textos escritos*, en tanto que se trata otras materias centradas más en la cultura, la identidad y las lenguas nativas, según lo que *dicen* los comunarios del lugar, especialmente los abuelos, *a nivel oral*. En el segundo caso, la meta es siempre la de transformar estos dichos en “textos” escritos, ya desvinculados de cualquier contexto social, cultural, histórico o lingüístico. Según muchos estudios actuales, esto es lo que pasa en los cursos de formación en la EIB, sea en Perú, en Bolivia, en Chile o en Brasil (ver por ejemplo los informes de MINEDU 2005b: 8).

Nuevamente el reto para evitar estas limitaciones actuales es reubicar el estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural y en el sitio de las enunciaciones.

4. *El aspecto dialógico del habla:*

Otra consecuencia de este distanciamiento entre la realidad del habla y lo que se enseña en los cursos de la EIB, fundada en la lingüística saussureana, influye en *la percepción de la estructuración de las narraciones y su modo monovocal de presentación en el papel*. Si consideramos el trato que reciben las narraciones tradicionales en lenguas nativas (aymara, quechua o mapuzugun) en las aulas actuales, la meta con la EIB es recopilarlas, transcribirlas (o escribirlas de memoria) y luego transformarlas en un texto escrito. A veces se producen libros enteros de recopilaciones de estos cuentos —en la región aymara éstos son el Cóndor y el Zorro, el Zorro y el Quirquincho, el Zorro y la Perdiz, etc.— todos escritos como textos separados y sin alguna relación entre sí. Pero si volvemos a considerar las condiciones en que estos cuentos han sido recogidos, podemos apreciar que su enunciación tiene una forma mucho más fragmentaria. En nuestra experiencia, se narra estos cuentos para explicar alguna moraleja, o lo que pasa tradicionalmente en un momento determinado del año agropastoril, o en algún lugar de la región, o en relación con algún personaje histórico. Este juego de diferentes voces presentes en un texto, y que viene de diferentes lenguas, registros lingüísticos e instituciones culturales, es lo que Bajtín llama “heteroglosia”.

Además, es muy probable que la narración en cuestión hubiera surgido como parte de un “diálogo” entre los recolectores de los cuentos y el narrador/a, lo que se podría desarrollar dentro de las propias normas culturales andinas, o si no más forzosamente, como parte de la exigencia de su curso de proveer tal texto escrito como tarea. De todos modos, hay por lo menos *dos* personas en aquel diálogo, además de los varios discursos institucionales (con respecto a la oralidad v. la escritura) detrás del evento del habla. Hasta ahora en los estudios lingüísticos de las reformas educativas, se ha tratado a la tradición oral *como si fuera un “monólogo”* cuando ha sido más bien un “diálogo”. En cambio, Jakobson y los estudiosos de la “etnografía del habla” o “de la actuación” (Mannheim, Tedlock, Hymes, Duranti, etc.), arguyen que el diálogo es una forma del habla más *fundamental* que el monólogo. Ellos subrayan el hecho de que rara vez hay monólogos. Aun cuando hablamos con nosotros mismos, a modo de pensar, realizamos un diálogo interno. Además, es más común a nivel mundial el citar

directamente a otra persona en el habla, que usar el discurso indirecto, p. ej. decimos directamente “tal persona dijo tal...” en vez de decir “según tal... habría que...”

A modo de ilustración, consideramos las narraciones aymaras organizadas según las diferentes voces que intervienen en su actuación. Se comienza con la voz del narrador/a pasa a las voces de los diferentes personajes o protagonistas del cuento (el Zorro, el Cóndor, la Imilla), luego a la voz de la abuela o el abuelo que contó el cuento al narrador o a la narradora, y finalmente a las voces de los antepasados que habían contado el cuento a él o ella, todas estas voces siendo marcadas oralmente por la expresión característica de este género de cuentos: *ukhamaw sasaw sataw siw*: “así diciendo había dicho dice” (en el aymara de Oruro). De esta manera, como alternativa al enfoque actual, se podría construir en el cuento una trama “intertextual” de diferentes voces, organizadas en períodos del tiempo.

5. *La relación entre el lenguaje y el medio ambiente:*

En todas estas críticas al modelo lingüístico saussureano que ha sido aplicado en la Reforma Educativa a nivel primario, sin considerar sus limitaciones, hay otro punto aún más profundo que habría que cuestionar: la relación entre este modelo de la lingüística y el medio ambiente. Jeffrey Wollock (2001: 248) nos llama la atención a este aspecto cuando dice:

“La causa de la crisis del medio ambiente no es la contaminación industrial o militar, ni el extraer y cosechar excesivamente los recursos, y tampoco un sistema económico que maximiza el uso de la energía, distorsiona las prioridades económicas locales e impulsa el crecimiento de los barrios urbanos inmensos. Éstos son simplemente *síntomas*. La verdadera causa de la crisis del medio ambiente es una manera particular de pensar. El estado del medio ambiente mundial es una prueba monumental de que hay algo fundamentalmente equivocado con esta manera de pensar, lo que hoy se refleja en la mayoría de las lenguas dominantes del mundo”.

Según Wollock, se puede trazar las tendencias filosóficas al fondo de este modo de pensar en la obra de Nebrija (1492), en la teoría del gobierno de Locke (1965 [1690]), y luego en Descartes. Son evidentes históricamente desde la aplicación hegemónica y nominalizante de un cuerpo legal sobre otro, lo que va disminuyéndose a “usos y costumbres”, por ejemplo del imperio romano (o español) sobre sus dominios. Pero Wollock identifica la formulación canónica lingüística de esta manera de pensar al mismo Saussure, en su *Cours de Linguistique Générale* (1972 [1915]), sobre todo en su planteamiento de la arbitrariedad del signo. Desde esta obra —que expresa epistemológicamente la alienación urbana de los intelectuales del siglo XX— el significado existe sólo en la relación entre hablante-lengua-oyente, y pierde su nexo con el mundo extra-lingüístico. Según este punto de vista, el mundo natural ya no provee ningún aporte al hablante, ni al oyente y tampoco a la lengua misma. Queda sólo un sistema semántico y pragmático autoreferencial, sin contacto con el mundo exterior. Orientada estructuralmente, esta teoría del lenguaje percibe en el lenguaje sólo sistemas auto-referenciales —que se denominan “gramáticas”— y percibe en la semántica también un sistema autoreferencial, a modo de “texto”. Inclusive la pragmática se percibe como una gramática orientada dialécticamente de “salidas

imaginadas y deseadas”, sin pensar en las consecuencias reales en el mundo (Wollock, *Ibid.*: 253-4).

Para superar estas tendencias actuales, algunas propuestas actuales plantean la *separación* de la interculturalidad, como un campo de pensar y actuar, de la educación bilingüe. Esto sí, es pertinente en muchas áreas urbanas en que a menudo los migrantes originarios e indígenas de segunda generación han olvidado la lengua materna de sus padres y abuelos, aunque siguen con algunas de las mismas prácticas culturales.

Pero es igualmente necesario *revincular* en el aula las lenguas habladas (y escritas) con otras referentes, es decir con las culturas y territorios del país; asimismo debemos revincular las prácticas del lenguaje con las prácticas culturales y productivas, para así evitar las posiciones insostenibles actuales que pasan por alto el uso del lenguaje en su contexto socio-cultural-productivo, y la interrelación vital entre el lenguaje, la producción y el mundo natural.

2.5 Sugerencias curriculares en torno a las lenguas y culturas del país

Las observaciones de Wollock vienen de una de las tendencias más interesantes del estudio del lenguaje en la actualidad a nivel mundial, lo que además es muy pertinente en Bolivia, incluso a nivel curricular, esto es la “lingüística ecológica”. De allí deriva una serie de cuestionamientos a la manera actual de enseñar la lingüística o lengua en general, que nos dan pautas para planificar reformas curriculares profundas a nivel secundario.

Esta sub-disciplina de la lingüística trata de cómo la pérdida de la diversidad lingüístico-cultural —con los procesos de desterritorialización de los pueblos indígenas de sus territorios, la supresión de sus lenguas y prácticas textuales, y la pérdida de los conocimientos tradicionales acerca del medio ambiente basados en las prácticas de subsistencia— están íntimamente vinculadas con cambios en la biodiversidad (ver por ejemplo Maffi, ed. 2001). Como respuesta a este proceso de pérdida, los proponentes de la lingüística ecológica buscan los principios en común y las vías pertinentes para poder preservar tanto la riqueza del mundo biológico como las riquezas culturales y del conocimiento que contienen las lenguas indígenas. De esta manera, se busca rehacer los nexos vitales entre lengua, cultura y medio ambiente, tomando en cuenta las prácticas productivas (de subsistencia, agricultura y pastoreo) y del trabajo humano en torno a la naturaleza.

Para respaldar estas nuevas direcciones de investigación en el lenguaje, existe abundantes evidencias de que los cambios en las prácticas productivas agrícolas están acompañadas por cambios en la lengua del lugar. Por ejemplo, en un estudio de la sierra del Perú, se demuestra que la influencia de nuevas prácticas agrícolas en los programas del desarrollo rural en la región han sido acompañada por cambios lingüísticos paralelos; antes la población hablaba la lengua quechua pero ya con estos cambios introducidos vía la agricultura, hablan más castellano. Estos cambios han sido cartografiados en mapas que recurren a la tecnología de sistema GPS. Asimismo, los estudios del lenguaje como trabajo y mercado (Rossi Landi 1970) nos ayudan a percibir estas relaciones en la producción industrial y semi-industrial de las sociedades modernas ya integradas

plenamente en la economía mundial.

Ante estas situaciones preocupantes, proponemos un decálogo de lineamientos del currículum para lograr cambios en la dirección de la preservación y revitalización de las lenguas nativas del país, conjuntamente con sus valores culturales, ecológicos y territoriales. La clave aquí es abrir el campo del lenguaje y la comunicación para que el alumnado logre competencias en la literacidad de una variedad mucho mayor de formas de texto, esto es no sólo en la lecto-escritura sino también en la literacidad visual, digital, semiótica, multimodal, etc. Al mismo tiempo, se busca relacionar el lenguaje de manera sostenida con el mundo productivo y ecológico:

1. Para mejorar las competencias del alumnado en la comunicación en general, consideramos necesario revincular los campos de lengua y cultura a diferentes niveles. Uno de ellos podría ser un área de estudio llamado "*Lenguaje, cultura y comunicaciones*", en que comunicaciones abarca lo hablado, lo oral, lo escrito, lo visual, lo táctil, etc. Por ejemplo, habría que considerar cómo los jóvenes se desarrollan como usuarios de lenguaje y literacidad, y cómo ellos manejan diferentes registros (hablado, oral, escrito). A la vez, es necesario que ellos reconozcan la diferencia entre los registros cotidianos que se usan y el lenguaje público, para poder participar en el lenguaje de poder.
2. Por otra parte, es necesario integrar mejor los campos de "*Lengua, literatura y sociedad*". Esto exige además el desarrollo de niveles operativos en la planificación y gestión de las reformas educativas que permitan el desarrollo de una variedad de textos de diferentes registros (oral, escrito) a nivel local, tanto para formar recursos humanos en este desempeño como para conformar un consenso más generalizado de cómo escribir las lenguas nativas de Bolivia, desde abajo hacia arriba y no al revés, como se ha hecho hasta ahora. Las experiencias en otros países de desarrollar materiales de este tipo en programas de literacidad y literaturas locales, por ejemplo en Papua-Nueva Guinea, podría ser pertinentes aquí (ver Trainum 1993).
3. Para facilitar y promocionar estos esfuerzos, se debe enfatizar la relación entre *el lenguaje y la producción de la región en su marco ecológico*, tanto en el aula, como en un programa de proyectos prácticos relacionados con los progresos regionales en la investigación mediante las nuevas tecnologías del lenguaje. Evidentemente el uso de un lenguaje en común facilita la producción y asimismo el desempeño en la producción facilita el uso y aprendizaje de otras lenguas (John y Kei-Mu Yi, 1997). Además, la producción tradicional en el marco de la ecología propia de una región es acompañada por el habla en la lengua de la región. Es más: en Bolivia a diferencia de los países desarrollados, el uso de lenguaje está orientado más a la producción que al consumo. Por tanto, es necesario en el currículum y en el aula en general, revincular y fortalecer la diversidad lingüística con la biodiversidad, y con los valores ecológicos regionales que ambos campos sostienen.
4. En el marco ecológico, es necesario también entender las relaciones entre el lenguaje y el mundo natural, para poder respetar mejor las prácticas tradicionales beneficiosas de la gestión de recursos naturales, a la vez que se va corrigiendo las prácticas más dañinas. Es allí que se halla *la importancia de entender la*

- cosmovisión de las diferentes comunidades y grupos lingüísticos del país*, puesto que el respeto de estos grupos hacia los espíritus y dioses de la naturaleza acompañan los campos filosóficos del respeto, la reciprocidad y deóntica entre los dominios humanos, animales y vegetales.
5. Según los criterios de la lingüística ecológica, es posible articular mejor el lenguaje y la producción, a la vez que desarrolle controles y medidas sobre el grado de diversidad, tanto del lenguaje como de la producción, y cualquier indicación de cambio en ello. Esto puede ser una función del programa de investigación en los nuevos institutos de lengua y cultura. Por ejemplo, se mide los índices taxonómicos y las áreas habitadas para saber el grado de endemismo de la biodiversidad en tanto que se mide la presencia de lenguas, los índices de la profundidad del tiempo durante cual se habló esta lengua y sus áreas de diseminación para saber el grado de diversidad lingüística, y asimismo se mide la autonomía de las tradiciones locales ante las fuerzas de la globalización para saber el grado de endemismo cultural (Hunn 2001). Por supuesto, la construcción de bases de datos de recursos de conocimiento en las diferentes regiones podría respaldar a este proceso.
 6. En un país como Bolivia, con sus amplios repertorios tradicionales de textil y trenzado, es necesario introducir en el currículum varios aspectos pertinentes de la “nueva literacidad” (desarrollada por Brian Street y otros) y no quedarse en la literacidad de la lecto-escritura.
 7. Además, se debería tomar en cuenta la observación de Kress (2003), que todas las formas de comunicación (incluso la lingüística) son en efecto subcategorías de la semiótica. La semiótica convencional es una materia en lo general enseñada a nivel superior. Sin embargo, hay muchos avances a nivel mundial a través de la enseñanza de la semiótica social, desarrollada por el lingüista australiano Michael Halliday (1998 [1978]), en los niveles educativos menores. El concepto de “semiósfera” de Gustafsson (2004) es también pertinente aquí para describir este campo extendido de estudio. A diferencia de “cultura”, semiósfera enfatiza el uso de signos y una dimensión textual.
 8. La introducción de la semiótica social en el currículum a nivel secundario podría incorporar dos fenómenos muy pertinentes en la vida del alumnado: la inclusión de sus repertorios tradicionales existentes, y también las influencias de los nuevos medios de comunicación que ellos experimentan en sus vidas cotidianas, según la región (radio, grabadora, CD-DVD, televisión, cine, Internet, Handheld). Es decir, se debe incluir en el currículum “la literacidad en lo visual” y “la gramática del lenguaje visual”. Esto implica que también habría que desarrollar una “pedagogía de lo visual”, en la formación de docentes. Para ello, se debe considerar los trabajos, por ejemplo, de Rudolph Arnheim, Roland Barthes, Scott McCloud, Jeffery Kedy, Jessica Helfand, Keith Kenney, Michele S. Shauf, Richard A. Lanham, Robert Horn, Bell Hooks, etc.
 9. Al introducir la semiótica social en el currículum, habría que tomar en cuenta que “el habla” y “la escritura” son sistemas muy distintos de la comunicación, y que el alfabeto es en efecto un sistema de transcripción para traducir entre estos dos sistemas (ver también Kress 2003). Además, existe también abundante evidencia que la comunicación visual e icónica influye en la escritura y viceversa (Kress y

Van Leeuwen 1996). Por tanto, es necesario incluir en el currículum el uso de “literacidades múltiples”, con el estudio de multimedios y también la “multimodalidad”, a la vez que se estudia en el aula los efectos de los medios de comunicación sobre la escritura.

10. Podría ser útil también considerar a nivel didáctico el trabajo de Kress y van Leeuwen sobre los “caminos de la escritura”, esto es la manera en que los lectores/as construyen sus propias rutas navegables al confrontar textos multimodales (aquellos con fotos, imágenes, palabras, etc, por ejemplo en revistas populares y páginas de Web).

2.6 Las cuestiones relacionadas a la enseñanza actual de las lenguas nativas en Bolivia y la formación docente

Otra limitación hasta ahora en la enseñanza de las lenguas nativas de Bolivia a nivel primario, es la tendencia de enfatizar las normas universales del aprendizaje, lo que evidentemente en lo metodológico ha recurrido al modelo de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Como corolario, se ha pasado por alto la didáctica comparativa entre lenguas (por ejemplo, a nivel fonológico) y a profundizar la dinámica de las relaciones entre lenguas.

Actualmente, en el marco de los derechos lingüísticos y los derechos humanos lingüísticos a nivel mundial, se está reconsiderando estas cuestiones a favor de algunos modos de enseñanza regionales. En este contexto didáctico-pedagógico mayor, planteamos para la consideración los siguientes apuntes, que intentan abrir el alcance de la parte comparativa para incluir la cuestión de prácticas textuales:

1. Que si bien algunos problemas actuales de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, tanto de la lecto-escritura en la lengua materna (L1) o en castellano como segunda lengua (L2), como en los alcances del entendimiento e interpretación de los textos de parte de los educandos, tienen sus raíces históricas en la confrontación colonial entre diferentes prácticas textuales —la escritura occidental en papel y los sistemas de comunicación andinos, más semióticos, que se halla, por ejemplo, en los textiles y trenzados— entonces habría que repensar el “contacto entre estas prácticas textuales”. Una posibilidad sería introducir en el currículum de algunas áreas rurales del altiplano, la relación didáctica-pedagógica entre la enseñanza de PT1 (práctica textual 1, por ejemplo el textil) y PT2 (práctica textual 2, es decir la escritura).
2. Que si bien algunas deficiencias en la lecto-escritura derivan de la aplicación de criterios exógenos de enseñanza-aprendizaje por personas que no conocen las prácticas y los conocimientos regionales de enseñanza y aprendizaje, entonces es necesario revertir esta situación a favor de las comunidades de hablantes (cf. Frias Infante M., 2000: 13A). Para comenzar, se debería iniciar un proceso de investigar, recuperar y luego aplicar las prácticas y conocimientos beneficiarios regionales de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.
3. Des-hegemonizar el proceso de normalización de las lenguas nativas en Bolivia. Semejante marco exógeno y “de arriba-abajo” ha sido aplicado hasta ahora en los procedimientos para “normalizar” las lenguas nativas en Bolivia. Entonces, en la

coyuntura actual, una alternativa sería producir desde las bases cantidades de materiales de enseñanza a niveles regionales y locales, para generar información suficiente para iniciar un proceso consensual de la normalización a largo plazo (ver Luykx 2001 y 2003 para el contexto boliviano y Parakrama, 1995, para la experiencia de la India).

4. Otras deficiencias en los programas actuales de enseñanza de lenguas nativas en Bolivia derivan de la influencia global de las ideologías y técnicas de *enseñanza del inglés como segundo idioma* (Phillipson, 1992; Skutnabb-Kangas, 2000), y la introducción en los criterios pedagógicos respecto a la enseñanza de lenguas nativas de las normas internacionales para enseñar inglés como segunda lengua (ESL = English as a Second Language o ELT = English Language Teaching). Por tanto, es necesario a nivel secundario reforzar la adopción de las técnicas didácticas beneficiosas locales de la enseñanza de las lenguas nativas y también considerar cómo enseñar el castellano y las lenguas extranjeras contextualmente a estudiantes cuya lengua materna es otra.
5. Asimismo en las metodologías de enseñanza, tanto para L1 como para L2, se ha optado en el PRE por enfatizar universalismos de lenguaje en vez de las particularidades y, como corolario se ha rechazado la adopción de las técnicas didácticas de la lingüística contrastiva (Luís Enrique López 1999: 6), a pesar de la lluvia de críticas contrarias a este enfoque de parte de los docentes bolivianos de idiomas. Estas metodologías de enseñanza han sido formuladas en países desarrollados para luego ser exportadas al resto del mundo, sin tomar en cuenta las diferencias entre cada uno de estos contextos. Por tanto es necesario recuperar, a nivel secundario, la cuestión de la autoidentificación de los maestros locales con sus tareas y asimismo enseñarles algunas técnicas didácticas de la lingüística contrastiva.
6. Para contrastar estos dos tipos de contexto didáctico, lo universal y lo local-regional, Adrian Holliday, en su libro *Appropriate Methodology and Social Context* (1994), acuñó los términos BANA y TESEP. Los contextos BANA (británicos, australasianos y norteamericanos, que se aplican frecuentemente en Bolivia), ofrecen una libertad relativa en lo curricular, clases pequeñas y multilingües, enseñadas por hablantes nativos del inglés con acceso a una amplia gama de materiales de apoyo. Al contrario, los contextos TESEP (terciario, secundario y primario), más apropiados para las áreas rurales del altiplano boliviano, son muy constreñidos por las exigencias nacionales (e institucionales) del currículum, las clases tienden a ser grandes y monolingües, y los maestros tienden a hablar el lenguaje nativo (L1) de sus alumnos. A la vez, estos maestros tienen menos preparación general, una eficiencia limitada en el L2 y escasos recursos didácticos.

La conclusión de Holliday es que, en contextos TESEP (parecidos al caso boliviano), habría que tomar en cuenta el conocimiento local de los docentes y sus propias prácticas, aunque éstas chocasen con el pensamiento ortodoxo del contexto BANA. La ventaja de adoptar esta estrategia es que, si realmente tuviesen la voluntad para hacerlo, serían los propios docentes locales los que deberían actuar como los agentes principales del cambio (esto siempre y cuando tuviesen el respaldo económico y

político para llevarlo a cabo). En cambio, mientras ellos no tengan un interés en el proyecto de cambio, no van a tener ni la confianza ni la capacidad para lograr los cambios necesarios (cf. Maly, 2000).

7. Para lograr estos cambios, Holliday plantea la posibilidad de fomentar en los docentes locales la condición de partes interesadas (“*stakeholders*”), lo que ha tenido éxito en otras partes del mundo. En el contexto boliviano, habría que agregar a esta posibilidad la condición más generalizada de auto-identificación, si se va a lograr los cambios necesarios a nivel secundario.

En resumen, estos apuntes señalan las muchas limitaciones de la escolarización formal y oficial actual de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas nativas del país. Implican que se debe buscar más bien la desescolarización de la enseñanza-aprendizaje de estas lenguas en manos de las propias comunidades.

3. Hacia un programa de implementación de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de Bolivia a nivel secundario

3.1 La situación actual en torno a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas nativas

En Bolivia, los primeros avances en el uso masivo de algunas lenguas nativas a nivel escrito fue en los años 80, mediante el campo de la educación popular y los esfuerzos de organizaciones como ILCA (Instituto de Lengua y Cultura Aymara), con su programa *Liyiñ qillqayaiqañataki*, SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular) y PEIB (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe). Esta fase se caracterizó por el desarrollo de las lenguas indígenas originarias en procesos de enseñanza y aprendizaje y no como lenguas instrumentales en el proceso educativo.

El segundo impulso se puso en marcha después de la ratificación en el país del Convenio 169 de la OIT en 1991, sobre todo en 1994 con la Ley de la Reforma Educativa dirigida a nivel primario. Desde entonces, diversos programas experimentales de educación bilingüe (PER1, PEIA), hasta la misma Reforma Educativa, han desarrollado esfuerzos técnicos y metodológicos para integrar las lenguas nativas del país en el proceso educativo como lengua instrumental.

Estas iniciativas preliminares han sido respaldadas a la vez por varias normas y recomendaciones a nivel internacional: por ejemplo la Declaración final de la Asamblea General de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas (Pécs, Hungría 1992), la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas de 1992, etc. Pero, todavía Bolivia no ha ratificado la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Barcelona 1996), lo que limita la aplicación del uso oficial de las lenguas nativas en sus propios territorios. En este vacío jurídico, el Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos originarios (MAIPO) a través del Viceministerio de Derechos y Políticas de Pueblos Indígenas y Originarios, el Ministerio de Educación por medio de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia (CEPOB), han lanzado un proceso de construcción de políticas

lingüísticas de manera participativa para considerar los derechos de los hablantes de las lenguas originarias en el territorio boliviano.

3.2 Las demandas sociales en torno a la enseñanza de lenguas nativas a nivel secundario

Otro factor que debemos tomar en cuenta es que, desde la Ley de Participación Popular, se ha exigido un proceso plenamente participativo en el desarrollo de las reformas educativas en el país, tanto en las decisiones a tomar, la conformación de políticas de lenguaje, como también la implementación del proceso de reforma. Es de notar que este proceso participativo acompaña la mayor neoliberalización de la economía nacional y la expansión del proceso de la descentralización mediante la conformación de nuevos municipios.

Por ejemplo, la Ley de Participación Popular (LPP) conformaba, como parte del Sistema Nacional de Educación, órganos de Participación Popular conjuntamente con la Organización curricular, la Administración curricular y los Servicios Técnico-pedagógicos y Administración de recursos. Bajo el mando de la sección de Participación Popular (según DS 23949 del 1 de Feb. de 1995), hubo las organizaciones de base: Juntas Educativas, Honorables Consejos de Juntas Municipales, los núcleos y las escuelas. En la parte consultiva, hubo los Consejos Educativos, el Congreso Educativo Nacional, los congresos departamentales y supuestamente los representantes de los Pueblos Indígenas y Originarios (PIO). Desafortunadamente no hubo la participación que se esperaba y los CEPO pues sólo se conformaron a fines del año 1997, y en circunstancias más políticas que participativas. Ver este esquema en la Fig. 14 y con más detalles en la Fig. 15.

Por tanto es necesario reconocer que este gran proceso consultivo a la sociedad civil, con la exigencia por una participación plenamente popular, tuvo otras dimensiones que tiene que ver más bien con las transformaciones de aquellos años de la economía, de las estructuras de poder y con la gobernabilidad en general. Si bien la Reforma Educativa de 1994 (Ley No. 1565, del 7 de julio de 1994), iba a poner todo su esfuerzo en el nivel primario, y además poner a un lado la parte de la educación técnica, en el año 2003, se comenzó a considerar las reformas necesarias a nivel secundario.

En esta coyuntura, se comenzó otro proceso consultivo, lo que estamos analizando actualmente. Pero la coyuntura actual es diferente a aquella de 1994. Por tanto, en esta nueva coyuntura identificamos un juego entre *dos* corrientes: una que tiene sus raíces en las políticas neoliberales de los años 80 y 90, y que no llega a criticar los planteamientos económicos o políticos de aquellos años, y otra emergente que exige el repensar este marco, para poder replantear tanto las direcciones económicas como educativas del país.

La primera de estas corrientes se sienta en las propuestas de corte indígena o indigenista, respaldada por el Convenio 169 de la OIT, y las exigencias hacia la mayor descentralización y fragmentación del país, por ejemplo en autonomías indígenas, y la segunda en las demandas incipientes de la izquierda organizada. Debemos estar conscientes de estas dos corrientes aunque no podemos resolverlas en las propuestas actuales.

Ley No.1565 Reforma Educativa(7-jul-94)
Sistema Nacional de Educación

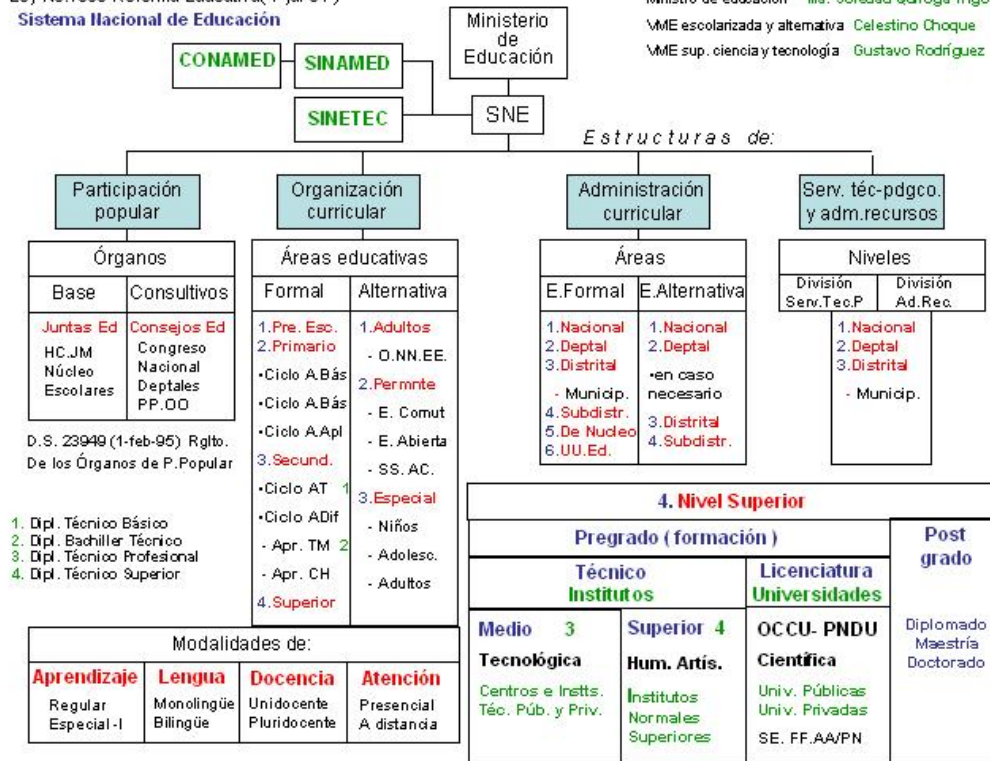


FIG. 14. Organigrama educativo como consecuencia de la Ley de Participación Popular

Órganos de participación popular

NEGRO: Ley de Reforma Educativa
 VERDE: Reglamento de los Órganos de P.P.



FIG. 15. Organigrama educativo detallado

En los varios talleres nacionales y departamentales llevados a cabo por el Ministerio de Educación en los últimos años, se pudo identificar estas dos corrientes: por ejemplo entre aquella de la CSUTCB y el magisterio urbano por una parte, y por otra el Bloque Indígena o de CONAMAQ por otra.

Como otra consecuencia de este proceso de consulta popular, se llevó a cabo los días 11 y 12 de noviembre de 2004, un primer taller nacional de políticas lingüísticas, cuyos resultados sirvieron para la construcción de un Anteproyecto de Ley, llamado “Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas de los Pueblos Indígenas y Originarios”. A pesar de las limitaciones de este documento, se expande dramáticamente el alcance de los derechos lingüísticos en el país a todos los niveles educativos e incluso en los medios de comunicación y administración pública. Por tanto merece una consideración detallada de sus propuestas. En lo educativo, los cinco incisos del Capítulo III, art. 8 de este documento señalan que:

1. Los estudiantes de los diferentes ciclos, niveles, modalidades, áreas, formal alternativa, formación docente y superior del Sistema Educativo Nacional, tienen derecho a recibir una educación intercultural bilingüe, en su lengua materna y en una segunda lengua.
2. Los habitantes de lenguas originarias tienen el derecho de exigir la aplicación de las políticas lingüísticas y el uso de las lenguas nacionales en los procesos de socialización y aprendizaje escolarizada y no escolarizada en el ámbito familiar, educación comunitaria, local y regional, mediante la modalidad de un régimen de educación intercultural y bilingüe.
3. Las comunidades lingüísticas de acuerdo con sus organizaciones comunitarias, tienen el derecho de exigir una educación en sus propias lenguas originarias para sus habitantes.
4. La familia, comunidad, escuela, organismos gubernamentales y no gubernamentales, están en la obligación de promover el uso de las lenguas originarias de sus comunidades lingüísticas en todos los procesos de formación y/o educativos.
5. Las organizaciones indígenas a través de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios tienen derecho de participar activamente en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturalmente pertinentes a sus intereses y necesidades.

En efecto, la mayor parte de este Anteproyecto de Ley sólo reitera la aplicación en la práctica de muchas de las propuestas articuladas entre la Ley de Participación Popular y la Ley de Reforma Educativa de 1994. Sin embargo, este Anteproyecto expande al alcance de las políticas lingüísticas de la EIB a “los diversos ámbitos relacionados con la educación, tanto privada como pública” y en “todo el Sistema Educativo Nacional”, es decir, *para incluir el nivel secundario*, y además para incluir a los estudiantes monolingües castellanohablantes en un programa de aprendizaje de una lengua nacional originaria, lo que implica una expansión en el alcance de las políticas de la EIB desde las áreas rurales hacia las urbanas. Su propuesta es que se debe “fomentar en todo el sistema educativo nacional el plurilingüismo y la interculturalidad”.

En cuanto al currículum, el Anteproyecto de Ley señala que “Los planes y programas del currículum en los diferentes niveles y modalidades del SEN, estará orientado *al desarrollo de la lengua materna y segunda lengua del educando*, tanto en el ámbito oral como escrito en los procesos educativos”. El punto de partida lingüística aquí para el desarrollo pedagógico “es la primera lengua y principal del alumno” (art. 11). Y se busca competencias en que “el alumno tenga pleno dominio oral y escrito en su primera lengua y/o principal y logre un acceso adecuado... a la otra lengua más común en la región” (art. 11).

Con respecto a lo tecnológico, el Anteproyecto de Ley insiste que “El sistema educativo nacional trabajará la producción del conocimiento, ciencia y tecnología a partir de lo propio, expresado en forma oral y escrita en las lenguas originarias y complementando por la lengua castellana para la universalización de los mismos”. También pide que “La incorporación de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicaciones (NTIC) en los procesos educativos, tendrán relación directa con el uso de las lenguas originarias en este sistema avanzado de información. Es más: propone que “La educación en el país debe impulsar y desarrollar el estudio científico de las lenguas originarias del territorio boliviano para su avance en las comunidades lingüísticas en desventaja a la lengua castellana” (art. 11).

Importantemente, el Anteproyecto de Ley exige el uso de las lenguas nativas del país en la gestión institucional y administrativa de los programas educativos, y que a la vez “se reconoce, respeta, promueve, y desarrollan los sistemas educativos comunitarios de cada lugar” (art. 11).

Aparte del Ministerio de Educación, el Anteproyecto de Ley nombra como instancia de supervisión de estos avances a nivel curricular a todos los niveles, las Carreras de Lingüística Universitaria. Al mismo tiempo, conforma un Consejo Nacional de Lenguas Indígenas (CONALIO), compuesto por una representación paritaria del gobierno y las organizaciones de pueblos indígenas y originarios, y presidido por MAIPO, como “única instancia encargada de la formulación de políticas públicas lingüísticas”. La estructura orgánica de esta instancia estará compuesta por:

- El Consejo Nacional de Lenguas Indígenas.
- Los consejos por comunidad lingüística (compuesto por representantes de los CEPO y las organizaciones indígenas).
- Comisiones especializadas.
- Secretaría técnica permanente.

Desafortunadamente, no hay ningún indicio de que los representantes de este Consejo tengan formación como lingüistas o educadores, lo mismo que ha pasado en la elección de los representantes de los CEPO e incluso de CONAMAQ que conforman parte de ello. El peligro es que los representantes de estas instancias estén bajo el mando lingüístico de otros grupos de poder e influencia, sin una preparación adecuada para discutir con entendimiento los asuntos en juego o poner en operación sus propias demandas. Una alternativa a esta situación es estimular becas para una formación en la lingüística a nivel

internacional de un mayor grupo de funcionarios indígenas de los propios PIOs, por ejemplo dirigido a la conformación de cada instituto superior de lengua y cultura.

De todos modos, la mayor politización de estas instancias (e incluso en sus mismas propuestas) es preocupante. Éste es especialmente el caso con respecto a la propuesta *Por una Educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural* (ver por ejemplo Saavedra 2005).

3.3 La propuesta del Bloque Indígena en Santa Cruz

A pesar de ello, como el Anteproyecto de Ley, la propuesta de Santa Cruz exige la mayor expansión del sistema de enseñanza-aprendizaje de la EIB en todos los niveles y en todo el territorio del país, para contribuir proactivamente a la construcción de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe. El nuevo Sistema Educativo Plurinacional, Pluricultural y Plurilingüe (SEP) toma como base “la conquista de nuestros pueblos de la educación intercultural y bilingüe”. Vale la pena revisar su propuesta detenidamente, puesto que responde a las demandas de por lo menos el 50% de la población boliviana y hasta el 62% si tomamos en cuenta las cuestiones de la autoidentidad.

La propuesta identifica *el nivel secundario* como un “nivel de formación productiva”, de cuatro años, con carácter intercultural y bilingüe, y con titulación tanto técnica como humanística acorde con las demandas de los PIO regionales. En este nivel, se debe desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, y las destrezas y habilidades relacionadas con las actividades productivas que favorecen procesos permanentes de construcción de aprendizajes. Importantemente, la propuesta plantea la expansión de las nuevas tecnologías vinculadas con la expansión del uso de las lenguas indígenas y originarias del país. Este planteamiento es novedoso y posibilita una nueva mirada a estas lenguas y culturas que podría inspirar a una nueva generación de estudiantes y docentes en su conjunto.

Es así que la propuesta insiste que se debe centrar estos años de secundaria en procesos de investigación participativas y con un amplio uso de los avances en los NTIC, en especial aquellos que usan lenguas nativas. Se haría ello en coordinación con nuevos Institutos Superiores de Lenguas y Culturas (ISLC) y además con los nuevos Institutos Técnicos Superiores de Producción e Industrialización. Se sugiere que los últimos sean financiados por el TGN. Se hace un esbozo de esta propuesta en la Fig. 16.

3.4 Las consecuencias de estas demandas sociales

En este contexto, el reto inmediato es sistematizar las demandas actuales en torno a las lenguas nativas en Bolivia, y a la vez tratar de superar los problemas que hubo con la primera implementación de la enseñanza-aprendizaje de estas lenguas en el nivel primario. Como se ha dicho en varias reuniones “la situación política del país ha cambiado”. Estas demandas tratan de la manera de consensuar cualquier reforma. Tratan del reconocimiento del lenguaje hablado en vez de maneras demasiado teóricas y académicas de hablar y escribir. Y tratan del reconocimiento de las variantes regionales de estas lenguas, especialmente a nivel escrito, en vez de imponer una normalización desde arriba.

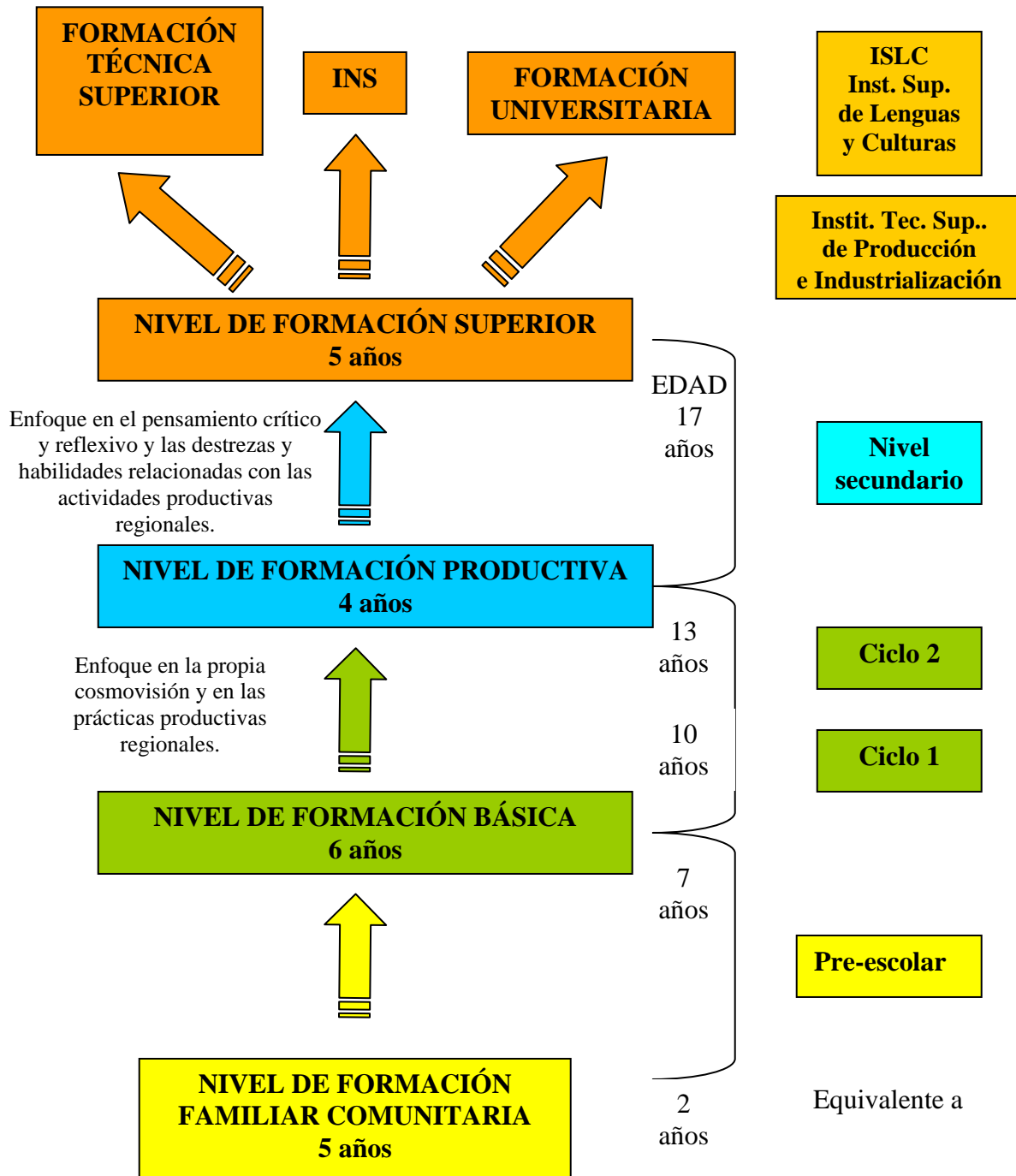


FIG. 16. La propuesta educativa del Bloque Indígena

Sin duda, la consecuencia más importante de las reflexiones profundas sobre la EIB desde 1994, es la nueva configuración política de los pueblos indígenas y originarios (PIO) en el país, acompañada por sus demandas educativas. En lo educativo, como demostramos al inicio de esta sección, éstos plantean una serie de demandas en torno al reconocimiento de su propio sistema educativo, lo que incluye la enseñanza-aprendizaje de sus propias lenguas en sus propios territorios. Estas demandas exigen también que aquel sistema educativo indígena funcione según sus propias instituciones y con su propio contenido curricular, y que éste sería administrado por sus propios sistemas de administración y gestión, y sus propias prácticas pedagógicas y de formación docente.

Si bien la propuesta indígena y originaria de Santa Cruz de la Sierra, de 2004, reitera algunas de estas iniciativas, parece estar más dirigida en su ejecución a las instancias estatales existentes o a nuevas instancias con una fuerte presencia estatal, en vez de demandar el reconocimiento de las propias instituciones educativas indígenas. En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas del país, esta propuesta propone las siguientes situaciones lingüístico-didácticas:

1. *La enseñanza de las lenguas indígenas y originarias como L1 para jóvenes indígenas y originarios, hablantes de estas lenguas*, dirigida a las competencias en la lecto-escritura de estas lenguas.
2. *La enseñanza de lenguas indígenas y originarias como L2 para jóvenes indígenas y originarias, no hablantes de estas lenguas* por razones de migración y la castellanización inducida por padres que no han enseñado estas lenguas a sus hijos, como parte del proceso de rescatar estas lenguas. Ésta sería dirigida al habla y la lecto-escritura de estas lenguas.
3. *La enseñanza de lenguas indígenas y originarias como L2 para jóvenes castellanohablantes, sobre todo en contextos urbanos*, para cumplir con el mandato de la Ley de la Reforma Educativa (art. 11 del D.S. No. 23950). Ésta sería dirigida al habla y la lecto-escritura de estas lenguas y el desarrollo del respeto de la diversidad lingüística y a la mejoría de la comunicación interétnica.
4. *Los contextos plurilingües*, que se han descuidado hasta ahora, donde se hablan más de dos lenguas indígenas y originarias, por ejemplo en aquellos contextos donde conviven dos o más naciones indígenas originarias, cada una con sus propias características socioculturales y lingüísticas. Tal es el caso de los pueblos mojeños, yuracaré y tsimané.
5. *La enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras como L2* (por ejemplo francés, inglés, portugués, japonés), dirigida al habla y la lecto-escritura de estas lenguas.

Tomando la situación lingüística global del país, habría que agregar a estas situaciones, las siguientes:

1. *El estudio del castellano como L1 para los hablantes de esta lengua* como lengua materna, dirigida a mejorar las competencias en la lecto-escritura de esta lengua.
2. *La enseñanza-aprendizaje de castellano como L2 para los hablantes como lengua materna de otras lenguas*, en especial las lenguas indígenas y originarias del país,

- dirigida a mejorar las competencias en el habla y en la lecto-escritura de esta lengua.
3. Las competencias actuales para el buen manejo de las NTIC requieren además *la enseñanza-aprendizaje del inglés técnico aparte*.

Estas exigencias implican la formación docente en nuevas técnicas y metodologías de enseñanza, especialmente en las lenguas nativas y extranjeras como L2, y en el inglés técnico.

3.5 Los lineamientos operativos generales

Para cumplir con estas exigencias prácticas (y dadas las otras exigencias jurídicas y poblacionales que delineamos desde el inicio de esta sección), habría que considerar en los nuevos programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas nativas a nivel secundario, los siguientes principios:

1. El cumplimiento de las normas y recomendaciones a nivel nacional e internacional con respecto a los derechos lingüísticos y el reconocimiento del status de estas lenguas nativas en sus territorios.
2. El desarrollo de un plan de operación e implementación de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas nativas del país en el nivel secundario “desde abajo hacia arriba” que es plenamente participativo, y no al revés, y con la plena participación de los padres y madres de familia, las autoridades tradicionales, los maestros y directores de las unidades educativas, y el propio alumnado.
3. Un enfoque de la alfabetización y normalización de estas lenguas que tenga respeto por las variantes locales de estas lenguas a la vez que se desarrolle un programa consensuado y participativo para su plena normalización posterior.
4. Un programa de producción de materiales didácticos que busque desarrollar una cantidad de materiales de enseñanza-aprendizaje de calidad y que sean pertinentes para los hablantes de las lenguas nativas según la región.
5. Asegurar que los representantes de los PIO en las instancias que van a gestionar, administrar e implementar estos programas, tengan una formación adecuada en la lingüística y la educación, dirigida además al cumplimiento de los intereses de las poblaciones que ellos o ellas representen.
6. Lineamientos para la mejor articulación de las lenguas y culturas del país con las actividades productivas, a nivel de aula, de la unidad educativa, el municipio, el departamento (prefectura) y el MINEDU.
7. Lineamientos para la mejor articulación entre las lenguas y culturas del país, al enfocar el patrimonio no tangible de las lenguas y las herencias culturales en las literaturas orales y escritas de las comunidades lingüísticas (ver Stairs y Leavitt, 1988).

Además, para comenzar a implementar el nivel operativo, es necesario contar con lo siguiente:

1. La reformulación de los mapas lingüísticos de Bolivia según los propios territorios indígenas y originarios y las lenguas habladas en ellos, conjuntamente

- con un análisis demográfico del número de los hablantes de cada lengua y sus variantes.
2. Mapas de las relaciones entre las lenguas, los grupos de hablantes, y las macro- y microregiones ecológicas y productivas (cuencas, pisos ecológicos, etc.) donde se hablan estas lenguas.
 3. Mapas de las relaciones entre lenguas, grupos y comunidades lingüísticas, y municipios.
 4. Organigramas de las instancias actuales encargadas con el desarrollo y rescate de las lenguas y culturas originarias en sus territorios.
 5. Organigramas de las redes de coordinación en la gestión y administración de este programa entre el MINEDU, las Carreras de Lingüística a nivel nacional y regional, los Institutos Superiores de Lengua y Cultura, los Institutos Técnicos Superiores de Producción e Industrialización, las unidades y comunidades educativas, los municipios, departamentos y el MINEDU.

3.6 El decálogo de la normalización de las lenguas nativas

Ante el desafío de consensuar la próxima fase de normalización de las lenguas del país, y en respuesta a las limitaciones de este proceso hasta la fecha, Xavier Albó (2001: 67-8) ha desarrollado una propuesta muy útil en su “decálogo” de apuntes:

1. Todo idioma originario tiene el status de oficial allí donde se habla.
2. La norma lingüística de cada idioma debe facilitar la comunicación entre todos sus usuarios sin rechazar sus variantes locales.
3. En la selección y utilización de la norma el gusto y comprensión de la lengua viva debe pesar más que la erudición histórica y lingüística.
4. Realizar encuentros interdialectales e interdisciplinarios para reconocer y combinar mejor lo común y lo particular de cada lengua.
5. Fortalecer y desarrollar el pleno dominio oral y escrito de cada lengua original.
6. Dosificar la enseñanza en la lengua originaria de acuerdo con las características socio-lingüísticas de cada región.
7. Priorizar la capacitación de los docentes en la lecto-escritura de cada lengua originaria y en el uso flexible de su normalización.
8. Producir materiales escritos diversificados en lenguas originarias.
9. Al elaborar textos, dosificar con cautela los neologismos y otros términos o variantes gramaticales poco usados.
10. Utilizar lenguas indígenas en los varios medios de comunicación social, combinando la norma interdialectal y las formas locales.

Albó presenta los primeros tres artículos de este decálogo como “*tres principios fundamentales*” del proceso normativo de estas lenguas, que habría que tomar en cuenta en cualquier concertación futura.

3.7 La organización lingüística del país

La situación lingüística actual del país es compleja, poco trabajada o sistematizada, y por tanto hay muchas tareas que realizar.

Si bien el castellano es la lengua oficial nacional de Bolivia, también existen actualmente unas 40 lenguas nativas en Bolivia, organizadas en 14 familias o troncos (ver apéndices). De éstas, el aymara, el quechua y el guaraní dominan en términos del número de hablantes. También hay varias comunidades en el país en que se hablan lenguas extranjeras: por ejemplo japonés en las comunidades japonesas, portugués en Pando, en la frontera con Brasil, y plattdeutch en el caso de los menonitas de Santa Cruz. Además, sobre todo por las cuestiones de la globalización de las nuevas tecnologías informáticas, hay una fuerte insistencia de parte de las poblaciones para aprender el inglés como L2. Ver el Cuadro 1.

El problema actual es cómo coordinar cualquier proceso de organización y sistematización lingüística para rescatar las lenguas en peligro de extinción y a la vez desarrollar plenamente las lenguas habladas por poblaciones todavía amplias, todo ello para llegar a las condiciones necesarias para enseñar estas lenguas a nivel secundario.

Planteamos que un factor clave que habría que tomar en cuenta para lograr este consenso, y además para llevar adelante cualquier programa de lenguas nativas a nivel secundario, es el de vincular las lenguas nativas del país con las Nuevas Tecnologías de Informática y Comunicaciones o NTIC. Para comenzar, esta demanda viene desde las propias bases, en todo el Continente, desde los “Acuerdos de San Andrés” de los zapatistas en México a la demanda del Mallku Felipe Quispe de la CSUTCB en el año 2000 de tener acceso al Internet en todas las comunidades rurales y en todos los niveles de educación allí (Arnold y Yapita 2003, 2004).

Pero antes de desarrollar un marco para realizar estas demandas en la práctica, es necesario considerar los nexos entre el sistema educativo, las lenguas y culturas del país, y el sistema de comunicaciones.

3.8 La organización del sistema de comunicaciones en el país

El atraso actual en el desarrollo de las NTIC en el marco educativo tanto público como privado se debe al descuido de parte de varios gobiernos nacionales de la brecha digital del país, sobre todo con respecto a los pueblos originarios e indígenas, y entre ellos especialmente con respecto a las mujeres y los jóvenes. Debido a esta situación, falta una propuesta formal y viable de un plan de información, comunicaciones y educación en el país, que tome en cuenta las lenguas y culturas del país.

Esto es a pesar de los esfuerzos de organizaciones como CRIS (Campaña por Derechos en la Sociedad de la Información). Y es a pesar de varios estudios nacionales sobre la tecnología de punta en las comunicaciones del país. En este marco, habría que mencionar el informe de la PNUD *Interculturalismo y globalización* que plantea que entender el nexo interculturalidad-comunicaciones es uno de las claves no sólo para ir avanzando en las NTIC sino también para lograr un nuevo “Bolivia posible” (PNUD 2004). Aparte de ello, sobre las condiciones actuales de las comunicaciones en el país en general ver Dory (2003) y Böhrh (2002). Y en cuanto a las condiciones comunicativas en los pueblos originarios e indígenas, ver los estudios realizados por el Fondo Indígena (2002), y por Aguirre (2002-3), y en el libro *Medios de comunicación por municipio. Directorio*

nacional (Ramos Andrade 2003), etc. Además, para un resumen del uso de las lenguas nativas en los medios de comunicación, ver Grebe y von Gleich (Comps. 2001).

Para desarrollar un plan consensuado, primero habría que delinear un marco legal formal y adecuado en que se pueda generar un plan nacional de información, comunicación y educación en su dimensión integral, centrado en las necesidades y particularidades de los pueblos originarios e indígenas en particular. Esta etapa debería tomar en cuenta que la nueva Ley de Comunicaciones del país todavía está dentro del marco del Derecho Civil privado, que no toma en cuenta la cuestión de territorios y poblaciones, y no donde debe estar: en la Ley Administrativa del país.

En lo educativo de tal plan, es urgente ampliar el concepto de “comunicación comunitaria e indígena” para poder desarrollar un programa a nivel secundario de talleres y proyectos centrado en la producción musical, teatral y cultural. Actualmente, esta esfera se restringe a las posibilidades de las radios comunitarias, que a pesar de haber mejorado sus posibilidades según el DS. para la radiodifusión comunitaria (14 de mayo de 2004), tienen muchas limitaciones. Sin embargo, éstas pueden servir como las bases fundamentales para el desarrollo de las tecnologías apropiadas y las interfaces indígenas y no indígenas del futuro.

En todo ello, es notable que los medios de comunicación, en su conjunto, no reflejan el pluralismo del país. En general, estos medios de comunicación, por su estructura de propiedad, generalmente comercial y privada, tienden a difundir mensajes que no representan la variedad sociocultural del país. Por tanto, es importante aprovechar esta tecnología en medios comunitarios como una alternativa para fomentar a la identidad cultural y a la labor informativa y educativa de los pueblos originarios.

Por otra parte, es de notar que el acceso a los medios masivos de difusión está reducido a atender las necesidades urbanas, de tal forma que el único recurso mediático en Bolivia con capacidad de llegar a las grandes mayorías campesinas e indígenas es la radio. Sobre el escenario rural de Bolivia, ingresan sólo las señales de algunas emisoras de corte comercial (Radio Panamericana, Radio FIDES) que emiten desde la ciudad de La Paz. Y en cuanto a otros medios, como la televisión o los periódicos, éstos todavía son casi ausentes del mundo del uso y consumo indígena.

En este contexto, es urgente considerar la elaboración de una “Estrategia Nacional de Información, Comunicación y Educación Indígena y No Indígena”.

Leyes e iniciativas que respaldan un sistema de comunicación vinculado con lo educativo

El desempeño de llevar adelante tal estrategia cuenta con el respaldo de un conjunto de normas y reglamentos a nivel internacional además de varias iniciativas regionales. Entre las leyes y normas, se ubican las siguientes:

- i) El Convenio 169 de la OIT de Lima;
- ii) La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Barcelona, España) de 1996;
- iii) La Resolución 1994/5 de la Declaración en Borrador de las NN.UU. de Derechos de los Pueblos Indígenas (especialmente el art. 5, Parte III, art. 13., Parte IV, y art. 17, Parte IV);
- iv) La Recomendación en Borrador sobre la Promoción y Uso del Multilingüismo y Acceso Universal al Ciberespacio (31 C/25) de la Conferencia General de la UNESCO (París 2001, sesión 31, especialmente Anexo II);
- v) La Declaración de Itacuraçá (2000) sobre “Los Derechos Universales al Acceso a la Información en el Siglo 21”, etc.
- vi) La Recomendación “Los pueblos indígenas y la sociedad de la información en América Latina y el Caribe: un marco de acción” de CEPAL, 2003, etc.;

A éstas, se debe agregar los resultados de las Conferencias mundiales sobre los derechos humanos y de género llevado a cabo en Cairo, Beijing, Nueva York, etc., y los resultados de las experiencias e investigaciones de ONG e individuos en este campo (Bustillos, 2001, OMAK, Red-ADA, SECRAD, ERBOL, AMARC, THOA, CEFREC, el Proyecto Kusigramma de ILCA, 2000, etc.);

Entre las iniciativas realizadas hasta la fecha, que podrían servir como nexos en las redes educativas futuras, se puede mencionar:

1. El Proyecto de CMC (Community Multimedia Centres), auspiciado por Suecia, en Bolivia, Ecuador y Perú. Los encargados son:

Roberto Durette, miembro del Directorio de ALER (Asoc. Latinoamericana de Educación Radiofónica), Oruro, Bolivia (robduret@hotmail.com), y Roberto Roggiero, Executive Secretary, ECUANEX, Quito, Ecuador (rroggiero@ecuanex.net.ec).

2. Bolivia cuenta con una estrategia de comunicaciones rurales, PRONTER (Programa Nacional de Desarrollo de Telecomunicaciones Rurales) para las municipalidades y mancomunidades rurales y pequeñas. A nivel internacional, comunicarse con:

Ing. Willy Haftel G., Director, UFI, (whaftel.ict@coord.rds.org.bo)
John B. Rose (Community Multimedia Centres), Information Society Division, UNESCO, 1 Rue Miollis, 75732 PARIS, Cedex 15 (J. Rose@UNESCO.org).

3. El Proyecto: Sistema de Información de Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, del Fondo Indígena..
4. La iniciativa en el campo de los Telecentros de FONDYTIC de Peter McFarren.
5. Ya hay la experiencia de OMAK (Organización de Mujeres Aymaras de Kollasuyo) de haber construido dos Infotambos: en Tiwanaku y Luribay, como una especie de telecentro, pero ubicado en un contexto cultural andino. Ya está por iniciarse otra

experiencia parecida en Challapata (Oruro), organizado por ILCA con 20 organizaciones de productores de la región. Estas iniciativas son especialmente pertinentes puesto que relacionan las comunicaciones directamente con la producción y los mercados.

6. Yasarekomo: una experiencia de comunicación indígena en Bolivia.
7. La red de APCOB.
8. La red de CEFREC.
9. Desarrollos en el Viceministerio de Comunicaciones.

4. La situación de la lingüística y la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación superior Boliviana

4.1 La estrategia de la EIB en la educación boliviana

Con respecto a la educación a nivel secundario, según las demandas sociales, en general, y las demandas indígenas, en particular, es necesario:

1. Revincular la parte educativa humanística con la parte técnica-tecnológica;
2. Expandir los desarrollos en las lenguas indígenas mediante el uso de las nuevas tecnologías (NTIC, tecnología del lenguaje, etc.).

Estas dos posibilidades podrían combinarse en la misma estrategia. Se podría lograr ambas demandas en un plan nacional de comunicaciones y educación, relacionado con los avances en la EIB en el país. Pero, a nuestro modo de ver, es también necesario expandir esta estrategia más allá del marco de los PIO para incluir al sistema educativo en todo el país.

Ya se ha desarrollado muchos elementos de este programa en la “estrategia de la EIB en la educación boliviana”, desde la Dirección de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación (ME-DEIB), pero dirigido principalmente a los PIO. Esta estrategia busca financiamiento de la ayuda internacional fuera del país, y tiene un amplio respaldo de Finlandia y la Comunidad Europea. Esta estrategia tiene tres facetas:

1. La conformación de Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC) para las comunidades lingüísticas del país.
2. La conformación de una cadena de universidades e INS encargados con el desarrollo de la EIB.
3. La masificación de la enseñanza de las lenguas indígenas del país, mediante programas de:
 - a. Formación en la EIB a nivel superior (maestría y doctorado);
 - b. Investigaciones en el campo educativo a nivel superior;

- c. Investigaciones en los campos lingüístico y antropológico a nivel superior;
- d. La producción de materiales.

Según los informes actuales (Pari 2005), la estrategia da prioridad a los siguientes asuntos que se ha podido avanzar hasta el presente:

1. Atención de la EIB a los pueblos indígenas y originarios (PIO). Hasta el presente, se ha atendido a 6 pueblos con el 100% de la EIB (quechua, aymara, guaraní, chiquitano, guarayo y moxeño).
2. El 100% de las Unidades Educativas rurales desarrollan la EIB a nivel primario.
3. El 50% de las Unidades Educativas urbanas desarrollan la EIB a nivel primario.
4. Construir y equipar para cada comunidad lingüística un instituto superior de lengua y cultura (ISLC). Ya existen 7 institutos de lengua y cultura (ILC) instalados generando desarrollo cultural (ver abajo).
5. Estos institutos serán respaldados por un equipo técnico regional (ETR). Hasta ahora, se ha instalado 25 ETRs en las tierras altas.
6. Instalar direcciones educativas por pueblo indígena en tierras bajas (se mencionan 32) y regionales en tierras altas (se mencionan 3). Todas estas direcciones cuentan con profesionales indígenas.
7. Uso de TICs para integrar y dinamizar la EIB.

Desglosamos más detenidamente las *tres* prioridades de esta estrategia:

4.1.1. La conformación de Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC)

Existen actualmente 7 Institutos Superiores de Lengua y Cultura que ya tienen resolución ministerial para su funcionamiento; son los siguientes:

Instituto Superior de Lengua y Cultura Quechua “Tomás Katari”;
 Instituto Superior de Lengua y Cultura aimara;
 Instituto de Lengua y Cultura del Pueblo Originario Guaraní;
 Instituto de Lengua y Cultura Multiétnico de la Amazonia.

Los Institutos de los pueblos de la Chiquitanía, de los guarayo y moxeño están en elaboración de proyecto, lo que deben estar concluidos hasta fines de octubre del año 2005.

Todos estos institutos servirán para expandir el desarrollo de las lenguas y culturas de los PIO en el país, a la vez que buscan des-escolarizar estos campos. Estos institutos estarán encargados de las siguientes tareas:

1. La formación docente en la EIB;
2. La formación en la investigación de lengua y cultura;
3. El fomento de la investigación en general, y la producción del conocimiento lingüístico y antropológico;
4. La producción de materiales educativos, con insumos a nivel primario, secundario y universitario;
5. La formación en lengua y comunicación, dirigida a radialistas, periodistas etc.

6. El desarrollo de recursos técnicos y tecnológicos avanzados a la disposición de este programa.

Para poder expandir este programa a nivel nacional, se debe considerar cuidadosamente los siguientes factores:

1. Los nexos entre los nuevos ISLC, las comunidades lingüísticas y la organización territorial indígena, e incluso las regiones y microregiones ecológicas y productivas de las que forman parte.

Actualmente, hay desfases entre las comunidades lingüísticas, la territorialidad indígena y las regiones y microregiones ecológicas y productivas. Por ejemplo, en las tierras altas, se reconocen 3 comunidades lingüísticas (aymara, quechua y uru), y en las tierras bajas más de 30. Pero, en términos territoriales, por ejemplo la propuesta del Bloque Indígena reconoce 16 territorios indígenas en las tierras altas, según la historia de la región y según las demandas político-electorales actuales, que no coinciden directamente con las comunidades lingüísticas. La excepción es el caso del uru, en que se puede desarrollar una comunidad educativa en tres territorios discontinuos (la comunidad de Irohito, la parte de los uru-moratos y la parte de los chipayas, que se ha propuesto como una TCO).

En lo regional, en las tierras altas se reconoce tres macro-regiones (altiplano, yungas y valles), en tanto que en las tierras bajas, se reconoce según algunas estimaciones la Amazonia, el Oriente y el Chaco, haciendo un total de cinco macroregiones en el país. Pero, en otros cálculos se reconoce cinco microregiones en las tierras bajas, esto es un total de ocho regiones ecológicas en el país.

2. El grado de vinculación entre los ISLC y los nuevos CREM (Centros de Recursos Educativos Municipales). No está claro si se piensa de los CREM como parte de un sistema educativo nacional, que incluirá la parte técnica y tecnológica, y de los ISLC como parte de un sistema educativo indígena aparte.
3. ¿Quiénes van a supervisar y asesorar el trabajo de investigación lingüística, antropológica y tecnológica, y del desempeño general de los ISLC para garantizar su calidad: El Ministerio de Educación-DEIB, las Carreras universitarias de lingüística, los equipos técnicos regionales (ETR), los institutos normales superiores (INS) o nuevas instancias a nivel nacional o regional? El peligro es que si se desarrollaran equipos improvisados sin formación profesional adecuada, el programa no puede responder a las necesidades lingüísticas urgentes del país.
4. ¿Cuál sería la relación entre los nuevos institutos y los programas actuales de lengua y cultura, en todas sus dimensiones, en los INS y universidades a nivel regional, nacional e internacional?
5. ¿Cuál sería la relación entre los nuevos ISLC y el nivel primario, secundario y superior de educación en el país en general?

4.1.2. La conformación de una cadena de universidades e INS encargados del desarrollo de la EIB

Para poder desarrollar la EIB, conjuntamente con un plan nacional de comunicaciones, es necesario saber qué experiencias y recursos institucionales y humanos existen actualmente, especialmente en la enseñanza de lenguas nativas.

En Bolivia, hubo grandes avances en el campo de la lingüística en general, y en la enseñanza de lenguas nativas, en las últimas tres décadas. Ya existen carreras de lingüística en las siguientes universidades: Universidad Mayor de San Andrés, La Paz; Universidad Pública de El Alto, UPEA; La Universidad Autónoma “Tomás Frías” en Potosí;

De éstas, enseñan lenguas nativas las siguientes:

Viacha, como sucursal de la UMSA;
Universidad Técnica de Oruro (Antropología); etc.

Además, se ha podido desarrollar, bajo la supervisión del ME-DEIB, diez cursos para constituir la red de formación permanente en la EIB (LEIB), en que se enseñan cursos en lenguas nativas en las siguientes universidades:

Universidad de la Cordillera, La Paz (centrada en el aymara); UTO, Oruro; UATF, Potosí; UMSS, Cochabamba; UMSFX, Sucre, Chuquisaca; UAP, Beni; UGRM, Santa Cruz; UJMS y U/Camiri.

También existen cursos de enseñanza de lenguas nativas en varios Institutos Normales Superiores (INS) del país:

Por ejemplo, nueve INS en el país también forman docentes de la EIB:

Simón Bolívar de Cororo (Chuquisaca);
Ismael Montes de Vacas (Cochabamba);
Eduardo Avaroa (Potosí);
Mariscal Andrés de Santa Cruz de Chayanta (Norte de Potosí);
René Barrientos Ortuño de Caracollo (Oruro);
Llica (Potosí);
Elizardo Perez de Huarisata (La Paz);
Bautista Saavedra de Santiago de Huata (La Paz);
Instituto Normal Superior del Pueblo Originario Guarani.

Estos institutos todavía no son bilingües y su transformación será gradual.

4.1.3 Otras iniciativas y acciones relacionadas con la promoción de la EIB

A nivel primario, se ha realizado ya una serie de programas piloto, cuyas experiencias podrían servir para la expansión de la cadena. Uno de ellos ha sido la capacitación docente de “Enseñanza del castellano como L2” lo que operó en quince núcleos base:

- 3 en la región aymara de La Paz (Calata-Tiquina y Colchani y Arajllanga - Patacamaya).
- 2 en la región guaraní de Santa Cruz (Eiti e Ipatimiri-Gutiérrez).
- 10 en la región quechua (Presto y Ricardo Mujía - Chuquisaca), (Yuraq Q'asa, Yoqalla, Totorá "D", Turquí - Yoqalla) en Potosí y (Conda Baja y Pocona - Pocona; Chivimarka y Leque - y un núcleo trilingüe, Villa Pereira - Tapacarí) en Cochabamba.

Según algunos informes (MINEDU 2005a y b), este programa piloto benefició a 3.644 niños y 165 profesores pertenecientes a 77 unidades educativas en 7 distritos. El programa benefició a 36 profesores aymaras, 54 profesores guaraníes, 54 profesores quechuas y 18 profesores aymara quechuas, en suma 165 profesores. El programa también incluyó como beneficiarios a los niños.

Entre las otras acciones educativas relacionadas con la promoción de la EIB a nivel primario, que también podrían ser pertinentes en la expansión de la cadena, se elaboró los siguientes programas:

- Producción y distribución de materiales en lenguas originarias para docentes;
- Producción y distribución de materiales en lenguas originarias para niños;
- Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias: quechua, aymara y guaraní;
- Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias (L1 Lengua originaria como primera lengua), etc.

Asociados con estos programas hubo una elaboración masiva de textos en lenguas indígenas y originarias. Según los informes de las consultorías (MINEDU 2005a y b), los textos producidos en la primera etapa del programa fueron variados, desde literarios, informativos, recreativos, instructivos, léxico y convivencia. Estos textos se produjeron en tres lenguas: aymara, quechua y guaraní. Se produjeron un total de 298.164 textos, de los cuales 155.219 fueron elaborados en lengua aymara, 10.137 en lengua guaraní y 132.808 en lengua quechua. Según la categoría de textos, se produjeron 108.663 textos literarios, 35.739 textos informativos, 126.631 textos recreativos, 21.162 textos instructivos y 5.969 otros textos como léxicos, textos de investigación o convivencia.

4.1.4. Algunas carencias actuales

Sin embargo, en muchas de estas iniciativas todavía hay deficiencias en ciertas materias claves, lo que habría que superar si se va a introducir la enseñanza de lenguas nativas a nivel secundario:

- i) Faltan cursos sobre la pragmática en la lingüística;
- ii) Faltan cursos en la tecnología del lenguaje;
- iii) Falta preparar personas con competencias tanto en lenguas como en literaturas indígenas;

- iv) Existe una tendencia actual, respaldado por incentivos del financiamiento internacional, de optar por la enseñanza de lenguas internacionales en vez de lenguas nativas.

En este contexto, es urgente articular mejor los programas y mallas de los centros existentes de enseñanza de lenguas nativas con las nuevas necesidades educativas y con las demandas regionales de producción y comunicaciones. Es necesario construir redes mayores entre todas las instituciones actuales que enseñan lenguas nativas en el país, con planes para abrir estas redes a las unidades educativas a nivel secundario en el futuro cercano. Habría que desarrollar un programa de coordinación de actividades entre los miembros de estas redes a la vez que se divida las tareas más urgentes entre ellos. Y hay que coordinar las actividades entre los miembros de esta red para superar las deficiencias actuales en las actividades educativas en torno a la enseñanza de lenguas nativas.

4.1.5. El papel de los CEPO en la estrategia de la EIB en la educación boliviana

La participación de los CEPO es clave en la coordinación, planificación y diseminación de lo lingüístico-cultural de los pueblos que ellos representan. En especial, ellos tienen un papel importante en coordinar lo siguiente:

1. La elaboración del currículum diversificado o local según regiones y pueblos;
2. La creación de los Institutos de Lengua y Cultura;
3. La elaboración de materiales didácticos para el sistema educativo en lenguas originarias;
4. La implementación de la interculturalidad a nivel curricular y también en la gestión pedagógica e institucional;
5. La elaboración del currículum diversificado de la formación docente;
6. El fortalecimiento de la participación popular en educación;
7. La formación de líderes indígenas en definiciones de políticas educativas;
8. La participación de los sabios indígenas en la formación de recursos y desarrollo del currículum a nivel primario, etc.

Sin embargo, en la situación actual, su papel es predominantemente político y organizativo, y si bien recibieron fondos, no se ha podido producir mucho en términos de materiales de enseñanza, documentación lingüístico-cultural o planes para avances en el desarrollo de las lenguas y culturas que ellos representan. Aquí estamos hablando sólo del nivel primario. Avanzar al nivel secundario es aún más complejo.

Por tanto, es necesario delinear mejor sus tareas educativas, lingüísticas, productivas, comunicativas y culturales, conjuntamente con la posibilidad de lograr una mejor capacitación y competencia de sus representantes en estos campos. También es necesario delinear mejor su papel como mecanismo de control social para garantizar que los programas en elaboración sean realmente según los intereses de los propios PIO y no solamente de sus financiadores.

4.2 Experiencias pertinentes a nivel mundial en estrategias comunicativas y educativas

No habría que subestimar las dificultades en expandir el alcance de las NTIC en Bolivia, y especialmente en el ámbito de los PIO, cuando hay diferencias fundamentales de la epistemología del conocimiento y las maneras de circularlos en el mundo. Como es sabido, la esfera de circulación de ideas y conocimientos en los PIO es a menudo mediante sus textos propios, y sus propias prácticas textuales, en que juegan un papel clave las diferentes formas de la oralidad y escritura conocidas por ellas. A diferencia, los NTIC conforman parte de un sistema de producción y manejo de información, alejado del mundo real, y sin tomar en cuenta los sistemas anteriores de procesar e integrar esta información en la sociedad.

Aun así, hay posibilidades muy interesantes para apropiarse las NTIC dentro del país y dentro de los PIO, bajo las condiciones que los actores estarán conscientes de estas limitaciones. Los mismos actores, por ejemplo de los nuevos Institutos de Lenguas y Culturas, también tienen que ser preparados profesionalmente para poder apropiarse las nuevas tecnologías a mediano plazo al provecho de los pueblos que ellos representan, y no simplemente para ser usuarios pasivos de las nuevas tecnologías en un desempeño para desarrollar las bases de datos de conocimientos de manera inapropiada, hasta folklórica. En este contexto, vale la pena preguntar bajo qué criterios se están desarrollando los nuevos institutos y escogiendo a su personal.

4.2.1. La experiencia de la India

Antes de avanzar al tercer punto de la estrategia actual de la EIB en la educación boliviana, y a modo de contestar algunas inquietudes en la sección anterior, esbozamos algunas experiencias pertinentes en otras partes del mundo. La experiencia de la India, por ejemplo, demuestra cómo se pudo superar con éxito un grado de complejidad lingüístico mucho mayor que el de Bolivia, con recursos muy modestos. Además, la experiencia de la India se basa en principios que nos atingen en común:

- Un programa democrático, accesible a todos;
- Toma en cuenta las variaciones y limitaciones regionales en el acceso a las nuevas tecnologías;
- Enfoca el desarrollo proactivo de las nuevas tecnologías, centradas en la producción nacional, y no simplemente su uso pasivo para rescatar lo folklórico.

India es un país democrático con una población de 1.000 millones de habitantes (1.028.610.328 según el último censo) y una gran diversidad multicultural y multilingüe. Existen 1.650 dialectos hablados por varias comunidades, hay 18 lenguas aprobadas constitucionalmente y 19 formas de escritura en boga. Todas estas lenguas tienen su origen en el sanskrit, con su herencia cultural. Si bien hay mucha diversidad en las formas de escritura, éstas siguen un orden alfabético similar, y la gramática escritural es parecida. El nivel de alfabetismo es aproximadamente 52%. Menos de 5% de la población sabe leer o escribir inglés.

Se inició un programa de tecnología informática en las lenguas de la India desde los años 70. Luego, en 1990-91, el Gobierno de la India comenzó el programa TDIL (*Technology Development of Indian Languages*). Los propósitos iniciales eran lograr avances en las siguientes áreas: corpora, OCR (Reconocimiento Óptimo de Caracteres), Texto-al-Habla, traducción por máquinas y software genérico para el procesamiento de información. Además, se crearon normas para teclados y códigos internos para el intercambio de información. Sin embargo, estos programas se atrasaron debido a los cambios rápidos en los avances tecnológicos a nivel mundial, especialmente en los sistemas operativos, paquetes genéricos, los periferales, Internet y redes. Mientras tanto, se lograron avances significativos en el desarrollo de software tanto por profesionales independientes como por compañías.

Posteriormente, en 2000-2001, el Gobierno inició un programa orientado al desarrollo tecnológico en las lenguas de la India (TDIL) enfocado en siete iniciativas: Recursos de conocimiento, instrumentos de conocimiento, sistemas de apoyo a la traducción, sistemas de interfaz humano-máquina, localización, estandarización, y el desarrollo de recursos humanos para la tecnología del lenguaje.

Se identificaron trece Centros de Recursos para Soluciones a la Tecnología de las Lenguas de la India (RC-ILTS) para cubrir las 18 lenguas de la India, uno de ellos especializado en las lenguas extranjeras de la India (japonés y chino). Estos centros están en todos los estados de la India y son conformados en red. Sus objetivos son los siguientes:

- i. Conformar depósitos de los instrumentos y productos del conocimiento.
- ii. Desarrollar metodologías e instrumentos para integrar el procesamiento de lenguas con el software existente y en proceso de desarrollo.
- iii. Conformar redes con otros centros que realizan el procesamiento computacional de las lenguas de la India y con agencias potenciales de usuarios.
- iv. Crear contenidos y bases de datos en la información y recursos de estas lenguas. En especial, poner en forma digital el corpus más importante de la herencia de la India y sus lenguas.
- v. Crear una conciencia sobre los sistemas de procesamientos de lenguaje, y organizar programas de formación en ellos.
- vi. Facilitar investigaciones en la tecnología del lenguaje.
- vii. Organizar clínicas de localización en la IT para las micro-empresas y otras formas de negocio, y proveer consultorías en el uso de los instrumentos de tecnología de lenguaje.

Después de crear una “Fuerza Nacional de Identificación de Tareas”, también se conformaron “Centros para el Desarrollo de Contenido y Localización de IT”, p. ej. en los estados más pobres de habla hindi, para mejorar la penetración de la IT y para promocionar el uso de la IT en el desarrollo socio-económico sostenible. Como una visión en común que unió a todas estas iniciativas, se desarrolló el programa “Unidad Digital y el Conocimiento para Todos (*Digital Unite and Knowledge for All*)”. Los objetivos de estos centros fueron:

- i. Cerrar la brecha digital.
- ii. Desarrollar tecnologías básicas para la promoción de localización de IT.
- iii. Desarrollar una Biblioteca Digital de Herencia Cultural.
- iv. Desarrollar estudios pilotos en las áreas de educación, salud, e-gobierno, turismo, agricultura y comercio.
- v. Organizar clínicas de localización de IT, con expertos, usuarios industriales e internos/aprendices.

Los mecanismos de control tecnológico depende de peer-review, *peer-technology sharing*, y el desarrollo de tecnología orientada a productos. La India es miembro del consorcio de UNICODE.

Luego se conformó un consorcio industrial para la tecnología del lenguaje en la India, con contactos con 43 desarrollistas de tecnología y tecnología en elaboración. Para asegurar el acceso a información sobre las lenguas de la India en el ciberespacio, se iniciaron actividades varias orientadas a la creación de e-contenido, la localización de IT, resúmenes on-line, OCR, recuperación de información translingüe y traducción en línea por máquinas. Como resultado de estas iniciativas, el reconocimiento óptimo de caracteres de las lenguas principales de la India ya tiene un nivel de caracteres de 97%, y un sistema de traducción en línea de inglés a hindi integrado con un sistema de Texto-al-Habla.

El desarrollo tecnológico de la India se basa en tres fases:

1. La adaptación de tecnologías existentes y la conformación de competencias en las instituciones de investigación y desarrollo (1976-1990).
2. El desarrollo de tecnologías básicas en el programa TDIL (1991-2000, esto es nueve años).
3. La generación de tecnologías creativas en el contexto de la convergencia de tecnologías de computación, comunicación y contenido (2001-2010, otros nueve años).

Los costos de estos desarrollos fueron los siguientes:

| | |
|------------|--|
| 1991-2000: | \$US 3.000.000 en total, equivalente a US\$ 333,333 por año. Esto implica que cada uno de los trece centros de recursos recibía aproximadamente \$US 25.000 por año. |
| 2001-2002: | \$US 1.500.000 |
| 2002-2003: | \$US 1.200.000 |

Se presenta publicidad sobre todos estos desarrollos en revistas y un sitio de internet.

4.3. Masificar la enseñanza de las lenguas indígenas del país

Si bien Bolivia ha logrado grandes avances en la promoción de la EIB a nivel primario, todavía falta tener una visión de más alcance para poder implementar masivamente el uso de las lenguas indígenas y originarias del país a nivel secundario y superior. La

experiencia de la India es muy pertinente aquí, puesto que nos da algunas pautas de cómo masificar la enseñanza de las lenguas indígenas del país, a la vez que se coordine las actividades de formación docente, investigaciones en el campo educativo, lingüístico y antropológico, y la producción de materiales. También el nexo entre las lenguas indígenas y los desarrollos en las nuevas tecnologías podría inspirar a muchos padres y madres de familia todavía renuentes a aceptar la enseñanza de lenguas indígenas en la educación formal.

En la India se ha dado más prioridad al nivel superior, para luego desarrollar un efecto de “*trickle-down*”. Es interesante también que, si bien el desarrollo de la parte tecnológica ha durado más de 10 años, desde el inicio se ha dado prioridad al desarrollo de recursos humanos óptimos, trabajando en institutos de alta calidad, pero con recursos modestos.

Habría que preguntarse: ¿Sería posible replicar lo mismo en Bolivia? ¿Estamos yendo en esta dirección? ¿Hay recursos humanos preparados para llevar este programa adelante? ¿O se van a recurrir a los mismos actores de siempre?

Evidentemente las prioridades para llevar adelante un programa mayor de esta naturaleza deben ser las siguientes:

1. Desarrollar redes de conectividad educativa a nivel de infraestructura informática, y a la vez portales a lo largo del país, aprovechando las iniciativas existentes en los ISLC, CREM, etc. Como resultados de esta fase se tendrán sitios Web regionales, municipales, comunales, etc.

Aprovechar también las varias iniciativas de redes informáticas en los municipios y distritos indígenas en América Latina y más allá, en interfaces desarrollados en lenguas nativas (Aymaranet, Aymar lista, Chaskinet, etc.).

Como parte de esta conectividad, aprovechar las iniciativas de INFOTAMBOS, como sitios claves para estos desarrollos en las áreas rurales.

2. Diseñar interfaces regionales, aprovechando los logros en el textil, diseño indígena, etc.), para hacer los vínculos necesarios con los municipios, distritos educativos indígenas, TCO, colegios, etc.
3. Desarrollar el contenido de estas redes en forma de CD-DVD, comic, material educativo en la EIB, material cultural, lingüístico, ecológico, alfabetización de adultos, nuevos progresos en el software regional, etc.
4. Elaborar cursos y talleres en todo el país para replicar los avances en las NTIC a diferentes niveles.

Se podría configurar estos cursos con la participación de tres actores claves: las universidades/INS/ONG, comunidades y líderes indígenas. De este modo se puede aprovechar los recursos ya existentes en el país, vincular la oferta y demanda, desarrollar las necesidades directas de las comunidades indígenas a través de sus

líderes, e informar a los líderes indígenas de los progresos en el campo de la comunicación, información, educación y TICs.

4.3.1. Investigaciones en los campos educativos, lingüísticos y antropológicos

Desde el nivel superior, en coordinación con los nuevos Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC) y los nuevos Centros de Recursos Educativos Municipales (CREM), se podría comenzar un programa para:

- Desarrollar los diagnósticos regionales necesarios en una etapa inicial;
- Consolidar las experiencias existentes en los campos de la radio popular y comunitaria, la televisión comunitaria y popular, la documentación en video, los patrones del uso actual de los minimedios, los multimedios, el Internet, las TICs, etc.
- Desarrollar recomendaciones en torno a las formas e interfases en el desarrollo de la informática y las comunicaciones, tomando en cuenta las formas más apropiadas para los pueblos indígenas.
- Superar la brecha digital, especialmente en torno a la discriminación y exclusión de los PIO y mujeres de los NTIC, al desarrollar tecnologías apropiadas que integran la oralidad y sus propios textos y textualidad de estos grupos, según sus necesidades educativas, de salud, producción, etc.
- Planificar programas de actividades mediante los cuales los PIO podrían contribuir hacia la conformación de las comunicaciones en el país y sus tendencias emergentes.
- Elaborar un programa de investigación nacional en las universidades e INS dirigido a los progresos esenciales en los siguientes campos:
 - Documentación del patrimonio (tangibles e intangibles);
 - La conservación de materiales;
 - Documentación de corpus de léxico.
 - Progresos en la tecnología del lenguaje y procesamiento del lenguaje de punta:
 - Alfabetos y formas de escritura en lenguas nativas, creación y análisis de corpora, corpora en paralelo, bibliotecas multilingües, diccionarios, redes de palabras, ontologías, ayudas a la escritura, chequeo de deletreo, chequeos de gramática, bases de datos en lenguas nativas;
 - Acceso a información multilingüe, acceso a información translingüe;
 - Flujos de información en la cadena del conocimiento que supere los problemas de lenguaje;
 - Lectura de labios para lograr traducciones simultáneas de máquina entre las diferentes lenguas del país, en línea durante transmisiones del internet, de la televisión, en el Parlamento, etc.
 - Desarrollar sistemas de reconocimiento de voz, sistemas de texto al habla, de habla a habla;
 - Desarrollar el procesamiento de lenguas naturales;
 - Desarrollar un software regional apropiado, etc.

a. Formación docente

Para poder diseminar estos avances en la formación profesional dirigida al nivel secundario, es necesario preparar docentes con las siguientes cualidades:

- El manejo de ambos campos: lengua y literatura, tanto de las lenguas originarias como de las lenguas extranjeras en el país;
- La formación en lengua, sociedad e identidad, desde una perspectiva intercultural;
- La formación en derechos lingüísticos;
- El manejo de nuevas direcciones en los estudios de lenguaje y comunicaciones;
- El manejo de la relación entre lenguaje y comunicaciones;
- El manejo de multimedios y la literacidad en multimedios y minimedios;
- El manejo de pedagogías para estimular el pensamiento crítico en la literacidad en multimedios;
- El manejo de formas de evaluación en el uso de multimedios y la literacidad en multimedios y minimedios;
- El manejo de la relación entre lengua, ecología, medio ambiente y territorio;
- El manejo de la relación entre lengua y producción;
- La formación en la investigación lingüística, antropológica y educativa;
- La formación en las NTIC;
- La formación en la gestión intercultural.

Por tanto, es necesario introducir las siguientes materias, ignoradas hasta la fecha, en la educación a nivel superior, tanto en las carreras universitarias de Lingüística como en los INS. De este modo, el pensum de formación docente replicaría aquel de la secundaria pero a un nivel superior:

Lenguaje, cultura y comunicaciones:

Lo que sigue es una propuesta preliminar para un eje nacional, lo que habría que desarrollar en forma diversificada según las regiones y microrregiones del país:

Lenguaje:

La enseñanza de castellano como L1 y L2;

La enseñanza de lenguas indígenas (aymara, quechua, etc.) como L1 y L2;

La enseñanza de inglés como L2, con especialización en inglés técnico.

Literatura:

Literatura regional (Andina, del Chaco, de la Amazonia, del Oriente, etc.)

Comunicaciones e informática:

Comunicaciones y sociedad;

La semiótica social;

Tecnología del lenguaje (aprendizaje de lenguas y tecnología);

El uso de multimedios y minimedios en el aula, etc.

Lingüística general:

Fonología, morfología, semántica, etc.

Sociolingüística:

Lenguaje, sociedad e identidad;

Historia de las lenguas regionales de Bolivia;

Lenguaje como trabajo y como mercado;

Transformaciones lingüísticas (lenguas en contacto, etc.);
Programas de revitalización y estabilización de las lenguas originarias, etc.

Políticas de lenguaje en su contexto socio-cultural:

Derechos lingüísticos y derechos humanos lingüísticos;
Derechos textuales;
Derechos al patrimonio;
Derechos laborales;
Derechos a la protección del medio ambiente;
Derechos a la propiedad intelectual;
Actitudes a, y conciencia, de lenguas, etc.

Lingüística ecológica:

Diversidad biocultural y las amenazas que corren hacia ella;
Lenguas moribundas y en peligro de extinción;
Lenguaje, conocimiento y medio ambiente;
Procesos del rescate y desarrollo del patrimonio lingüístico;
La preparación de léxico, diccionarios, etc.

Pedagogía:

Pedagogía y aprendizaje productivo;
Pedagogía problémica, etc.

Gestión intercultural:

Cómo desarrollar una gestión intercultural;
Coordinación de la gestión intercultural entre las prefecturas, los municipios, las comunidades y unidades educativas y el aula;
Estudio de los calendarios escolares en los diferentes pisos y microregiones ecológicas.

b. Investigaciones en el campo educativo a nivel superior

Es urgente desarrollar y sistematizar experiencias teóricas y prácticas en, por ejemplo:

- Pedagogías propias regionales y de los PIO;
- Pedagogía productiva;
- Pedagogía problémica;
- Pedagogía basada en competencias y no en contenidos, etc.

c. Investigaciones en los campos lingüísticos y antropológicos a nivel superior

Es igualmente urgente desarrollar y sistematizar experiencias teóricas y prácticas en los campos lingüístico y antropológico a nivel superior. Pero aquí, como en otros campos, es importante reflexionar sobre la información y los conocimientos recogidos de una manera creativa y productiva, con aplicación en el mundo real, en vez de caer simplemente en el “rescate de lo folklórico” de manera pasiva e improductiva, y además un uso y consumo pasivo de las nuevas tecnologías:

- Documentar de forma escrita y digital las lenguas en el país, en sus contextos de uso;

- Desarrollar y sistematizar las experiencias de programas de revitalización y estabilización de las lenguas originarias;
- Descubrir los nexos vitales entre lenguaje, conocimiento y medio ambiente (crear léxicos, diccionarios, inventarios, esquemas conceptuales);
- Desarrollar los nexos entre los diferentes campos de derechos en torno al lenguaje, medio ambiente, cultura, patrimonio, y diseminarlos ampliamente;
- Estudiar las actitudes a las lenguas, y las maneras de cambiarlas, si son negativas, etc.
- Estudiar las maneras de manejar los recursos naturales y territorios ecológicos.
- Documentar la vida diaria de diferentes pueblos, y demostrar la manera en que las prácticas lingüísticas y culturales (tradición oral, narrativas, cuentos, etc.) refuerzan el manejo de los recursos naturales;
- Documentar la vida y el pensamiento de los personajes importantes de cada grupo o comunidad lingüística;
- Documentar la herencia cultural de fiestas, ritos, ceremonias, ritos de paso, etc.
- Registrar digitalmente y documentar en diversas formas el patrimonio del país, p. ej. los textiles, la música, etc., de una manera creativa y para aplicación en el uso;
- Documentar las experiencias de innovación cultural y creatividad (performance, oralidad, etc.);
- Documentar los nexos entre lenguaje, cultura y las prácticas del manejo de los recursos naturales en términos de la cosmovisión de los distintos grupos y comunidades lingüísticas, etc.

d. Investigaciones en el campo de la tecnología del lenguaje

Es urgente expandir el campo investigativo en las carreras de Lingüística, los Institutos Normales Superiores (INS) y los nuevos Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC) y Centros de Recursos Educativos Municipales (CREM) a la tecnología del lenguaje, pero en el marco de un programa nacional, para no duplicar las tareas. La dirección de este programa de investigación requiere una instancia central: podría ser la Universidad de la Cordillera.

Se podría desarrollar investigaciones en los siguientes campos:

- El uso tecnológico de las lenguas nativas en el e-gobierno y otros espacios democráticos (municipios, prefecturas, Parlamento, etc.);
- El estudio y desarrollo de redes y circuitos de comunicación social en Bolivia. Incluye la identificación de grupos, asociaciones, instituciones vocacionales y capacidad instalada para actuar en red, como difusores, diseminadores y amplificadores de los productos culturales en regiones, ciudades intermedias y comunidades.
- La estrategia de comunicación (medios, distribución y difusión);
- La documentación del patrimonio (tangibles e intangibles);
- El desarrollo de páginas Web.
- La conservación de materiales;
- La documentación de corpus de léxico.
- Las bases de datos en y sobre lenguas nativas;
- El desarrollo del procesamiento de lenguas naturales
- Los progresos en la tecnología del lenguaje y procesamiento de lenguaje de punta (ver la sección sobre ISLC);

- El desarrollar de software regional apropiado, etc.

e. Producción de materiales

La producción de materiales deberá incluir aquellos en imprenta (textos y documentos), a nivel digital, en multimedios (video, VCD, CD, DVD) y minimedios (radio y audio, grabaciones, fotos, mapas, gráficos), etc. Igualmente, es necesario tener un asesoramiento adecuado por equipos multidisciplinarios de la calidad y pertinencia de estos materiales, para no perder tiempo y fondos, como en el caso de algunos Proyectos Educativos Indígenas (PEI) actuales:

Producción de materiales nacionales:

Estos materiales serán relacionados con el currículum nacional principal:

- Documentales, reportajes y microprogramas –musicales y temáticos);
- Textos y documentos escogidos sobre temas fundamentales (monografías, estudios de caso, ensayos breves, etnografía, etnohistoria, estudios especializados, legislaciones, propuestas políticas, etc.);
- Carpeta de textos;
- DVD interactivo (todos los materiales organizados para uso personal, educativo, etc.);
- Videos de difusión abierta (TV) y cerrada (circuitos de base);
- Casetes de audio para difusión abierta (radio) y cerrada (circuitos de base), etc.

Producción de materiales regionales y locales:

Estos materiales serán relacionados con los currículums diversificados a nivel regional y local:

Diseminación de estos materiales:

Es necesario desarrollar una “mediateca” boliviana de materiales en forma digital y multimedia para el acceso de los docentes e investigadores.

También es necesario desarrollar una cadena boliviana amplia de instituciones y bibliotecas que produzcan y ofrezcan materiales a nivel regional y local, según las demandas. Esta cadena también debe ofrecer materiales para un “download” que es amigable para el usuario, que permita a los docentes adquirir materiales para sus clases.

Progresos en la producción de materiales locales:

Indicamos en esta sección algunas experiencias actuales en la producción y diseminación de materiales regionales y locales:

La experiencia de APCOB (Apoyo Para el Campesino Indígena del Oriente Boliviano):

Materiales multimedia en CDs interactivos, documentales, reportajes, informativos indígenas, programas radiales y libros producidos por APCOB en CD para PC y/o DVD (todos los sistemas) y VHS (NTSC).

Información: Apoyo Para el Campesino Indígena del Oriente Boliviano (APCOB)
Santa Cruz de la Sierra-Bolivia Casilla 4213 Calle Cuatro Ojos No. 80 San Luis

Telfs. 005913/3542119 y */3539954 Fax: */3542120
Email apcob@apcob.org.bo Internet: www.apcob.org.bo

La experiencia de CEFREC:

Información: Cinematography Education and Production Center (CEFREC)
Calle Otero de la Vega 812
Zona Alto San Pedro
La Paz, Bolivia
Phone/fax: (5912) 2490094
comaru@ceibo.entelnet.bo
<http://videoindigena.bolnet.bo>
<http://cefrec.bolnet.bo>

La experiencia de los CEPO: Ver su sitio de Internet.

La experiencia de ILCA:

Aymara:

La preparación de textos de cuentos, historias y adivinanzas en aymara, castellano e inglés, producidos para el ayllu Qaqachaka, en su aymara regional y con atención a su cultura y cultura audio visual. El objetivo de estos textos es facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura y ampliar este campo al uso de multimedios. Estos textos están acompañados por otro texto de prueba de comprensión y un DVD interactivo en aymara, castellano e inglés de uno de los cuentos.

Uru-chipaya:

Preparación de una base de datos de materiales lingüísticos y culturales sobre uru-chipaya. La documentación del estado de la cuestión sobre la lengua uru-chipaya. La documentación del consenso de un alfabeto uru-chipaya. La documentación de cuentos en la lengua uru-chipaya, en video y audio, y con transcripciones en chipaya e inglés y castellano. La documentación de una biblioteca visual de imágenes sobre las culturas uru-chipaya.

Información: ilca@accelerate.com Internet: www.ilcanet.com

Mediotecas:

Ver la experiencia de TICLIT, encabezada por Guillermo Mariaca.

La iniciativa del Viceministerio de Cultura: Información: <http://www.cultura.gov.bo/emp>
Nótese: en relación con las nuevas tecnologías, esta iniciativa tiende a fomentar un marco folklórico y pasivo en su uso:

- 1) Comunicación intercultural para el diálogo.
- 2) Pueblos indígenas, cultura y desarrollo
- 3) Innovación cultural y creatividad
- 4) Información para las estrategias culturales.