



EDUCACIÓN EN VOZ ALTA
INCLUSIVA, DIVERSA E IGUALITARIA

Tejiendo prácticas y
políticas educativas
de revitalización lingüística
y cultural de pueblos indígenas:

**APRENDIENDO
EN COMUNIDAD**

ENCUENTRO INTERNACIONAL
LA PAZ, 5 Y 6 DE OCTUBRE DE 2023



Proyecto *“Incidencia en los enfoques de intraculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo y despatriarcalización de las políticas educativas del subsistema de educación regular en las regiones aymara, quechua y guaraní”.*
Proyecto EVA/CEMSE - ACLO

COORDINACION Y GESTION DEL EVENTO

Carmen Carrasco; Coordinadora nacional , Proyecto CEMSE - ACLO

Miguel Marca; Director Ejecutivo CBDE

Liz Marko; Coordinadora de Proyectos CBDE.

Vicente Limachi; Director Centro Interdisciplinario PROEIB Andes / UMSS

SUPERVISIÓN Y REVISIÓN

Carmen Carrasco Gutiérrez; Coord. nacional / Proyecto EVA/CEMSE - ACLO

FOTOGRAFÍAS

Archivo fotográfico del Proyecto EVA/CEMSE - ACLO

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Soledad Domínguez Lucuy

Valeria Centellas Alvarez

DEPOSITO LEGAL: 4 - 1 -1362 -2024

Este documento ha sido producido con el apoyo financiero de Educación en Voz Alta. Su contenido es responsabilidad exclusiva del equipo ejecutor del proyecto de CEMSE-ACLO y no refleja necesariamente las opiniones de los donantes Oxfam DK y GPE.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	6
I. SITUACIÓN DE LAS LENGUAS Y LAS CULTURAS INDÍGENAS EN BOLIVIA Y LA REGIÓN	
REVITALIZAR SOCIEDADES PARA ASEGURAR LA VIDA DE LAS LENGUAS	9
<i>Gustavo Solís Fonseca*</i>	
LAS LENGUAS Y SU RELACIÓN CON LAS FORMAS COMUNALES DE ORGANIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA	13
<i>Ramón Martínez Coria*</i>	
ESTADO DE SITUACIÓN DE LAS NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENA-ORIGINARIOS EN BOLIVIA	17
<i>Jorge Viaña*</i>	
LINGÜÍSTICA DE RESCATE: DESPERTANDO A LAS LENGUAS DORMIDAS	21
<i>Emily Crevels*</i>	
II. POLÍTICAS Y MARCOS NORMATIVOS REFERIDOS A LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	
LUCHAS Y CONQUISTAS POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LENGUA PROPIA 27	
<i>Walter Gutiérrez Mena*</i>	
LA EMERGENCIA DE LOS CEPOS Y SU ROL EN LA EDUCACIÓN	30
<i>Ciriaco Inda y Eliseo Antezana*</i>	
EL IPELC EN LA REVITALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS	32
<i>Cornelio Robles Pancho (Siripi Yapeturu)*</i>	
FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INTRACULTURAL BILINGÜE Y PLURI-LINGÜE EN LA REGIÓN DEL CHACO	34
<i>Cándido Cuellar Rivero*</i>	
III. BUENAS PRÁCTICAS DE REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS Y LAS CULTURAS INDÍGENAS EN BOLIVIA Y EN LA REGIÓN	
LA RECREACIÓN DE LA COMUNALIDAD	39
<i>Geovany Martín Alavez Mendoza*</i>	
DE LA VOZ AL TEXTO ESCRITO. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE	42
<i>Vicente Limachi*</i>	
ENRAIZANDO NUESTRA LENGUA ANCESTRAL CON LAS SEMILLAS DE VIDA	45
<i>Yaneth Maritza Pacho Hurtado*</i>	

NIDOS LINGÜÍSTICOS EN BOLIVIA Y PROGRESOS EN LA REVITALIZACIÓN DE LENGUAS.....	49
<i>Yolanda Peña Chore*</i>	
EL QUECHUA EN ACCIÓN.....	52
<i>Pedro Plaza Martínez*</i>	
BUENAS PRÁCTICAS DE REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA EN PRESTO, CHUQUISACA.....	55
<i>Wilfredo Caballero, Roxana Mamani y Juan Benito Sacari*</i>	
EXPERIENCIAS EN LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUA AYMARA.....	58
<i>Ignacio Apaza*</i>	
IV. DESARROLLO DE LAS LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS EN EL TERRITORIO DIGITAL	
APRENDIZAJES DE LENGUAS INDÍGENAS EN TERRITORIOS DIGITALES.....	63
<i>Ignacio Aliaga y Noel Aguirre*</i>	
REVITALIZANDO LAS LENGUAS INDÍGENAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES.....	66
<i>Ruth Jiménez Nina*</i>	
ACTIVISMOS DIGITALES EN LENGUAS INDÍGENAS.....	69
<i>Carlos Callapa Flores*</i>	
EPÍLOGO.....	72
REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE LAS Y LOS PARTICIPANTES.....	79

PRESENTACIÓN

El Centro de Multi Servicios Educativos (CEMSE), la Fundación Acción Cultural Loyola (ACLO, la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE) y el Centro Interdisciplinario Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes/UMSS) son instituciones bolivianas de larga trayectoria en el desarrollo de experiencias de investigación, formación y educativas que abordan la culturas y lenguas de las naciones y pueblos indígenas de Bolivia desde los enfoques de intraculturalidad, interculturalidad y bilingüismo.

Convergiendo en el compromiso de continuar aportando a la concreción de los enfoques señalados en la educación, CEMSE, ACLO, la CBDE y PROEIB Andes desarrollaron el **Encuentro Internacional “Tejiendo prácticas y políticas educativas de revitalización lingüística y cultural de pueblos indígenas: Aprendiendo en comunidad”**, en la ciudad de La Paz los días 5 y 6 de octubre del 2023, con la participación y el aporte desprendido de intelectuales, maestros, maestras, padres-madres de familia, delegados de organizaciones de los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas (CEPOS), activistas y autoridades de instituciones académicas y educativas de Bolivia y la región sudamericana, que despliegan esfuerzos en construir referentes teóricos y pedagógicos que son puesto a prueba en una diversidad de experiencias educativas que involucran a las familias, escuelas y comunidades.

Ponemos a disposición de la colectividad la memoria del encuentro internacional realizado, sumándonos a la proclamación del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas” para el periodo 2022-2032 de la UNESCO, que llama la atención sobre la grave pérdida de lenguas indígenas y la necesidad apremiante de conservarlas, revitalizarlas y promoverlas, e insta a adoptar medidas urgentes a niveles nacional e internacional.

INTRODUCCIÓN

Desde diversos tiempos y culturas se ha dicho que el lenguaje, la lengua y el habla no solamente son símbolos, signos, modos y formas para comunicarse, sino que vehiculan la existencia humana. No solo porque el pensamiento se fabrica con lenguaje sino porque con el lenguaje se influye al mundo real y se construye mundos subjetivos. El lenguaje construye el hábitat de todo ser humano, porque con lenguaje y con lengua puede establecer su relación con la naturaleza y con los otros seres humanos. Por todo eso, para la supervivencia de la humanidad toda lengua es tan valiosa como lo es cualquier especie viva en el planeta.

En Bolivia, durante largos siglos, muchos pueblos indígenas lograron mantener vivas sus lenguas y culturas merced a su profundo relacionamiento con su territorio y sus condiciones comunales de subsistencia. A lo largo de las generaciones, sus idiomas se fueron transmitiendo y recreando sus culturas, pese a los embates de la civilización monocultural y monolingüe que por siglos los ignoró y los invisibilizó desde la estructuras del Estado.

Un proceso de largo aliento empezó a principios del siglo XX con las demandas por educación indígenal, luego se fue profundizando hacia las décadas finales con los planteamientos de educación intercultural bilingüe y cristalizó con el reconocimiento, en la actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, de 36 idiomas de pueblos y naciones indígena-originarios como idiomas oficiales del país, junto al castellano.

Paralelamente a esa conquista, luchada desde las propias bases organizacionales, se logró reivindicaciones múltiples que tienen que ver con los derechos a educación, cultura, territorio, jurisdicción y autodeterminación, también plasmadas en la Constitución. En el ámbito educativo, se ha logrado concretamente que el Estado implemente como base del sistema educativo plurinacional al modelo educativo sociocomunitario productivo, que privilegia los enfoques de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP), tal como lo dispone la Ley Educativa N° 070, Ley “Avelino Siñañi-Elizardo Pérez”.

En ese camino, el Centro de Multi Servicios Educativos (CEMSE), la Fundación Acción Cultural Loyola (ACLO), la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE) y el Centro Interdisciplinario Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes/UMSS) confluyen para fortalecer la capacidad de participación e incidencia de los actores educativos y de la sociedad civil en mejorar la transparencia y efectividad de los procesos de implementación de las políticas educativas en Bolivia.

Concretamente, para seguir aportando a la concreción de la EIIP en la educación regular y a la revitalización de las lenguas y culturas de los pueblos y naciones

indígenas y originarios en los ámbitos de las familias, de las unidades y centros educativos y de las diversas comunidades del país, entre el 5 y 6 de octubre de 2023 se llevó a cabo en la ciudad de La Paz el Encuentro Internacional “Tejiendo prácticas y políticas educativas de revitalización lingüística y cultural de pueblos indígenas: Aprendiendo en comunidad”, organizado por CEMSE, ACLO, CBDE y PROEIB Andes en coordinación con organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas, autoridades educativas de los pueblos indígenas y personalidades que promueven y desarrollan aportes teóricos, pedagógicos y experiencias educativas en Bolivia y la región sudamericana.

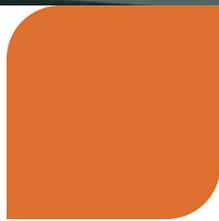
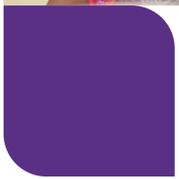
La memoria que se expone en las siguientes páginas recoge las exposiciones magistrales y las experiencias compartidas por los y las participantes llegados desde las regiones de habla guaraní, quechua y aymara de Bolivia y por investigadores y activistas en lenguas indígenas procedentes de Perú, Colombia, México y Países Bajos.

Este texto se divide en cuatro partes, que a su vez agrupan a las ponencias y experiencias educativas que giraron en torno a los siguientes ejes temáticos:

1. Situación de las lenguas y las culturas indígenas en Bolivia y la región.
2. Políticas y marcos normativos referidos a las lenguas y culturas indígenas en la educación boliviana.
3. Buenas prácticas de revitalización de las lenguas y las culturas indígenas en Bolivia y la región.
4. Desarrollo de las lenguas y culturas indígenas en el territorio digital.

En el epílogo, figuran reflexiones y propuestas realizadas por las y los participantes del encuentro internacional para: revitalizar las culturas y lenguas desde las instancias gubernamentales; revitalizar las culturas y lenguas desde los espacios e instituciones educativas; para avanzar en la revitalización lingüística y cultural en instituciones y unidades educativas; para revitalizar las culturas y lenguas indígenas desde las instancias de formación docente, y para revitalizar las culturas y lenguas indígenas desde la comunidad.

Que los aportes teórico-prácticos que ofrece esta memoria sirvan para seguir avanzando en la consolidación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.



I. SITUACIÓN DE LAS LENGUAS Y LAS CULTURAS INDÍGENAS EN BOLIVIA Y LA REGIÓN

REVITALIZAR SOCIEDADES PARA ASEGURAR LA VIDA DE LAS LENGUAS

*Gustavo Solís Fonseca**

¿Cuál es la situación de las lenguas amerindias? Para saber esto y para poder elaborar un diagnóstico concreto para el Perú, que es mi país, hice, hace algunos años, una encuesta entre gente que tenía que ver con lenguas y lingüística y gente que tenía otras preocupaciones y ocupaciones. Gran parte de lo que voy a decir a continuación tiene que ver con el resultado de aquella encuesta, que me sirvió de base para iniciar mi labor.

Conforme avanzaba empecé a plantearme preguntas que me condujeron a esta conclusión: hasta ahora hemos estado apuntando al objetivo incorrecto cuando se trata de revitalizar una lengua. Es mi hipótesis y espero sustentarla con las observaciones que paso a explicar.

Para entrar en la cuestión, quiero mencionar que los términos “nación” y “etnia” son para mí términos sinónimos, porque cuando los digo me refiero a un grupo humano que tiene un territorio, una cultura, una lengua particular, una experiencia de vida que su historia le señala. También voy a utilizar otros tres términos en el transcurso de esta tarea: “sociedad”, “cultura” y “lengua”.

“Sociedad” es un término que los arqueólogos prefieren usar, no cultura, no lengua. ¿Por qué lo prefieren? Porque con ello configuran lo que es un grupo humano que no está desorganizado, que se gobierna de alguna manera. No obstante, no se debe perder de vista que no solamente los humanos conforman sociedades sino también las aves que se agrupan en bandadas, los animales de la selva que se agrupan en tropas, los peces de los ríos. Pero ahí surge

la cultura como una condición diferenciadora de las sociedades humanas. Porque toda sociedad humana produce, tiene creaciones; y eso es lo que los antropólogos llaman “cultura”, es decir todo aquello que no es natural, como decía Levi-Strauss, sino que es creado por los seres humanos. Y con la cultura interviene otro elemento que es fundamental: la lengua. Porque no hay sociedad humana sin lengua. Un individuo, cuando es único, cuando está solo, no necesita una lengua; pero cuando ya son dos, comienzan a necesitarla; y cuando son más, ya la lengua surge como necesidad vital, para que puedan comunicarse.

Dicho esto, quiero contar que tuve la suerte de participar en la última encuesta sobre el estado de las lenguas del mundo aportando con mis visiones sobre América Latina junto a otros colegas. También tuve la suerte de participar en la confección del *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, editado en Bolivia por PROEIB Andes y Unicef, cuyo contenido se encargó a Xavier Albó y a otros colegas de distintas partes del continente. En ese atlas, que salió a la luz en 2009, hay información muy interesante que habría que tomarla en cuenta. Por ejemplo, la condición de muchas lenguas de ser transfronterizas a los Estados. Simplemente tómese en cuenta que hay 94 lenguas que se comparten entre dos países –según el atlas–, 10 lenguas entre tres países, 3 lenguas entre cuatro países. Y también hay 7 países en los que está presente la lengua quechua. Y esa es una situación que nos marca a varios Estados.

Con referencia al Perú, hay un documento que hizo el Ministerio de Educación. Con el Ministerio

* Doctor en lingüística de nacionalidad peruana. Además de su labor como docente, tiene una larga trayectoria como investigador del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú.

de Cultura, a través del CILA, que es la institución de la Universidad de San Marcos donde trabajo, participamos en tal documento, que se llama **Documento nacional de lenguas originarias del Perú** (2013).

Con todos esos datos, quiero mirar la encuesta que referí al principio, donde se preguntó sobre la situación de las lenguas peruanas. Las respuestas que se obtuvo son bien reveladoras y me permiten afirmar que todas las lenguas amerindias u originarias de América, todas, están en peligro, en distintos grados de peligro, desde Canadá hasta Tierra del Fuego. Unas van a desaparecer pronto, la desaparición de otras podrá demorar.

Pero todo esto no tiene que ver con el número de hablantes, que considero una equivocación conceptual de la Unesco: considerar el número de hablantes como seguridad para asumir la pervivencia de una lengua. Un número alto de hablantes no la asegura.

Estas son algunas opiniones que he sacado de dicha encuesta a propósito del futuro de las lenguas amerindias en el Perú: "Las lenguas van a desaparecer", "las lenguas se irán quedando en el camino", "el futuro es de preocupación", "corren el riesgo de extinguirse", "son muchas las lenguas amerindias peruanas que vienen sobreviviendo y aún no sabemos qué futuro tendrán", "futuro incierto", "las lenguas amerindias tienden a desaparecer".

¿Qué factores entran en juego para tales afirmaciones? Hay opiniones como estas: "Marginación a raíz de la globalización", "opción por una cultura superior", "opción por una mejor forma de vida", "desinterés por todo lo referente a estas culturas". O sea, dicho en breve, en un mundo en que todo tiene importancia económica, las lenguas también están sometidas a esas condiciones. Pero también hay opiniones como las siguientes: "uso del castellano", "pérdida de herencia cultural", "preparación a la nueva onda de la cultura ajena", "consecuencia del centralismo", "desconocimiento de lenguas", "los hijos ya no aprenden la lengua de sus padres", "la educación bilingüe es asimilacionista". Son opiniones sinceras, sencillas y expresadas de manera simple, pero que predicen algo que voy a analizar brevemente.

¿Qué hacer contra la extinción? Esta la opinión de los que participaron de la encuesta: "Desarrollar políticas lingüísticas para conservar las lenguas", "hacer prevalecer el derecho a la lengua propia", "se necesita impulsar la motivación", "valorar la identidad cultural", "convivir en interculturalidad", "actitud de respeto y aceptación del otro", "promover la educación bilingüe", "valoración de la diversidad cultural", "conciencia de la importancia de la lengua propia", "fomentar lealtad hacia nuestra cultura y hacia la lengua", "hacer que se pueda coexistir sin dejar lo propio", "difundir el plurilingüismo".

O sea que hay condiciones para evitarlo de algún modo, que si se actúa hay una salida. Hay quienes han respondido al respecto: "Si no migráramos, la lengua se conservaría". También han dicho que si no se asociara a tales lenguas con retraso cultural, si se desarrollara la educación bilingüe y la interculturalidad, si se desarrollara relaciones más equitativas, si hubiera autoestima, si las organizaciones no gubernamentales tuvieran éxito, se mantendrían las lenguas. Si nuestra sociedad no fuera homogeneizadora, si los hablantes reaccionaran y tomaran conciencia, si no hubiese avance tecnológico, si no hubiera el castellano, si el contexto social no indujera a sumarse a la nueva ola, si no hubiese la presión de las comunidades más civilizadas, si no hubiese pobreza, la lengua se conservaría.

Y cuando se discute con respecto al futuro de las lenguas amerindias en todos los países, vamos a encontrar un factor muy importante: la falta de transmisión intergeneracional. Es una preocupación que viene ya marcándola la Unesco desde hace muchos años. Veamos lo que se dice en la encuesta al respecto: "Falta de políticas claras", "vergüenza lingüística de los hablantes", "políticas educativas endebles para la conservación cultural", "la ampliación de la cultura urbanizada o el desapego de la cultura de vida rural", "el centralismo de la administración de las sociedades", "falta de orgullo de pertenecer a una cultura originaria", "falta de políticas familiares contra la extinción de lenguas", "muerte de los últimos hablantes", "la dispersión de los pueblos como forma de asentamiento", "la necesidad de recrear la felicidad en la vida rural como un objetivo de cambio cultural".

Y hay planteamientos reivindicativos que aparecen en las encuestas. Hay una reivindicación que es muy conocida en todos los ámbitos de educación bilingüe: que la escuela devuelva a los niños que ella ha robado. Ese es un planteamiento desde la base, porque se considera que lo que la escuela está haciendo es robarse a los miembros de las comunidades. La escuela los ha expropiado no solo como a individuos de las familias sino como a miembros de la sociedad. Eso es lo grave. Es eso lo que tiene que preocuparnos, y lo recalco por su gravedad: la expropiación del individuo como miembro de una sociedad. Las relaciones de desigualdad que hay de por medio permiten esa expropiación, porque los expropiados aceptan esa expropiación. El problema es que todos los individuos de una sociedad pueden devenir pronto en ajenos a ella. Y si todos los individuos de una sociedad devienen en ajenos, también devienen en ajenos a su lengua propia y ya no tienen sociedad. Ver esa pendulación es fundamental para apreciar el fenómeno y para saber qué hacer, porque la sociedad no va separada del individuo. La evidencia nos dice que una sociedad plena es siempre autónoma si tiene una lengua igualmente plena. Y si es tal cosa lo que se quiere, lo que deberá recuperarse, entonces, es la correlación paritaria entre lengua y sociedad.

Sin embargo, hay algunas perspectivas que consideran inevitable la muerte de las lenguas. Pero si se mira la muerte de las lenguas como una cuestión de abandono por parte de individuos y no de sociedades, si se ve así la cuestión, se va a cometer un error: que se ponga toda o casi toda la responsabilidad en manos de la escuela. La escuela puede ayudar mucho, pero no garantiza por sí sola la pervivencia de las lenguas.

Esta es mi propuesta: primero desarrollar conceptualmente (porque no se ha lo hecho de manera suficiente) la revitalización de lenguas y su contraparte, que es la desvitalización de lenguas. Si ya ha habido el correspondiente desarrollo metodológico para obtener todo lo posible para revitalizar lenguas, pero eso no las ha revitalizado, se necesita asumir el siguiente principio -y para esto apelo a Leibniz, filósofo del siglo XVIII-: las lenguas no son de los individuos sino de las sociedades. Los individuos son

solamente usuarios de las lenguas, las lenguas pertenecen a sus sociedades.

Reconocer esto es necesario en la práctica de la revitalización de lenguas. Permite la explicación del proceso y de los niveles de vitalidad o de no vitalidad o de la muerte de lenguas; da la perspectiva de lo que tiene que hacerse para que no mueran las lenguas. Y si se asume lo anterior, se obliga a reconocer que las sociedades donde están las lenguas son responsables de la vitalidad o la no vitalidad; no los individuos, sino las sociedades. Son ellas las que pierden lenguas, las sociedades, no los individuos. Porque ellos no se quedan mudos sino que se hacen tránsfugas lingüísticos, se pasan a otra lengua, pero a la sociedad sí que la pierden.

Cuando hablamos de revitalizar la lengua, ¿a dónde debemos apuntar? Lo que yo propongo es que se apunte a revitalizar a las sociedades que son las dueñas y responsables de la vitalidad de la lengua. Achacarle toda la responsabilidad de la muerte de lenguas o confiarle su revitalización a la escuela no es apuntar al problema, porque si despliega todo el esfuerzo solo en los individuos, no se va a lograr lo que se pretende.

La tarea que propongo es apuntar a la revitalización de lenguas atendiendo primero a la revitalización de las sociedades hablantes de las lenguas indígenas. Y eso plantea un paradigma diferente a lo que se ha estado haciendo. Necesitamos desarrollar conceptualmente la revitalización de las sociedades, y esto es un trabajo que no se ha hecho.

Afortunadamente, ya hay experiencias en varios lugares. Por ejemplo, el proyecto de etnoeducación en Colombia, que se ha desarrollado en los territorios del Cauca y en otras zonas, que tuvo resultados, porque modela mediante la niñez a las sociedades que se quiere lograr. Y también se ha hecho en Oaxaca, México, hasta cierto punto.

Por eso necesitamos conocer los tipos de sociedades que hay en el continente, porque no hay un solo tipo de sociedad. Mi trabajo en la Amazonía peruana, particularmente, me permitió conocer diferentes clases de sociedades en aquel territorio. Sabemos, por ejemplo, que todas las sociedades están conformadas por familias,

pero hay sociedades donde las familias son la sociedad; hay clanes familiares en la mayor parte de la Amazonía baja y esto tiene que ver con su pertinencia al territorio, donde la ecología tiene enorme importancia. Y lo digo solamente en forma bien pequeña: los pueblos de la Amazonía baja, asimilados a su entorno natural, nunca sufrieron de falta de recursos porque decidieron culturalmente ser pocos y no alterar el equilibrio de su entorno, de modo que con un trabajo de ocho horas podían vivir siete días. Y lo sé porque he acompañado a algunos pueblos en el Parque Nacional del Manu, a las orillas del río Madre de Dios, conviviendo con ellos; los he acompañado a pescar por solamente medio día, y con eso podían vivir has siete días; y los peces en abundancia seguían en el río. Entonces, si una sociedad tiene asegurada su subsistencia, se dedica al ocio, a la fiesta, a reproducirse, a contarse cuentos, a hablar, y en ese ambiente se van formando las nuevas generaciones.

Pero como dije, hay distintas formas de sociedad. El Estado es una forma de sociedad. Alguien dijo que es una sociedad imaginada, porque nadie tiene relaciones sociales con todos los miembros de un Estado, ni siquiera con todos los miembros de una ciudad. En las sociedades de clanes, que son sociedades pequeñas, todos se conocen. Y la uniformidad o relativa uniformidad de las lenguas tiene que ver con relaciones sociales.

Para eso está la propuesta de apuntar hacia las sociedades. Y esta utopía se la debe concretar sabiendo que no hay individuo que se quede mudo cuando pierde una lengua, porque sencillamente se pasa a hablar otra. Prueba de ello somos nosotros, muchos de nosotros. Y si yo hablo también quechua, no solo es por mi profesión sino por influencia de mi abuela, porque mis padres no querían, porque la sociedad a la que pertenecían mis padres estaba ya minada para no transmitir su cultura y su lengua.



LAS LENGUAS Y SU RELACIÓN CON LAS FORMAS COMUNALES DE ORGANIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA

*Ramón Martínez Coria**

Las diferentes lenguas que hay en este continente vinieron con los primeros pueblos que llegaron desde diversos lugares de la Polinesia hace aproximadamente 30 mil años (y no solo hace 14 mil, cruzando por el estrecho de Bering, como se creía hasta hace poco).

A lo largo de la historia, los idiomas actuales se han ido formado en función de las relaciones que se establecen con el territorio: todas las palabras que hablamos, en los idiomas en los que vivimos, tienen que ver con el mundo en el que estamos parados. Cada lengua es parte del patrimonio biocultural de los pueblos, es parte de una relación histórica con el territorio. Y ya que cada cultura y cada lengua siempre son portadoras de un patrimonio biocultural, no se las puede estudiar como si fueran una cosa intangible, porque están arraigadas materialmente a la historia concreta de sus pueblos. Por eso es necesario entender que la lengua es parte de un proceso de relación histórica ancestral y que no puede haber separación entre naturaleza y cultura, pues la cultura se conforma sobre la unidad con la naturaleza. Pero la humanidad es la única especie animal capaz de transformar paisajes completos en una sola generación. La humanidad ha cambiado al planeta muchas veces mientras sus pueblos han desarrollado distintas relaciones sociobioculturales, es decir procesos sociales en relación con determinado territorio. Ahí es donde se desarrolla el concepto de lo patrimonial, el derecho colectivo a pertenecer a una cultura, a un territorio, a una lengua.

No obstante, ya no estamos en un momento en que podamos entender al mundo desde una sola disciplina de conocimiento. No se puede

entender ciertas cosas solamente desde la lingüística, por ejemplo. De ahí que el concepto de lo biocultural surge de una interacción entre arqueología, paleontología, lingüística, pero también de epidemiología y de agroecología.

Todas estas disciplinas están articuladas en la reconstrucción de la historia de los pueblos. Esto sirve para entender la formación biocultural de los pueblos, en el sentido de que están amarrados al destino de sus territorios: por ejemplo, cuando no llueve, los pueblos agrícolas se mueren de hambre. Y todo esto se ha aprendido a decir en cada idioma, porque las lenguas son una manera de comunicarnos y de construir el conocimiento, de representar al mundo, no están compuesta solamente por sonidos articulados que hay que aprender a repetir para poder leer y escribir.

No se puede separar la lengua de la cultura. Los bienes culturales, las ritualidades y prácticas ancestrales son formas del conocimiento de los pueblos sobre sus territorios y con todos los demás seres con los que se convive, las especies vivas y aún los entes no animados, las montañas por ejemplo, que se vuelven seres con los cuales los pueblos se relacionan de manera subjetiva, cultural, simbólica. Porque si algo particular tienen los pueblos originarios de América es que se han construido en armonía con los territorios que habitan y eso hace que su existencia se haga sostenible. Por eso ahora se habla de que los pueblos originarios son los que tienen el secreto para poder sobrevivir al cambio climático que ya está atacando al planeta. En todo eso se ve que los conceptos de territorio y patrimonio biocultural son fundamentales, en el sentido de que los pueblos originarios

* Etnólogo mexicano. Trabaja en comunidades indígenas desplazadas por el despojo territorial en Oaxaca, Chiapas, Yucatán y otros estados de la República de México.

de América reconocen cosmológicamente a su territorio como un ser sagrado, concepto, inclusive, único en el mundo porque es sobre todo de los pueblos americanos.

En un mapa fisiográfico se podría apreciar el territorio mesoamericano y al norte los territorios aridoamericanos donde se asentaron culturas que eran transición de los pueblos recolectores del desierto, sus vecinos cercanos. El desarrollo de los pueblos mesoamericanos también está relacionado con el desarrollo de un proceso biotecnológico concreto que se llama milpa. La milpa es el sistema artificial donde nació el maíz, diferentes tipos de calabaza, diferentes tipos de frijoles, el maní, que allá le llamamos cacahuete. En el momento que llegaron los españoles, en cada uno de los territorios mesoamericanos había un pueblo con sus propias historias, sus propias lenguas; estaban las lenguas madres de las lenguas indígenas que sobreviven ahora. Ahí también estaba el territorio de lo que actualmente es Oaxaca. Los pueblos de Oaxaca fueron parte de ese mundo donde se erigieron los imperios mesoamericanos precolombinos, donde el maíz se constituyó en el patrimonio biocultural por excelencia y desde donde, no hace menos de cuatro mil años, el maíz partió como producto de intercambio con todo el continente americano. Y ahora, el maíz es un patrimonio biocultural de todos los pueblos americanos, no solo de Mesoamérica. Esto nos unifica en una sola cultura ancestral; el maíz es la prueba de que tenemos un pasado en común, una historia, una biocultura en común.

Pero como etnólogo tengo serias diferencias con los conceptos de etnología que se suelen verter. Por ejemplo, que a los aymaras no les gusta que les digan que son una etnia. Yo opino que esa palabra está bien usada, porque todos los seres humanos somos seres étnicos, todos tenemos una lengua, una cultura ancestral, una comunidad, una ascendencia en común. Ser étnico es una condición universal de las sociedades humanas, ya que todos tenemos un historial étnico.

Lo étnico implica, asimismo, que tenemos una cultura etnolingüística, ya que la lengua es parte de la cultura étnica. Una lengua, si bien tarda cientos de años, miles de años en formarse, también todos los días se transforma

al tomar de otras lenguas lo que le funciona para comunicarse. Eso permite entender las diferencias y las diversidades culturales, eso permite entender que nos contactamos étnicamente, porque lo étnico no es una esencia sino una situación dialógica. Yo soy mexicano cuando estoy junto a otro que no es mexicano, pero si estoy con un mexicano, puedo decir que soy de la ciudad de México y tú de la ciudad de Puebla y entonces tenemos ya otras identidades. Es decir, las identidades cambian dependiendo de con quién se está dialogando, no son esencias. La etnia es una circunstancia dialógica. La etnicidad es una bisagra. Y las identidades cambian respecto del contexto.

Otro concepto que se tiene que tener claro es la diferencia entre comunidad indígena y pueblo indígena. En México decimos que la comunidad es el cuarto piso de la jurisdicción del Estado, que el Estado debería reconocerles jurisdicción, es decir autoridad, a las comunidades. Pero en América Latina el último nivel de jurisdicción del Estado son los municipios; de ahí para abajo las autoridades comunitarias solo son "sistemas tradicionales" pero no tienen autoridad estatal. Ahí surge la lucha política de los pueblos, donde "pueblo" es una entidad de derecho colectivo, pues cuando vamos a negociar como pueblo, no traemos a los representantes de todos los aymaras, traemos a los representantes de cada comunidad aymara, que son los representantes políticos reales, con quienes se puede negociar. No se puede negociar con una abstracción de pueblo aymara, como si fuera una nube que va pasando; cada pueblo tiene que tener rostro, voz, cuerpo y palabra para poder dialogar. Entonces con quienes los otros dialogan es con las comunidades del pueblo aymara. Por eso, la dimensión comunitaria es la dimensión política y jurídica, la que puede reclamar legalmente sus derechos colectivos.

Actualmente, el derecho positivo reconoce a los pueblos indígenas. En primer lugar está el derecho internacional comunitario, que tiene como principio la dignidad y la integridad de las personas y las comunidades por encima de los Estados. Otra fuente de derecho positivo son los derechos humanos universales que se inventaron después de la segunda guerra mundial, pero que están basados en los

derechos de los Estados, no de los pueblos ni de la gente. Es un sistema de derecho internacional donde los Estados se reconocen entre sí y los pueblos y las comunidades son aquellos a los que “si yo quiero los atiendo, o si no quiero, no”. Entonces ese sistema de derechos humanos es una trampa.

Después de todo eso, la primera vez que aparecen los derechos de los pueblos indígenas en el derecho internacional fue en 1957, en el convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo, convenio que fue el anticipo del Convenio 169. Allí no se llamaban pueblos; les decían “poblaciones indígenas” y las asimilaban como minorías étnicas (véase que en Bolivia, por ejemplo, no son minoría). Después, en las islas Barbados se reunieron los representantes indígenas del continente y lograron dos declaraciones (1971 y 1977) donde se denuncia a pulmón abierto la situación de colonialidad de los pueblos indígenas, su despojo, su desplazamiento, explotación, marginación, esclavitud, y donde se denuncia públicamente todas las calamidades que ahora enfrentan, haciendo hincapié en la situación de las mujeres indígenas que viven las culturas tradicionales indígenas que han normalizado el machismo. Luego de eso aparece la tercera generación de derechos humanos, que ya no son universales sino específicos: los derechos de los pueblos indígenas. Ahí aparece el Convenio 169.

También aparece el derecho a la autoadscripción. Eso, obviamente, problematiza el conteo de la población indígena. Porque antes se los contaba solo por el número de hablantes de determinada lengua, pero ahora también se debe contar a quienes se reconocen como indígenas. La autoadscripción es el primer derecho político colectivo que implica el reconocimiento legal de los Estados a la identidad indígena. Otro derecho importante es el respeto y reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, a las formas propias de organización social, política y económica. También el derecho a la consulta y al consentimiento previo, libre e informado antes de que el Estado intervenga en sus territorios. La participación en la representación política con equidad de género; los derechos territoriales como condición del derecho a la vida; el derecho a no ser desplazados y el derecho a la

información y al acceso tecnológico. Todas esas cosas que todavía no se cumplen.

¿Aquí se enfrentan ahora los pueblos en América Latina? Al modelo extractivista, a la extracción masiva de los recursos naturales, que acaba con los territorios. Porque lo que el extractivismo genera, entre otras cosas, es el etnocidio, y así se está matando a las culturas tradicionales, una tras otra. La desaparición de las lenguas es el indicador más extremo de eso. Y cuando una lengua se extingue, se extingue una cosmovisión. Ya lo que sigue después es el puro desgaste, hasta la muerte de una cultura. En medio de eso surgen seis factores que están acabando con los pueblos: pérdida de la biodiversidad biocultural, vulnerabilidad a la violencia y discriminación, la brecha de desigualdad, el desplazamiento forzado, la migración y el despojo territorial. Ante esto los pueblos indígenas han ensayado tres estrategias de sobrevivencia. Por un lado, el diálogo político y la organización; por otro lado, los tribunales, y por otro, las armas.

Veamos el caso de México, que tiene, según el censo de 2020, 126 millones de personas. Cuando se ha tratado de contabilizar su población indígena, eso ha dependido de los criterios para definir “indígena”. El último criterio utilizado para definir a un indígena como tal ha sido el de la autoadscripción, donde al menos 23 millones de personas se han reconocido como indígenas en México. Pero cuando se ha medido solamente por criterio de hogares indígenas, la cifra se reduce a la mitad; y cuando se habla solamente de población hablante de una lengua, la reducción es mayor: baja incluso a 7 millones. Son tres datos diferentes sobre el mismo momento histórico. Depende de cómo se construya el dato para que se lo pueda manipular. Las estadísticas engañan a quien sea, y un Estado puede poner cualquier dato estadístico para demostrar cualquier cosa.

Ante eso, en Oaxaca se desarrolla formación lingüística en 17 lenguas vivas, pues Oaxaca es el estado con mayor diversidad biocultural y etnolingüística de México. Es además un espacio donde conviven varios pueblos indígenas y donde todos los espacios socioeconómicos de su sociedad están atravesados por comunidades tradicionales. Es como la India, con una diversidad abrumadora. Allí es donde

surge el movimiento pedagógico que ha expandido el modelo de los nidos de lengua. Esta metodología de los nidos de lengua se ha ido propagando por todo el país para poder devolverles a los pueblos la conciencia de sus lenguas. Porque la migración por ejemplo, es un factor que hace que los migrantes abandonen su cultura. Pero eso no suele ocurrir con los emigrantes oaxaqueños que, cuando se van, por ejemplo a California, en Estados Unidos, se llevan su idioma, su cultura; transmiten su lengua originaria a sus hijos y esos hijos hablan mixteco, zapoteco, cuicateco; ya no hablan español pero sí su lengua materna y el inglés.

Entonces, la tarea filosófica y epistemológica tiene que ver con que se mantenga la forma de organización por encima del problema lingüístico, porque el problema lingüístico es un efecto y no la causa. Lo que hay que tratar de conservar son las formas comunales de organización. Mientras esas formas sobrevivan, la lengua puede salvarse de morir. Cuando desaparece la organización política comunal, la lengua muere.

Tenemos que hacer una explicación del mundo a las nuevas generaciones para fortalecer este principio comunal, no comunitario, ya que la comunalidad se refiere a una categoría de gestión política. La comunalidad explica al

individuo en estas culturas.

Prestándome un concepto analítico de Michel Foucault, considero que todos somos sujetos pendulares, porque al mismo tiempo que somos individuos estamos sujetos a la comunalidad, a las instituciones del poder colectivo. Una persona individual es el hablante consciente, política y lingüísticamente hablante. Pero como individuo, al mismo tiempo está sujeto a la lengua en la que ha nacido. La lengua no se la inventa, se nace en una lengua y el cerebro se configura en la institución de la lengua, que es una institución colectiva.

Pero frente al mundo occidental que promueve la individualidad y la privatización del conocimiento, necesitamos un concepto más integral que describa la relación umbilical con el universo (recuérdese que la humanidad forma parte del universo y no es su dueña). No solo es el concepto biocultural; hay que ir a la umbilicabilidad universal, hay que reconstruir el conocimiento propio en cualquier tema, en todos los temas. Por eso, devolverles la voz a los desplazados culturales es un proceso que no va a terminar pronto. Pero hay que estar preparados, porque “el pueblo no sabe lo que sabe” y es importante devolverle la conciencia de que lo que sabe es su cultura.



ESTADO DE SITUACIÓN DE LAS NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENA-ORIGINARIOS EN BOLIVIA

*Jorge Viaña**

Los pueblos indígenas en Bolivia siempre han tenido tendencia hacia su autogobierno. Es una característica ya planteada por René Zavaleta, que decía que Bolivia es una sociedad de maximalismo de masas. Una sociedad maximalista de masas es una sociedad que tiene un Estado aparente, que casi no existe como estructura estatal porque las masas lo invaden o lo cancelan constantemente. Esa es ya una característica estructural en Bolivia. ¿De donde proviene? Del movimiento indígena, empezando por la rebelión de Tupac Katari (1780-1781), en el occidente del país. Esto sucedió antes de que nazca la república. Y cuando nace la república, igual se profundizan las tendencias al autogobierno indígena. Ahí aparece el Zárate Willka, en 1899, durante la llamada guerra civil que fue simplemente una lucha entre oligarquías regionalizadas. En esa rebelión se funda en Peñas, en Oruro, el primer gobierno indígena, con Juan Lero como su presidente. Las tendencias al autogobierno atraviesan la historia de las insurrecciones indígenas en Bolivia. En el levantamiento de Chayanta, en los levantamientos de Jesús de Machaca; en el movimiento de los caciques apoderados de los años 1920 y 1930; en la revolución de 1952 y durante el surgimiento del indianismo katarista en los años 1960 a 1970. Y también es por eso que Evo Morales, aprovechando el escenario liberal electoral republicano, articula la estructura insurreccional indígena-popular iniciada en la década de 1990 (que ahora se ha quebrado) y llega al poder en enero de 2006, de una manera liberal-electoral, que por cierto no era la idea de Katari ni de Willka ni de los kataristas de la década de 1960-1970

Esa tendencia al autogobierno también se revela entre 2000 a 2010 y configura una parcial

revolución política. La Guerra del Agua en el año 2000, los levantamientos indígenas del altiplano, los levantamientos de los sindicatos cocaleros, la Guerra del Gas en 2003, cuando se articula el movimiento indígena-campesino con el movimiento urbano indígena y popular, etc., son elementos que apuntan a eso. Y luego, en 2006, el proceso de la Asamblea Constituyente que culminó con la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado en 2009. Con todo eso es indudable que, entre 2000 y 2010, se llevó adelante una parcial revolución política que ha fracturado al Estado republicano señorial de antaño.

Desde 2011 ya se ve procesos emergentes de la construcción de la nueva estructura estatal que propone la actual Constitución que van atenuando esa parcial revolución política previa que permitió que los indígenas, los sectores populares, se metieran al Estado. Mi balance al respecto: se ha creado interesantes gérmenes para un Estado plurinacional, que han avanzado poco en algunos lugares, en otros se han detenido y en otros, incluso, han retrocedido. Y por eso hay que estar en contra de una visión exitista que sostiene que tenemos un “súper” Estado plurinacional, que es “súper” diferente a todos los Estados liberales y coloniales que hasta ahora subsisten. No es verdad. Pero tampoco es necesario subestimar totalmente la idea de Estado plurinacional en tanto reivindicación de derechos y profundización de un tipo de democracia directa, hacer como que no existiera y decir que esto es solo populismo y que aquí no pasó nada.

Pero quiero volver atrás para hablar de la autorrepresentación indígena que, pienso, va a coincidir con la anterior apreciación. Pese

* Doctor en ciencias sociales e investigador boliviano. Autor de varios libros propios y en colaboración.

a que ya en 2004 o 2005, durante el gobierno de Carlos Mesa, ya se había propuesto para una futura Asamblea Constituyente 36 autorrepresentaciones indígenas, cuando se convocó a esa Asamblea en 2006, el Movimiento al Socialismo (MAS) propuso una sola plancha de representación, la partidaria, Y el MAS, increíblemente, entró sin ninguna autorrepresentación indígena a ese proceso. Y luego, al salir de la Asamblea Constituyente, ya no se sabía qué iba a pasar con la autorrepresentación indígena en los nuevos órganos de poder. A todo eso, el gobierno planteaba 14 circunscripciones de autorrepresentación indígena electoral, con derecho a escaños en la Asamblea Legislativa, independientemente de los partidos políticos. Pero en las negociaciones para sancionar la ley con la oposición en el Senado, ese número empieza a decrecer: se habla de 12, de 11, de 10, de 9 y de 8 autorrepresentaciones indígenas. Quedaron solo 7 autorrepresentaciones indígenas, con derecho a diputaciones uninominales en circunscripciones especiales indígenas, independientes de los partidos políticos, en los departamentos de Santa Cruz, Beni, Cochabamba, Tarija y Pando. Pero nunca más se ha vuelto a discutir la ampliación de la autorrepresentación indígena en la Asamblea Legislativa Plurinacional, pese a que el MAS obtuvo, durante un largo periodo, la mayoría absoluta en el Senado. Si allí se vio conquista parcial más o menos importante, ella fue menguando.

Las autonomías indígenas fueron también un tema crucial, inclusive en los debates de la Asamblea Constituyente. Pero al salir de ella, por ese entonces salió una ley provisional de autonomías y otras leyes provisionales más, donde se decía una cosa muy curiosa: que en un año había que implementar las autonomías indígenas. Esos plazos no iban a funcionar. Luego salió la Ley Marco de Autonomías, que ya propuso implementar las autonomías indígenas en dos años. Pasó el tiempo, llegamos a 2017 y ¡solo había una autonomía indígena!

¿Por qué se tardó tanto en consolidar? Porque todo el proceso fue trasladado al poder de los municipios, con gobiernos mayoritariamente copados (sean del MAS o de la oposición)

por quienes estaban y están en contra de las reivindicaciones autonómicas indígenas. En los municipios pedían decenas de requisitos, y entre ellos el certificado de ancestralidad. O sea, se tenía que sacar y mostrar títulos de la República, títulos de la época española, lo más colonial que hay en el mundo, para demostrar que un pueblo era originario de determinado lugar. Y luego, que el certificado de fundamentalidad, que el certificado de ancestralidad, que el certificado de no sé qué, hasta el certificado de buen aliento del perro de la plaza; o sea, algo increíble. Y aunque he dicho lo del buen aliento en broma, muchos de esos requisitos eran así de terribles. Además, después de conseguir todo eso, los municipios propusieron algo inconstitucional: que la aprobación de los estatutos de cada autonomía indígena lograda se hiciera mediante otro referéndum. Por exigencias como esa se perdió en varios municipios. Aunque ya en 2019 se logró revertir ese abuso de parte del Estado colonial asentado en el poder de los municipios, porque al fin salió una legislación anulando el requisito de un nuevo referéndum para aprobar estatutos, porque era inconstitucional.

El resultado es que después de 13 largos años se ha consolidado finalmente la autonomía en Charagua, Uru Chipaya, Raqaypampa, Kereimba Iyambae y Salinas. O sea, apenas 5 autonomías indígenas, aunque hay entre otras 10 a 15 que están en marcha.

¿Y qué pasa con la representación departamental de los pueblos indígenas? Allí ha habido mayores avances. Solo doy un ejemplo, en Tarija se ha conseguido cualitativamente algo muy diferente a lo que se logró en la Asamblea Legislativa Plurinacional. En la Asamblea Legislativa Departamental de Tarija, los tres pueblos indígenas, o sea el 100% de los pueblos indígenas que tienen territorio en ese departamento, tienen representación y presencia política. Por eso el nivel cualitativo logrado en el nivel de gobierno departamental es mayor que en la Asamblea Legislativa Plurinacional. Ahora bien, que los pueblos indígenas originarios solo logren autorrepresentación en las asambleas legislativas departamentales no garantiza muchas cosas, pero si así funciona el Estado, con niveles territoriales de gobierno, y es bueno tener presencia en todos los niveles que se pueda.

Finalmente, redondeando lo que hasta aquí he dicho, creo que se puede hacer una pedagogía de las luchas logradas y lanzar un programa para que en todos los departamentos se logre un 100% de autorrepresentación de sus pueblos indígenas y que se viabilice y se profundice mucho más el tema de las autonomías indígenas. Porque allí, en las autonomías indígenas, hay un muy importante aspecto cualitativo de la democracia. Esa práctica resuelve las formas de representación liberal de manera mucho más profunda, porque la democracia directa y de autorrepresentación que plantean los pueblos y naciones indígena-originarios de Bolivia es el nivel más profundo de la democracia. Tampoco hay que perder de vista que el tema indígena está mezclado con la interculturalidad. Pero hay que salir del paradigma de lo que yo llamo la interculturalidad funcional o la interculturalidad *light*, en el mismo sentido de lo que ha planteado el profesor Gustavo Solís. Porque esa interculturalidad funcional plantea supuestos completamente deleznable. Casi siempre son definiciones implícitas, que dicen que los diversos dialogan. Pero eso no es diálogo si se sigue en las condiciones del Estado liberal colonial. O sea, si yo te domino a ti, y eres mi pongo o esclavo o eres mi empleada doméstica, no hay una relación de diálogo; lo que ahí ocurre es un monólogo de imposición del poder y de las estructuras de dominación, donde el diálogo es un eufemismo para camuflar la realidad de dominación colonial. Lo que llamamos diálogo no puede serlo si no estamos hablando de igual a igual. El punto de partida para el diálogo es la interculturalidad crítica. Para lograr condiciones de paridad en el diálogo es necesario la paridad económica, política, simbólica, lingüística. Por eso la interculturalidad crítica no hace énfasis en el diálogo sino en los procesos de igualación real de las culturas, de los individuos, etc. Por eso, para descolonizar y para construir interculturalidad hay que preguntarse primero si hay condiciones y factores de diálogo entre pares. No, porque no hay pares. Toda la cultura moderna occidental se basa en la construcción de jerarquías, es una sociedad que impone jerarquías, el poder del que está por encima, del que está arriba.

Entonces, el primer punto de esta interculturalidad crítica pasa por preguntarse acerca de las condiciones y factores del diálogo.

Segundo, por priorizar la igualación real de los sujetos colectivos y los sujetos individuales. Y ahí recién emergen las condiciones, tal como lo planteaba el profesor Gustavo Solís, para realizar cambios estructurales de la sociedad, del Estado, de las estructuras cognitivas, de las relaciones sociales.

Por eso es que dejamos de avanzar en Bolivia en el momento en que se empezó a detener las autonomías indígenas y la autorrepresentación indígena. Ya no había más cambios estructurales, se impuso de nuevo el orden jerárquico monocultural. Había que seguir construyendo poder popular y la reivindicación del movimiento indígena para seguir haciendo cambios estructurales. Pero eso se acabó en el año 2010 o 2011. Después, el proceso empezó a languidecer.

Es que la descolonización es una noción estructural. Y como tal, la descolonización requiere que atacemos ese sistema complejo de codificación de formas de dominación. Pero esa codificación de estructuras de dominación colonial viene pensada a otras estructuras, con una relación muy difusa en sus fronteras, entre el patriarcado y la colonialidad, por ejemplo, que no funcionan aparte. No somos, por un lado, racistas y por el otro machistas, y por el otro coloniales. Igual pasa con las relaciones capitalistas y con las relaciones de dominación generacional y de género. En las lógicas mercantiles capitalistas también los hombres se creen propietarios de las mujeres, las menosprecian, les pagan menos, no les permiten participación política.

La interculturalidad crítica comprende esas formas de dominación y esas relaciones de poder, y las ataca. Y ahí está, como ejemplo palpitante, lo que dijo Felipe Quispe Huanca, el Mallku, cuando lo arrestaron allá en agosto de 1992, cuando la periodista Amalia Pando le preguntó por qué estaba en el Ejército Guerrillero Tupak Katari. "Porque a mí no me gusta que mi hija sea su empleada de usted". ¿Por qué fue tan importante esa respuesta? El Mallku ha ayudado a avanzar más que nadie en el proceso de comprender el diálogo, porque él ha ido a atacar las estructuras de poder y las relaciones de dominación. Esa respuesta shockeó a toda la sociedad boliviana, nos hizo dar cuenta de que vivíamos en una sociedad

tremendamente racista y colonial. Nos hizo comprender el derecho del indio a defender que su hija ya no sea más empleada de una patrona, de un patrón. Porque así es el problema cultural y lingüístico: colonial, capitalista, patriarcal, de género y generacional. En el último lugar la escala social está siempre una mujer pobre, indígena, y peor si es lesbiana y joven. Y arriba, en la cúspide está un hombre, blanco. Por hombre tiene privilegios, por blanco tiene privilegios, por rico tiene privilegios, por hablar castellano tiene privilegios, pues es una cuestión de clase, étnica, generacional, de género, y también lingüística. Agreguemos además el nivel interseccional del asunto. Y ahí surge tan nítida la tarea que ya ha planteado el profesor Solís, que es revitalizar la sociedad. Hubiéramos revitalizado la lengua si no hubiera pobreza, si no hubiera relaciones de desigualdad. Pero las hay. Por eso, yo agregaría que es necesario revitalizar las sociedades fracturando, desestructurando las relaciones de poder y las estructuras de dominación para poder construir relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, entre indígenas y no

indígenas. Pero sin hacernos la ilusión de que solo pasa por volvernos buenitos y de darnos la mano. No. Si no fracturamos esas relaciones de poder, esas estructuras de dominación, no va a haber diálogo, y eso ya lo planteó el movimiento indianista muy claramente, en un libro muy bonito que escribió Luciano Tapia, donde cuenta que él mismo se llamaba Isico Quispe, pero que tuvo que cambiarse de nombre para que le prestaran atención. Porque en Bolivia, si no te blanqueas de algún modo, no eres viable en su sociedad dominante.

Y si nos quedamos en esa sociedad, la revitalización de la lengua entra en un camino sin salida, porque no asumimos esa visión de la interculturalidad crítica. La lucha por la interculturalidad, la lucha por el bilingüismo o el plurilingüismo para revitalizar la sociedad empieza por la lucha por recuperar el territorio y por tener condiciones de igualdad económica, por fracturar las relaciones coloniales y patriarcales que no permiten revitalizar la lengua, obtener territorio, ser distintos.



LINGÜÍSTICA DE RESCATE: DESPERTANDO A LAS LENGUAS DORMIDAS

*Emily Crevels**

Empezaré comentando el artículo 5 de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, que reconoce como idiomas oficiales del país, además del castellano, los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originario-campesinos que son: araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Voy a comentar sobre algunos idiomas ahí considerados. Por ejemplo, me llama mucho la atención la inclusión del machajuyai-kallawaya, porque el kallawaya en realidad no es una lengua sino más bien una variedad lingüística hablada por un grupo de médicos herbolarios caminantes de Charazani (provincia Bautista Saavedra, departamento de La Paz) y no hay indicación segura de que en algún tiempo se lo hablaba como lengua materna. En cuanto al puquina, conocemos que fue considerado como una de las lenguas mayores y generales antes del periodo colonial español en el espacio centro andino y que existió inclusive en los siglos XVI y XVII; pero las referencias de la existencia de hablantes de puquina desaparecen en los primeros años de la república, al inicio del siglo XIX. En la actualidad solo sobreviven elementos léxicos y características estructurales más bien encubiertas del puquina en el kallawaya, idioma tradicional de los herbolarios de la región de Charazani, como dije, al norte del lago Titicaca; hay restos de esa cultura en los topónimos de la zona, por ejemplo.

Respecto del toromona, a pesar de las reiteradas menciones que se hace de este idioma en la literatura científica, en fuentes etnohistóricas, en relatos de la época del auge del caucho, en relatos de las comunidades tacanas como la de San José de Uchipiomas, etc., se sabe que los toromonas siguen siendo un grupo enigma, incluso fantasma en la actualidad, porque viven en aislamiento voluntario. Por los datos de 1997 del científico noruego Lars Hafskjold, quien desapareció ese año en la selva, sabemos que hay grupos que no quieren ser contactados. La Expedición Madidi de 2006, por ejemplo, intentó encontrar a Hafskjold y a los toromonas, sin éxito. ¿Pero por qué se da el toromona como nombre para todos los grupos indígenas en aislamiento voluntario? No lo sabemos. Sin embargo, deben haber todavía unos cuantos miles de indígenas viviendo en pequeños grupos o tribus en la selva amazónica o el Chaco, que no quieren tener nada que ver con nosotros y no tienen ningún deseo de adquirir otro tipo de vida.

Veamos también lo que pasa con el uru-chipaya, que también me llama la atención que se lo incluyera como lengua. Y esto porque "uru-chipaya" es la denominación para la familia lingüística formada por la lengua uchumataqu, hablada por los urus de Hiroito, y la lengua chipaya, desplazada al altiplano centro y sur. En cuanto al zamuco, puedo decir que pertenece a la familia lingüística formada por el ayoreo, el chamacoco y el zamuco. De esa familia, hoy solo queda el ayoreo, que se habla en Paraguay y Bolivia, y el chamacoco en Paraguay, porque el zamuco se extinguió en el siglo XIX.

Hay otras lenguas no mencionadas en el artículo 5, pero que aún existen: el machineri,

* Investigadora de nacionalidad neerlandesa, docente de la Universidad de Leiden, Países Bajos. Como especialista en la tipología lingüística de las lenguas nativas de América del Sur, es también autora de numerosos libros sobre lenguas aisladas, moribundas y altamente amenazadas en las tierras amazónicas bolivianas.

el coquinahua y el paunaca, que son lenguas arahuacas. Localizar geográficamente el idioma machineri podría resultar problemático porque lo habla un pueblo muy reducido y transfronterizo, que vive su vida cruzando entre Brasil y Bolivia. El paunaca si tiene hablantes geográficamente localizables: viven en Concepción de Chiquitos y en los alrededores de la Chiquitanía, aunque hasta iniciar este siglo XXI solo se haya recopilado unas cuantas listas de palabras en esa lengua. No obstante, esto cambió con el proyecto de documentación del paunaca ejecutado por Swintha Danielsen, Lena Terhart y Federico Villalta en 2015. La tesis doctoral de Danielsen es una gramática bastante elaborada y está por publicarse, aunque carece de apoyo oficial. Debo decir también que en el censo 2012, tres personas identificaron que el paunaca era su lengua materna, aparte de otra lengua más; sin embargo el paunaca no aparece en los datos censales publicados. Ahora sabemos que desde 2018, el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) está solicitando la inclusión del paunaca en el artículo 5 de la Constitución, de forma retroactiva.

El joaquiniano, por otro lado, es un dialecto de la lengua baure hablado en San Joaquín, en la provincia Mamoré del departamento del Beni. No cuenta con hablantes como L1, es decir como lengua materna, ni como L2, o sea como segunda lengua, desde 2009. Pero el activismo del pueblo joaquiniano es tan fuerte que, sin recibir apoyo institucional alguno, trabajó en la recuperación de datos de su lengua y finalmente el IPELC permitió crear un instituto de lengua y cultura (ILC) joaquiniano en 2016. Es de esperar que a la larga se incorporará también el joaquiniano en el artículo 5 de la Constitución.

Ahora veamos los datos confusos o contradictorios que se tiene actualmente después del Censo de Población y Vivienda de 2012. En aquella ocasión, respecto del tema lingüístico, se hizo dos preguntas en la boleta censal. La pregunta 30, que era: “¿Cuál es el primer idioma que aprendió a hablar en su niñez?”, y la pregunta 31, que era: “¿Qué idiomas habla?”. Para la pregunta 30, de un total de 8.982.471 personas mayores de 4 años o más, el 68,4% aprendió a hablar en castellano; el 30,3% en otro idioma del país y el 1% en un idioma

extranjero. Para 853 personas (508 varones y 350 mujeres), el kallawayá fue el idioma en que aprendieron a hablar; 104 personas dijeron que el idioma en que aprendieron a hablar es el puquina. Pero es posible que la gente no supiera contestar bien o no entendiera aquella pregunta. Porque, por ejemplo, se sabe que el kallawayá siempre fue hablado por varones, así que la duda surge cuando aparecen 350 mujeres hablándolo, ya que se dice que este idioma es de herbolarios, y los herbolarios son varones. Por otro lado, ¿de dónde aparecen 104 personas hablando el puquina?

En cuanto a la pregunta 31, de un total de 7.821.848 personas de 6 años o más, el 69,4% hablaba castellano, el 28,7% otro idioma del país y el 1,9% un idioma extranjero. También para responder a la pregunta 31 apareció una persona, mujer, diciendo que el kallawayá era el primer idioma que hablaba, mientras que 76 personas indicaron que el puquina era el primer idioma que hablaban. Era rara la aparición de tanta gente hablando puquina. Cabe aquí anotar que los datos demográficos utilizados como porcentaje total por el censo 2012 se basaban todavía en el censo 2001, porque en el proceso todavía no se había obtenido la cantidad total de población para ese año.

Ahora veamos más datos sobre lenguas de la Amazonía y el oriente de Bolivia. Al idioma canichana, que apareció también con hablantes en 2012, le pongo un signo de interrogación porque yo personalmente estuve entre los años 1998 y 2000 trabajando en San Pedro de Canichana, departamento del Beni, buscando pistas de gente hablante; y no había nadie que supiera hablar ya el idioma. Al final ubiqué a un señor muy anciano, pero ya nadie podía aprender de él. Por eso, personalmente, creo que el canichana ya está extinguido, que nadie ya lo habla. Y pienso que el cayubaba está en el mismo camino. Entre 2002 y 2003 supe que había entre 3 o 5 personas que lo sabían hablar bien. De hecho, encontré una mujer en particular, que aprendió escuchando a sus padres. Esa señora estaba muy anciana y enferma y no quería contarnos mucho. Con el itonama pasaba algo muy singular. Mucha gente no indígena, más bien blanca o mestiza, se autoadscribía a la cultura itonama sencillamente por gusto

folclórico o por haber nacido en la provincia Itenez del Beni; entonces, por su pertinencia territorial, muchas personas se hicieron apuntar como itonamas en el censo. Eso también habría generado los datos distorsionados que ahora observo, no solo sobre población, sino sobre la lengua, pues lo que más llama la atención es que haya 1.349 personas que dicen que aprendieron itonama como primera lengua, pero solo haya 29 personas actualmente que dicen que el itonama es su primera lengua. Los datos para el baure parecen más realistas: 58 personas lo aprendieron como primera lengua. Si eso era así, hoy día habrán unos cinco individuos que aún lo hablen. También pensábamos que el idioma joaquiniano estaba extinto pero ahora sabemos que se está trabajando en el rescate de esa lengua. Eran 13 personas que en el censo 2012 dijeron que aprendieron el joaquiniano como primera lengua. Pero nótese que estas cifras se aproximan ya a la extinción de la lengua. El paunaca no figura en los datos censales pero sabemos que siguen habiendo como 8 hablantes y que habrá unos 5 o 6 individuos más que se consideran semihablantes. En cuanto al moré, quedan unos 5 hablantes y quedan también semihablantes con quienes se podría trabajar.

Mencionar el pacahuara como lengua también es inexacto, tal como pasa con ciertas familias lingüísticas de la zona andina. El pacahuara es una familia lingüística que incluye a los chácobo. Y en cuanto al maropa, aunque puedo decir que hoy en día hay menos de cinco hablantes, es curioso saber que en el Censo 2012 aparecieron 57 personas hablándolo como primera lengua y 116 que dijeron hablarlo. En el censo aparecían 383 personas que aprendieron maropa en su niñez, pero no hallamos ninguno que lo hable hoy.

Es que hay una diferencia muy grande entre conocer algunas palabras de una lengua y hablarla con fluidez; por eso surgen las dudas sobre los datos censales, pues evidencia que hay distintas interpretaciones sobre lo que se considera "hablar una lengua". Yo creo que eso es el origen del problema y también el no haberlo aclarado al preguntar; y eso, creo, ha generado los datos confusos que se ha extraído de las boletas censales de 2012.

La siguiente tipología de hablantes permitirá comprender mejor lo que digo. Porque para el

trabajo de campo sobre una lengua en extinción, se suele identificar y seleccionar a diferentes categorías de hablantes, pero sobre todo de conocerlos. Porque ellos y ellas son la fuente, el corazón y el alma de toda investigación lingüística. Se trabaja con los siguientes tipos: fluidos, semihablantes, hablantes terminales, recordadores, hablantes fantasma y neohablantes. A los primeros tres tipos se los clasifica por parámetros lingüísticos. A los otros tres por parámetros sociolingüísticos. En el primer grupo, los hablantes terminales son hablantes que tienen algún conocimiento pasivo de la lengua pero ya no la hablan; de todas maneras, esto puede darles también cierto estatus en una comunidad que ya no habla su lengua originaria. Los recordadores, que coinciden en muchas cosas con los tres primeros tipos, son una categoría muy amplia; entran también ahí los hablantes que no tienen problemas para entender la lengua aunque tienen mayores o menores problemas en hablarla. La categoría de recordadores es una categoría mucho menos definida, todavía sujeta a discusión, aunque ya es ampliamente reconocida. Los hablantes fantasma son hablantes escondidos, que sostienen que no hablan la lengua y sin embargo la hablan, muchos la niegan porque tienen vergüenza y temen perder el respeto de los demás (por suerte esto ya no es el caso de Bolivia, pues mucho ha cambiado en los últimos veinte años). También están los neohablantes, que son las personas que se busca que hablen nuevamente mediante proyectos de revitalización, como es el caso de los institutos de lengua y cultura que dependen del IPEL; es gente que empieza a hablar una lengua, quizás de otra manera a la que existía antes, pero no importa. Los hablantes fantasma se encuentran en situación de pérdida avanzada del idioma y los neohablantes surgen en programas de revitalización lingüística. Por último aparece una categoría que siempre ha sido ampliamente difundida por la prensa, y probablemente sea la más conocida por el público en general, que es la dolorosa categoría del último o la última hablante de un idioma.

Cuando una lengua pierde a sus hablantes, su trabajo de reconstrucción se denomina, a menudo, "lingüística de rescate", aunque este término sea algo controvertido porque suena a

desesperación y porque a veces ya no es cuestión de revitalizar si no hay hablantes interesados. Ahí, ya una lengua ha perdido su función comunicativa y ha perdido la sociedad donde funcionaba. Por eso hay muy pocos ejemplos en la bibliografía científica que señalan que se haya logrado revitalizar una lengua muerta; y si se lo hizo, no se logró hacerlo tal como se hablaba antes. Porque lo peor de todo es que se suele esperar a que sea demasiado tarde para tratar de revitalizar un idioma. Demasiado tarde desde el punto de vista biológico, en el sentido de que las o los hablantes ya no están en la edad fértil para reproducir nuevos hablantes potenciales; y demasiado tarde ideológica y culturalmente, en el sentido de que cuando los hablantes intentan revitalizar una lengua originaria muerta ya hay otro modo de vida y otra relación con el lenguaje. En consecuencia, es posible que ya no se sepa qué pasos tomar para usar esa lengua.

¿Por qué suele fallar la revitalización lingüística? Porque es posible que no se entienda la diferencia entre la adquisición de la lengua materna, el uso de la lengua materna y la transmisión de la lengua materna, y que se confunda el aprendizaje de la lengua materna con las clases en la escuela. De todas maneras, creo que el IPELC y sus respectivos institutos de lengua y cultura (los ILC) parecen ser una fuerza muy efectiva para la continuación y desarrollo de los procesos de rescate, porque se ha observado que en

sitios donde hay ILC, con equipos que recurren a varias fuentes, fuentes hablantes y escritas, como es el caso del baure, el conocimiento de la lengua ancestral por parte de los más jóvenes se incrementa en comparación con generaciones anteriores. Y me parece que en esto puede ayudar mucho el internet y las nuevas tecnologías de comunicación cuando la identidad ya no está ligada a una ubicación geográfica. Usando plataformas y redes sociales, una persona puede mantener identidad lingüística con su familia, familiares y colegas desde cualquier parte del mundo en que se encuentre. Si tradicionalmente la distancia geográfica de las migraciones ha sido uno de los principales motivos de la pérdida de una lengua y de una identidad, cultural, con el internet probablemente eso no ocurra ya. Porque el internet, junto con el desarrollo y abaratamiento de los medios de transporte más rápidos y más baratos, está alterando nuestros escenarios. Para mí, que uso esos medios, me resulta realmente fantástico que el rescate de las lenguas dormidas de la Amazonía y del oriente de Bolivia esté siendo ahora ejecutado por los mismos pueblos originarios. Por eso, pido no menospreciar todo el trabajo que se ha realizado en los últimos veinticinco años. Hay un gran cuerpo de investigaciones científicas para apoyar los actuales procesos de rescate.

En el sitio <https://llanosdemoxos.org/Biblioteca-Virtual> se puede hallar información al respecto.





II. POLÍTICAS Y MARCOS NORMATIVOS REFERIDOS A LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

LUCHAS Y CONQUISTAS POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LENGUA PROPIA

*Walter Gutiérrez Mena**

Hay muchos autores que señalan que las lenguas indígenas en Bolivia eran, años, décadas atrás, más de 60, o que incluso llegaban o sobrepasaban las 80. Seguramente eran muchísimas más antes de la colonia e incluso con la expansión imperial del incario se hizo desaparecer muchas lenguas de los lugares conquistados. Pero también esas muchas lenguas que sobrevivieron a los incas, a la colonia y a los primeros años de la república están desapareciendo en los tiempos actuales.

Por eso quiero hablar de los procesos de recuperación de las lenguas indígenas. Uno de los referentes es la creación de la escuela-ayllu indígenal de Warisata en 1931, donde, para lograr que el Estado aceptara su funcionamiento, ya se habló de una educación bilingüe, aunque partiendo de la lengua propia. Fue el momento en que formalmente se empezó a reclamar derechos educativos y una educación propia antes las instancias públicas. Ya para el primer congreso indígenal de 1945 no solamente se tocó el problema de la tierra, sino el tema de la lengua; esa fue la segunda ocasión en que los pueblos indígenas plantearon formalmente el tema ante el Estado boliviano. Posteriormente, las escuelas lingüísticas de verano organizadas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se ocuparían de rescatar las lenguas amazónicas." En tanto, el antiguo Código de la Educación Boliviana, de 1955, ni siquiera hablaba de educación bilingüe porque, por lógica, toda la educación boliviana era monolingüe.

En 1983, surgió el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), con el que la lengua indígena ingresa por primera vez al sistema educativo, pero solo como educación alternativa, para implementar el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular "Elizardo Pérez", dirigido también a alfabetizar en comunidades indígenas y sectores populares, porque nació con el apoyo de la CSUTCB y la COB. Entre 1988 y 1994, surgió el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para llegar a comunidades indígenas de la región quechua, la región aymara y la región del Chaco, que ayudó a plantar semillas de emancipación en comunidades guaraníes cautivas. Y todo eso porque nació como un pedido de las organizaciones indígenas y sindicales de entonces.

Formalmente, las lenguas indígenas entraron en el sistema educativo regular recién en la gestión gubernamental de 1989-1993 y eso adquirió mayor oficialidad con la Ley de Reforma Educativa, Ley N° 1565, de 1994, entrando como educación intercultural bilingüe. En ese tiempo es cuando surgen los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, los CEPOs, que lograron el artículo 5 de la Ley 1565, que precisamente reconocía a estos consejos con la capacidad de formular políticas pero además de desarrollar una educación bilingüe en sus respectivas jurisdicciones. Como antecedente de todos estos avances está el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

* Ex asambleísta constituyente, nacido en el departamento de La Paz. Fue director de la Unidad de Políticas Interculturales, Intraculturales y Plurilingüismo del Ministerio de Educación y director del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC).

** El ILV logró un notable desarrollo de escuelas y maestros bilingües procedentes de distintos grupos étnicos de la Amazonía boliviana. Su modelo consistía en educar, castellanizar y evangelizar para incorporar a la "vida nacional" a los pueblos que por entonces vivían asediados por la cultura blanco-mestiza o al margen de ella. El ILV fue expulsado de Bolivia en 1980, a instancias de los movimientos populares, denunciado por ejercer labores de espionaje para la CIA sobre los recursos naturales y culturales de Bolivia, entre otras cosas. (Nota de la editora)

(refrendado por parte del Estado boliviano como Ley 1257 gracias a la presión social de la primera gran marcha indígena de 1990), que señala, entre otras cosas, que los pueblos indígenas tienen derecho a tener una educación acorde a su cultura, acorde a su lengua. También está la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, del año 2007, que formaliza los derechos colectivos indígenas. La anterior Constitución Política hablaba de educación y cultura de los pueblos indígenas y en la parte titulada "Régimen cultural", pero no decía concretamente qué se iba a hacer con las lenguas.

Ya años antes de la Asamblea Constituyente, los consejos educativos de entonces (el aimara, el quechua, el guaraní y el amazónico multiétnico) junto con las organizaciones de los pueblos indígenas, originarios y campesinos habían preparado un documento denominado Libro Verde, que planteaba una educación intracultural, intercultural, plurilingüe, descolonizadora, comunitaria, territorial, participativa y democrática. Esa fue la propuesta que se mandó en bloque, como Pacto de Unidad, a la Asamblea Constituyente; y fue incorporada como tal dentro de la nueva Constitución. En los artículos constitucionales que van del 77 al 107 se habla de la construcción y constitución del sistema educativo de los pueblos indígenas.

Si bien la cuestión educativa se planteó sin mucho problema en la Asamblea Constituyente, no pasó lo mismo con las lenguas. Incluso había compañeros y compañeras constituyentes que dudaban en aprobar lo de las lenguas oficiales que ahora figuran en el artículo 5. Pero finalmente se ha logrado, gracias a la unidad y a la fuerza del Pacto de Unidad. Porque, hasta antes de esta Constitución, nunca en Bolivia se había proclamado la oficialidad de lengua alguna, incluido el castellano. Aunque todo lo documentado, todo lo escrito atestiguaba que el castellano era la lengua oficial de Bolivia, no había ley ni decreto que lo formalizara como lengua

oficial. Por eso el artículo 5 es tan fundacional, no solo porque oficializa al castellano sino a 36 lenguas indígenas y originarias en Bolivia. Entonces, tenemos 37 lenguas que son oficiales, incluido el castellano. ¿Cuántas se habla actualmente? El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) podría decir que hay 34 lenguas actualmente, porque no se ha tenido contacto alguno con el pueblo toromona, e individuos del pueblo guarasu'we, que estaban perdidos, recientemente han sido localizados en escasa cantidad. También el puquina se ha perdido, ¿dónde está su territorio?, ¿cuál es su pueblo? Cuando yo era director del IPELC conocí a unos hombres que me dijeron que eran puquinas. Luego me dijeron ellos mismos que su lengua ha desaparecido y gran parte de su vocabulario se fue al aymara, al quechua, aunque ellos como pueblo existían, en cantidad ínfima. Por esa existencia, el actual director del IPELC ha creado un instituto de lengua y cultura para el pueblo puquina.

El artículo 7 de la Ley N° 070, Ley "Avelino Siñani-Elizardo Pérez", dice que el sistema educativo plurinacional es plurilingüe y que las lenguas se desarrollan ahora desde el nivel inicial hasta el nivel superior, incluida la formación de maestros. Todo esto está reforzado por la Ley N° 269, Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. Ahí se menciona el principio de personalidad, el principio de territorialidad y el principio de transterritorialidad de las lenguas, porque los pueblos indígenas son también transfronterizos a los actuales Estados. Cuando se habla del principio de territorialidad está claro que un o una docente va a enseñar sabiendo previamente la lengua del lugar. Pero el principio de personalidad de la lengua implica que si una madre o padre se va a vivir a Trinidad desde La Paz tiene el derecho de enseñar a sus hijos su lengua aymara, pero también puede aprender la lengua del lugar."

Otro hecho significativo para este proceso es la creación del IPELC, mediante el Decreto Supremo

* El artículo 32 de la Constitución reconoce que el pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los mismos derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos para las naciones y pueblos indígena-originario-campesinos. Aunque no tiene una lengua en particular, sí tiene una cultura particular.

** La Constitución señala que todo servidor público tiene que manejar al menos dos idiomas oficiales del Estado, eso significa el castellano y una lengua indígena. El artículo 10 de la parte transitoria de la Constitución señalaba que la aplicación de ese artículo sería de manera procesual, en 10 años. Pero en la Ley 269 se ha colocado 3 años.

Nº 1313. La sede actual del IPELC es Santa Cruz, y es como una academia de las lenguas indígenas que se habla en Bolivia, que da las directrices o lineamientos para la normalización y normatización de las lenguas indígenas. Al IPELC se le ha dado la facultad de crear institutos de lengua y cultura, los ILC, por nación y pueblo. Hasta ahora son 34 ILC más el puquina. Desde 2012, o mucho antes, el gobierno ha generado ítems para esos ILC; ahora hay 155 personas trabajando. El control social vela por el trabajo de cada ILC. Y por eso el IPELC ya puede hablar de todo el desarrollo de las lenguas que se está haciendo *in situ*, es decir en las comunidades de hablantes.

También en relación con la recuperación y revitalización de las lenguas surge la Ley 937, que declara como el Día Nacional de las Lenguas y Culturas al 21 de febrero, que también ya se ha vuelto Día Internacional de las Lenguas y Culturas. Está, igualmente, la Resolución Ministerial 2427 que reglamenta la acreditación que dan las instituciones para certificar que se maneja una lengua indígena. Por el Decreto Supremo 4566 se pone ahora en práctica el certificado único, en coordinación con la Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (AGETIC), el Ministerio de Educación, el Ministerio de Culturas, la Escuela de Gestión Pública Plurinacional (EGPP) y el IPELC, que son los responsables de llevar a cabo esa resolución.

En 2016 o 2017, el Pacto de Unidad planteó por la vía de nuestros embajadores ante Naciones Unidas la declaración de un año internacional de la lengua. El 2019 se declaró como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, pero no pudo concluir como estaba pensado. Como un año no es suficiente para encauzar actividades en pos de revitalizar las lenguas, al lograr la declaración del año 2019, Bolivia logró también la declaración del Decenio de las Lenguas

Indígenas entre 2022 a 2032. Ahí ya se trabajó con el Pacto de Unidad y los consejos educativos en la elaboración de un plan estratégico para los diez años. Luego, en una reunión entre jefes de Estado y de Gobierno en Guatemala se asumió que Bolivia se hacía cargo de crear una instancia internacional para las lenguas indígenas. Y así se creó el Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (INALI), con actual sede en Bolivia. Hay tres países que llevan adelante el INALI (México, Colombia y Bolivia) más trece que se han adscrito para avanzar en el decenio de las lenguas indígenas. En Bolivia, de cara al decenio, se cuenta con el Plan Estratégico del Decenio de Lenguas Indígenas- Originarias de Bolivia 2022-2031, que contiene 6 grandes objetivos.

El primero tiene que ver con concienciar a la sociedad. Otro objetivo es fomentar la transmisión intergeneracional de madres y padres a hijos de abuelas y abuelos a nietos. Otro objetivo es contar con información actualizada y con instituciones que certifiquen datos de carácter cualitativo-cuantitativo para saber si el uso de las lenguas está creciendo o decreciendo. Para eso, ya el IPELC cuenta con un proyecto que se llama Observatorio Plurinacional de la Vitalidad de las Lenguas, junto con el Instituto Nacional de Estadísticas y el Ministerio de Educación, que servirá para medir la vitalidad de las lenguas, qué se está haciendo, etc. Otro objetivo tiene que ver con el uso de nuevas tecnologías en informática y comunicación, crear aplicaciones de diccionarios digitales en celulares, por ejemplo. El último objetivo del plan tiene que ver con qué va a pasar con las lenguas transfronterizas puesto que los aymaras, quechuas, guaraní, urus tienen presencia en cinco países, cuatro países, tres países, dos países, etc. El Decenio de las Lenguas Indígenas-Originarias es ya una conquista; y no se la debe abandonar, se la debe llevar adelante para desarrollar nuestras lenguas y culturas.

LA EMERGENCIA DE LOS CEPOS Y SU ROL EN LA EDUCACIÓN

*Ciriaco Inda y Eliseo Antezana**

Desde tiempos inmemoriales, los sistemas educativos de las naciones y pueblos indígena originarios se construyeron desde una dimensión cosmocéntrica, bajo principios de armonía, complementariedad, reciprocidad y preservación de los equilibrios de nuestra Madre Tierra.

Estas formas de educación ancestrales fueron sistemática y violentamente arrasadas con la invasión colonial. Durante la república, el Estado continuó con ese afán de desconocer el derecho a la educación de los pueblos indígena originarios. El racismo estructural no permitió que tuviéramos acceso a la educación formal.

Esta realidad poco a poco fue mejorando con la lucha de nuestros pueblos por el derecho a la educación. Las escuelas clandestinas como Warisata y otras experiencias propias buscaban que la educación reconozca nuestras lenguas, culturas y territorios.

Con la Revolución de 1952, se amplió la educación a las poblaciones indígenas, cuya intención fue “civilizar” al indígena. Fue una educación castellanizante y de asimilación cultural. Se desconoció por completo nuestras lenguas y culturas.

Nuestra lucha continuó porque la educación respeta nuestras lenguas y culturas. Desde la década de 1980, los pueblos indígenas y naciones originarias impulsamos una educación intercultural bilingüe que se consolidó con la Ley 1565, Ley de Reforma Educativa de 1994. Ahí logramos la consolidación y legalización de nuestros Consejos Educativos de Pueblos Originarios, los CEPOS, y avanzamos en que la educación intercultural bilingüe que ya se

planteada en aquella ley tomara en cuenta nuestros saberes y conocimientos.

Con la derrota del modelo neoliberal, en 2005 iniciamos un proceso de transformación real de las estructuras coloniales y republicanas del Estado boliviano. Propusimos que la educación debería responder a la realidad plurinacional y multilingüe de nuestro país y así logramos insertar el modelo de una educación descolonizadora, despatriarcalizadora, intracultural, intercultural y plurilingüe (cuyas siglas son EIIP) en la Ley N° 070, Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

Así iniciamos un nuevo proceso por la recuperación y revitalización de nuestras lenguas. Porque ya con la vigencia de la Ley 070, los CEPOs iniciamos un proceso real de recuperación de nuestras lenguas, nuestros saberes, conocimientos y todas las dimensiones de nuestra identidad cultural. Por tanto, ya planteábamos que la educación no sólo debería “respetar” nuestras lenguas, sino que la recuperación de las lenguas debe ser parte del restablecimiento de nuestros territorios usurpados desde la colonia, reconocimiento de nuestras autoridades, de nuestras cosmovisiones, de nuestras formas de vida, de nuestras esperanzas.

Ahora contamos con diversas normas legales que favorecen la recuperación de nuestras lenguas, como la Ley N° 269 de Derechos Lingüísticos, la Ley N° 045 Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación. Además, existen normas internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que reconocen nuestros derechos

* Ciriaco Inda y Eliseo Antezana son coordinadores regionales de Tierras Altas y de Tierras Bajas, respectivamente, de la Coordinadora Nacional Comunitaria de Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOS).

a la autodeterminación política, territorios y, obviamente, garantizan la revitalización de nuestras lenguas y culturas.

Como CEPOS, también hemos desarrollado diversas experiencias de recuperación y revitalización lingüística:

- La formación de maestros bilingües.
- La implementación de los currículos regionalizados sobre la base de la lengua originaria.
- La recuperación de nuestros saberes, conocimientos, tecnologías, ciencias.
- La producción de materiales educativos en lenguas originarias.
- Investigaciones vivenciales.

Todo eso ha sido desarrollado entre 37 naciones y pueblos indígena-originarios y también el pueblo afroboliviano. Y en ese proceso de recuperación y revitalización, hemos atravesado muchos obstáculos e incomprensiones de parte de la sociedad boliviana en general, porque mucha gente no indígena todavía no comprende que nuestros derechos, como pueblos indígenas, son

iguales que los derechos de otros, que cualquier otro derecho humano universal. Pero tampoco mucha gente no comprende que ya somos un Estado plurinacional y lo que eso significa. Por eso también hemos planteado que debemos generar una nueva conciencia de respeto entre todas las personas, de comprensión de la diversidad, de sentirse orgullosos de tanta riqueza cultural que tenemos en Bolivia.

Por eso, como consejos educativos de los pueblos originarios, estamos empeñados en hacer comprender que la revitalización de nuestras lenguas y culturas sólo será posible cuando la sociedad en su conjunto y también las instancias del Estado comprendan que la plurinacionalidad no es sólo asunto de los pueblos indígenas, sino es la esperanza de todo un país frente a un mundo que atraviesa una grave crisis integral generada por el paradigma civilizatorio occidental antropocéntrico, destructor de la Madre Tierra.

Sólo así podremos construir una sociedad respetuosa de la diversidad, incluyente, complementaria y una vida en armonía con la Madre Tierra.



EL IPELC EN LA REVITALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS

*Cornelio Robles Pancho (Siripi Yapeturu)**

Los institutos de lengua y cultura, los ILC, creados por el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), tienen como tarea principal trabajar con su respectiva comunidad, porque la sensibilización lingüística empieza en el espacio comunitario, porque una lengua solo se desarrolla en su propio contexto comunitario, y en ese espacio se debe pensar para hablar de revitalización lingüística. Para ello no se puede dejar de lado la parte cultural, porque una cultura se crea y se representa a través de la lengua. Ambos elementos no pueden ser considerados de manera separada. Entonces, sabiendo esto, la actividad de los ILC es muy amplia, y mucho más cuando se trata de trabajar con naciones y pueblos indígena-originarios tan numerosos como la nación quechua o la nación aymara que habitan en diferentes departamentos del occidente y centro del país o con la nación guaraní, cuyos hablantes se ubican en varias provincias de los departamentos de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija. Por eso sus respectivos ILC tienen un enorme espacio geográfico de trabajo para gestionar la sensibilización lingüística.

Ahora bien, para la sensibilización lingüística en los espacios comunitarios no necesariamente la responsabilidad proviene de las instituciones sino de los mismos dueños de las lenguas. Una institución, un determinado instituto de lengua y cultura puede hacer muchas cosas y tener interesantes iniciativas, pero si la comunidad hablante no acicatea, no participa, eso puede ir mermando y mermando. Para que todos los procesos de revitalización se lleven a cabo, tienen que participar los dirigentes comunitarios, los dirigentes de las organizaciones. Por eso, creo que la sensibilización lingüística tiene que empezar precisamente por los dirigentes, porque con su apoyo se puede ir a las comunidades y llegar hasta los hablantes.

La sensibilización lingüística es una de las primeras actividades que realizan los ILC, algunos más que otros, dependiendo de las dificultades territoriales, porque hay pueblos que son muy reducidos en número y están concentrados en zonas geográficas relativamente reducidas; por ejemplo el pueblo guarasu'we, que tiene muy pocos hablantes (aunque las estadísticas digan que ya no hay hablantes, hemos encontrado dos hablantes del guarasu'we y algo se puede hacer para revitalizar su lengua). Hay que indagar más y buscar, porque hay mucho que trabajar si se quiere revitalizar una lengua en peligro extremo de extinción. Por eso la importancia de llegar hasta las comunidades, hasta los mismos hablantes.

Si se habla de la lengua quechua, del aymara, del guaraní, del bésiro, de las lenguas mojeñas, podemos decir que tienen numerosos hablantes, sobre todo la quechua y la aymara; por eso, en algunos ámbitos, sus ILC pueden caminar solos en el proceso de revitalizar su lengua. Pero hay muchas más lenguas y culturas, es decir pueblos y hablantes concretos, que necesitan mayor atención. Por ejemplo, lenguas como el javierano o el joaquiniano que tienen algunos hablantes necesitan de gran atención. Por eso es necesario establecer propios parámetros y categorías de atención de parte de los institutos. También está la sensibilización lingüística en los espacios comunitarios. Tenemos que ver en qué medida podemos ingresar a esos espacios para que nos permitan ir a desarrollar la lengua, concretamente a sus espacios educativos.

No obstante, si se habla de revitalización lingüística, no es tan prioritario ir a la escuela sino a los hogares, porque la primera lengua

* Jefe de la unidad de desarrollo lingüístico del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC).

se aprende en el hogar, y si la lengua se pierde totalmente en el seno de los hogares, no necesariamente la escuela va a suplir esa falta.

También hemos encontrado instituciones que trabajan en revitalización lingüística incorporándola en educación especial. Es un dato muy interesante y nos va a permitir tomar muchos de sus elementos. Estamos en ese proceso.

Ahora, si estamos hablando de revitalización lingüística y cultural, se tiene que reactivar ambos elementos porque si una parte de la cultura se pierde, se pierde también gran parte de la lengua. Y por eso es importante pensar en qué actividades se puede hacer de manera comunitaria. Ahí entra la creación de los nidos lingüísticos. Y como en ese proceso se busca el compromiso de las comunidades, eso empieza con el compromiso de sus dirigentes que en cada comunidad reciben nombres particulares. Ahí es importante el acompañamiento de los ILC, que sea oportuno y permanente. Y eso hace falta ahora, en muchos casos.

Ya hablando del desarrollo de las lenguas, contamos, de entrada, con el IPELC y con 37 ILC. Son 37 porque ahora tenemos también un ILC que atiende una lengua y cultura que no está mencionada en la constitución, que es la lengua joaquiniana. También el pueblo afroboliviano cuenta con su ILC para la revitalización y desarrollo de su cultura. Como se verá, institucionalmente ya se está desarrollando fortalecimiento, pero falta la parte práctica. Porque si bien contamos con buenas normas y leyes, en la parte concreta hay muy poco. Por eso recalco como fundamental el compromiso de cada comunidad, porque donde una lengua crea es en la comunidad y donde se transmite es en el hogar. Eso hace que concentremos la mirada en la importancia del hogar y la comunidad, viendo además que cada hablante es responsable de su lengua y no puede transferir a otra persona la tarea de transmitirla. Por eso buscamos encargar la revitalización a los propios hablantes, buscamos compromisos reales de las comunidades involucradas

Para el desarrollo de lenguas ya empezamos con el proceso de la escritura y tenemos proyectos desarrollados en cada uno de los ILC para abordar

su escritura en cada idioma. Pero aún tenemos que crear alfabetos propios para organizar la gramática concreta de cada una de las lenguas. Inicialmente, se cuenta con 33 alfabetos ya elaborados; tenemos 7 lenguas para completar; 19 naciones o pueblos originarios cuentan con la traducción del himno nacional y departamental, para que se cante en sus respectivas unidades educativas, y esas traducciones cuentan ya con resolución administrativa del IPELC. También se cuenta con 7 diccionarios para siete lenguas. O sea que en esta parte también se ha adelantado mucho; los diccionarios también cuentan con resolución administrativa que los valida.

Actualmente se está trabajando textos de apoyo curricular para la enseñanza de lenguas. Muchos ILC ya los tienen, pero actualmente solo 3 textos en enseñanza de lengua propia cuentan con su respectiva resolución administrativa por parte del IPELC. Muchos institutos de lengua y cultura, ILC, están en el proceso de organizar esto que es todavía es tan problemático, que es organizar cursos de aprendizaje de las distintas lenguas indígenas para la población en general.

Contamos también con la realización de dos talleres que orientaron en el proceso de elaboración de la gramática en material lingüística, gracias al apoyo de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba. Esos talleres se los hizo con todos los responsables de educación intercultural bilingüe de los institutos de lengua y cultura, para darles a ellos las herramientas necesarias para confeccionar esos textos. Porque no se le puede pedir a un docente, que generalmente no tiene esa formación, elaborar una gramática para determinado idioma, además porque los docentes no siempre hablan a la perfección la lengua.

También se tiene previsto hacer talleres sectoriales para la elaboración de un plan de revitalización masiva de las lenguas indígenas. No serán para cada ILC porque sería abarcar una geografía muy extensa, pero se los puede reunir por sectores.

Y estas son las actividades que realiza el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, IPELC.

FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INTRACULTURAL BILINGÜE Y PLURILINGÜE EN LA REGIÓN DEL CHACO

*Cándido Cuellar Rivero**

Ya se ha mencionado que en anteriores décadas surgieron los programas de formación de maestros bilingües y programas de alfabetización en castellano y en lengua propia para algunos pueblos indígenas. Así ha surgido también este proceso de revolución educativa, desde el seno del pueblo guaraní que habita en Santa Cruz, Chuquisaca, Tarija. Por la demanda de los pueblos indígenas de tener una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, porque queremos que nuestros niños y niñas también aprendan a hablar en dos lenguas. A raíz de todo aquello han surgido las nuevas políticas educativas de hoy. En aquellos tiempos era solo un proyecto educativo de las comunidades que se consolidó como educación intercultural bilingüe, que se conoce por sus siglas EIB. Con el nuevo modelo educativo que rige para toda Bolivia, lo que era la EIB se ha vuelto educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

Si se trata de enumerar las experiencias educativas relativas a los pueblos de oriente, Chaco y Amazonía, se tiene: el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que funcionó desde 1989 a 1994; el funcionamiento del Sistema Tumichucua, en Beni, en 1994; el Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD) “Yasiendi”, de 1995; el funcionamiento de los institutos normales superiores para pueblos indígenas y originarios a partir de 1999; la conversión de esos institutos en escuelas superiores de formación de maestros y maestras a partir de 2009. Ahí surge la Escuela Superior de Formación de Maestros y Maestras Pluriétnica del Oriente y Chaco, cuya misión es la de formar docentes intraculturales, interculturales y plurilingües capaces de responder a las

necesidades de los pueblos indígenas del oriente y Chaco, contribuyendo así con la revolución democrática educativa y cultural de nuestro Estado plurinacional.

Por eso, nosotros, desde esta escuela superior seguimos con ese desafío y esa ambición de poder consolidar las nuevas políticas educativas. Fíjense que desde un pequeño proyecto nació nuestro instituto normal, y después, sobre la base del instituto normal se formó la escuela superior y fue aumentando gradualmente sus ámbitos de acción. Ese es un avance que materializa la ideología emancipadora que tenían ya nuestros líderes indígenas.

Ahora, ¿cuál es el horizonte de la formación de maestros y maestras en lenguas y culturas? Es la reivindicación cultural y lingüística en una perspectiva decolonial, con énfasis en la educación intracultural, porque entendemos que la formación docente en lenguas y culturas tiene que ser la base fundamental, el cimiento de una comunidad, de un pueblo. Y todo esto sirve para lograr una educación de calidad, inclusiva, equitativa que promueva erradicar la discriminación y la falta de atención por parte del Estado, porque hoy en día, pese a las leyes y la Constitución, se sigue percibiendo y visibilizando la discriminación hacia muchos pueblos indígenas.

Para lograr esa educación es menester trascender la esfera de la enseñanza del idioma y hacer uso de la lengua que se aprende en el hogar como idioma vehicular de la educación. Y por eso decimos que la educación intercultural bilingüe es una política de desarrollo y liberación

* Docente de lengua originaria guaraní en la Escuela Superior de Formación de Maestros Pluriétnica de Oriente y Chaco (ESFM POC), con sede en Camiri, provincia Cordillera, departamento de Santa Cruz.

para los pueblos indígenas, porque los ejes alrededor de los cuales avanza el proceso son: la lengua, la cultura y los conocimientos y saberes. Así se promueve una educación que logre una didáctica de los saberes y conocimientos, saberes, principios, valores y costumbres, música, arte, etc. de la cultura de referencia pero sin desmerecer o subvalorar otros elementos culturales. De este modo se defiende y promueve los derechos de los pueblos indígenas para ser educados en su propia lengua.

Todo lo que se ha dicho hasta aquí forma parte de una tarea muy grande para los maestros. Seguramente se va a ir consolidando con el tiempo, pero hay que tener en cuenta, como alguien decía, que todavía no se ha logrado penetrar en el enfoque de la intra e interculturalidad y el plurilingüismo. Es muy posible que eso tenga que ver con la sensibilización, con la concienciación de las autoridades y de las comunidades involucradas. Mientras tanto, se puede mencionar algunos avances importantes en la formación de maestros con enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe desde la región del Chaco:

- La educación intercultural bilingüe, devenida en educación intracultural, intercultural y plurilingüe en la formación de maestras y maestros, se va consolidando en el proceso de la concreción curricular.
- Uso y manejo de herramientas tecnológicas para la difusión de lenguas originarias.
- Empoderamiento del proceso de la armonización del currículo base con el currículo regionalizado en la concreción curricular.
- Creación de espacios estratégicos para dinamizar el uso de la lengua originaria.
- Fortalecimiento de saberes y conocimientos ancestrales a partir de la investigación.
- Alianzas estratégicas con instituciones y organizaciones sociales y comunidades

Ahora menciono las acciones que se desarrollan desde la Escuela Superior de Formación de Maestros y Maestras Pluriétnica del Oriente y

Chaco (la ESFM POC).

Para el fortalecimiento de la lengua y cultura se viene desarrollando la ejecución del plan estratégico institucional comunitario y el proyecto socioproductivo institucional. El proyecto socioproductivo consiste en producir conocimientos en los procesos formativos dinamizando el uso de la lengua guaraní de manera oral y escrita, para contribuir a la formación integral y holística de la comunidad educativa de la ESFM POC en la gestión 2023. También es el articulador de actividades curriculares desde la especialidad, que se componen, por ejemplo, de concursos de canto y poesía en lengua guaraní, intercambios de experiencias entre escuelas de formación de maestras y maestros y convivencias con las comunidades del territorio guaraní. También se hace producción de conocimientos en lengua originaria mediante el uso de dispositivos y medios digitales y se crea terminologías pedagógicas en guaraní según las especialidades de nuestra escuela y se hace la textualización del espacio de nuestra institución educativa, con letreros y carteles. Hemos hecho, igualmente, un concurso intercultural de escenas vivenciales en lenguas originarias promoviendo y promocionando la identidad cultural a través de la práctica oral y escrita; su objetivo ha sido promover y consolidar la investigación lingüística literaria y cultural interpretando los saberes y conocimientos ancestrales de nuestros pueblos.

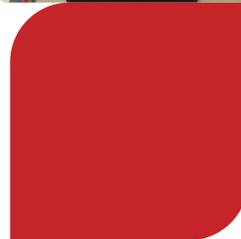
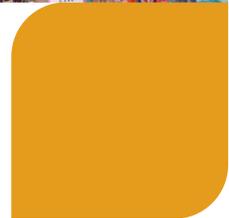
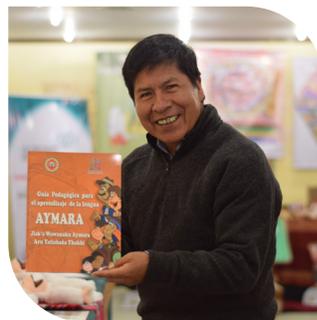
Por otro lado está la evaluación del Taller Complementario de Lengua Originaria, que es un espacio donde se ve la valoración y visibilización de la construcción de saberes y conocimientos acerca de nuestros pueblos indígenas, para ver el desarrollo de la intra e interculturalidad en los estudiantes y el manejo oral y escrito que tienen de una lengua originaria. Los resultados y las percepciones son base para la planificación de políticas lingüísticas institucionales y la producción de conocimientos propios en la formación inicial de maestras y maestros.

Finalmente, estos son los retos para seguir fortaleciendo las lenguas y culturas desde la formación de maestros y maestras en nuestra institución educativa:

- Poner en marcha o fortalecer de manera significativa procesos sistemáticos

- que aseguren una formación inicial y continua con calidad, pertinencia cultural y lingüística de los docentes indígenas.
- Crear un programa especial para fortalecer la educación intracultural, intercultural y plurilingüe no solo en nuestra escuela superior sino también en unidades educativas, siempre bajo la institucionalidad del Ministerio de Educación
 - Generar espacios para la producción de conocimientos, elaboración de materiales pedagógicos y uso de herramientas digitales para la difusión de saberes y conocimientos ancestrales.
 - Alfabetización en el idioma originaria a todos los actores sociales en coordinación con las instituciones que trabajan en el fortalecimiento lingüístico y cultural.





III. BUENAS PRÁCTICAS DE REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS Y LAS CULTURAS INDÍGENAS EN BOLIVIA Y EN LA REGIÓN

LA RECREACIÓN DE LA COMUNALIDAD

*Geovany Martín Alavez Mendoza**

Trabajo como formador y docente de estudiantes que van a ser maestros en educación primaria y educación física en Oaxaca. Y allí se está trabajando desde hace tiempo con una base sistémica que denominamos “comunalidad”, que permite que nuestros estudiantes lleguen a desempeñarse como maestras y maestros en todas las comunidades donde se habla una lengua originaria. Si bien es un poco largo de explicar, creo que quienes trabajan también con elementos comunitarios van a comprenderlo.

Los elementos de la comunalidad se trabajan a través de una línea optativa, que se llama “recreación de la comunalidad”. Les enseñamos a los estudiantes los cuatro pilares que sostienen la comunalidad. Hablar de pilares implica hablar de una estructura, de la construcción metafórica de una casa. Y en eso vamos por partes. Primero nos referimos al cimiento de la comunalidad, que se genera mediante los compadrazgos y los parentescos, porque hasta antes de la colonia las comunidades se conformaban por lazos familiares; y luego de la conquista española se fusionaron con elementos religiosos de padrinzagos y compadrazgos, y esos lazos también están actualmente dentro de las organizaciones. Y por eso ahora son parte del cimiento comunal. Actualmente, el compadrazgo, el comadrazgo se adquieren mediante el bautizo y los otros sacramentos católicos, y dentro de las comunidades estos pactos son muy válidos y tienen fuerza moral. Porque la gente cuando hace el compromiso de compadrazgo, al mismo tiempo que cumple el ritual religioso, extiende lazos familiares. Si se es compadre o comadre de otra persona, la familia de la otra persona pasa a ser parte de mi familia y viceversa.

Ese es el cimiento que hace posible que este tejido social se extienda por toda la comunidad. Ahora, sobre ese cimiento imaginemos cuatro

pilares. Un primer pilar es la organización comunitaria, y esta organización comunitaria a su vez está dividida en dos elementos: la asamblea comunitaria y el sistema de cargos. La asamblea comunitaria es la máxima autoridad de la comunidad, que se encarga de atender lo que tiene que ver con justicia, economía, orden comunitario, todos los intereses colectivos y aspectos que conforman a una comunidad. Después está el sistema de cargos; y ahí ya todos quienes viven en la comunidad pueden (a partir de los 18 años, por poner un número, o a veces mucho antes si ya conforman familia) y tienen la obligación moral de asumir cargos para contribuir con la comunidad; la asamblea se encarga de repartir los cargos entre miembros de la comunidad. En ese sistema de gobierno se rescata estos principios comunitarios: 1) aprender a mandar obedeciendo y 2) el servicio. Todo eso conforma el primer pilar.

El segundo pilar se levanta con el trabajo comunitario, que se divide en tequio, faena y ayuda mutua, y todo está encaminado a fortalecer la vida comunitaria. El tequio es cuando se realiza una obra que impacta a toda la comunidad; puede ser la introducción de agua, de luz, de drenaje, de construcción de un mercado o de una escuela. La faena es para que se los miembros de la comunidad se encuentren y apoyen en la siembra o cosecha cuando no hay suficiente mano de obra, por ejemplo se hace un listado de quiénes van a sembrar y quiénes van a cosechar, etc., pero todos colaboran. La ayuda mutua es, por ejemplo, si yo tengo una necesidad, digamos de levantar mi casa, la gente llega a ayudarme a construir o a hacer un trabajo en especial en la construcción, y después yo tengo la obligación moral de corresponder en algún momento. El tercer pilar es el territorio comunal. El territorio de Oaxaca se divide en bienes comunales, bienes ejidales

* Lingüista, docente e investigador de los pueblos de Oaxaca, México.

y propiedad privada. Oaxaca tiene un 70% de bienes comunales, y en ese territorio de bienes comunales hay esta convicción de que todo tiene vida, el agua tiene vida, los árboles tienen vida. Entonces esto propone una interrelación con la vida comunitaria. El cuarto pilar es la fiesta comunitaria, que es el elemento que une a todos los demás pilares, y que nosotros entendemos como el disfrute y goce de la vida. En torno a la fiesta comunitaria vamos a poder entender que todos estamos obligados a contribuir para hacer la fiesta, para vivir la fiesta y para, después de que pase la fiesta, ordenar de nuevo las cosas después del festejo. Así, los calendarios festivos actuales funden las celebraciones que teníamos antes de la conquista y las celebraciones luego de la conquista; y es por eso que Oaxaca tiene muchísimas fiestas.

Estos cuatro pilares que he explicado sostienen lo que llamamos comunalidad. ¿Por qué les platico esto? Porque con esto trabajamos con los estudiantes que van a ser maestros y maestras. Muchos de ellos y ellas ni siquiera hablan las lenguas indígenas, hablan solo el español; pero cuando salgan a trabajar tienen que ir a comunidades donde no solo se hable lengua propia sino donde se practique los principios de la comunalidad. Sobre todo en las comunidades alejadas de los centros urbanos se conserva todavía la lengua originaria y el principio de comunalidad; y si nuestros estudiantes no tienen en su estructura mental la idea de esa casa comunal, es muy difícil que entiendan el proceso de la vida comunitaria.

Dentro de los planes educativos públicos no se incluye estos elementos, así que dentro del ejercicio que hace Oaxaca con la sección 22,* que es otra cuestión que tendría que explicar más ampliamente pero por falta de tiempo no lo podré hacer, se hace este tipo de trabajos donde el maestro se torna en impulsador de procesos. Veamos cómo se trabaja. Un primer ejercicio reconoce lo interesante de las vidas comunitarias; una vez que reconocemos lo que es interesante, que hay una construcción comunitaria, entonces podremos entrar a la interacción con las comunidades para poder decir: “Bueno, qué vamos a hacer en este mundo

en el que tenemos que participar”. Y ahí ya vamos a entender por qué es lo que es.

Esta es la primera visión que se les da a los estudiantes, y de ahí ya empezamos a elaborar o a tejer algunas estrategias y esas estrategias nos sirven, a su vez, para recuperar o para actualizar algunas experiencias que la comunidad tiene y que a veces piensa que no son necesarias o que no son útiles.

Uno de los primeros ejercicios que solemos hacer con ellos es elaborar un mural donde se pone todos los pilares de la comunalidad que corresponden a las comunidades a las que vamos, en ese mural se pone todos los elementos que la comunidad tiene. Lo hacemos de una manera lúdica, rescatamos los colores que la naturaleza nos da y sobre estos colores se pinta el mural. Pero ya desde escoger los colores se utiliza todo el lenguaje que en cada comunidad se maneja, se pone nombres en lengua propia, no se escribe en español, se escribe todo en la lengua que se está trabajando. Ese mural, una vez terminado, se coloca frente a la misma comunidad para que ella pueda decirnos a nosotros si nos faltan elementos de su vida comunitaria o si tenemos que profundizar en algunos elementos o si nos falta alguna forma de nombrarlos. Si nos falta alguna forma de nombrarlos, se corrige y se vuelve a realizar para terminarlo de la manera más completa que se pueda. Este es un ejercicio, y en torno a ese ejercicio, con todo lo que nos va a aportar el mural, podemos diseñar áreas de disfrute, áreas de goce.

Es como si hiciéramos una biblioteca. Y aunque nosotros no vamos a hacer una biblioteca, se habla desde esa perspectiva porque se vuelve a armar un espacio donde los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes de preescolar, primaria y secundaria, que abarca desde los 3 años hasta los 18 años, se puedan encontrar ahí. Para ellos se diseña juegos, por ejemplo loterías, memoramas, rompecabezas, diferentes tipos de juegos que permiten utilizar las figuras y elementos que tiene el mural, que permiten utilizar la lengua y que permiten saber qué importancia tienen estos elementos en la vida

* La sección 22 de Oaxaca forma parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de México. (Nota de la editora)

cotidiana de las comunidades. Eso es lo básico.

El segundo nivel es innovar. Por ejemplo, desde la comida. Hay comidas que son importantes por el rol cultural que juegan, desde la siembra y la cosecha de su materia prima, de cómo en torno a la cosecha se reúnen las personas y se hacen cosas importantes, las fiestas. Porque hay comidas muy representativas. Por ejemplo, si pudiéramos hablar de los ingredientes del pozole mexicano, hablaríamos del maíz, la carne, el chile guajillo, el ajonjolí, el ajo, la cebolla, tomates, jitomates, la manteca; son ingredientes que utilizamos para preparar el pozole. Y también metemos un elemento dañino, que puede dañar las cosechas de maíz, como el gorgojo, por ejemplo. Confeccionamos figuras con todos los elementos y les ponemos nombre en su lengua; y así ya podemos jugar con la gente, a que reúna todos los elementos de la receta para elaborar el pozole, y cuando sale el gorgojo pues se pierde el juego. Gana el juego quien reúna todos los ingredientes para hacer el pozole. De esta forma también se contribuye a rescatar los conocimientos sobre comida tradicional y se promociona el disfrute de la fiesta, de la comida, porque a veces muchas palabras dejan de usarse en una comunidad y no nos damos cuenta qué tan importantes pueden ser esas palabras. Por eso, cuando hacemos esta especie de bibliotecas del conocimiento, se puede agregar muchos elementos y se los deja como ejercicios abiertos para que la gente venga a contribuir, por ejemplo a ayudarnos sobre la pronunciación, sobre cómo se dicen las palabras, para que el niño o la niña que esté escuchando pueda aprender la forma en que tiene que hablar.

Hay otras estrategias en que se utiliza la música, se recupera la música de las comunidades, se recupera los instrumentos, se recupera partituras. Cuando se habla de "recuperar" estos elementos de música, en el fondo de lo

que se trata es de recuperar el lenguaje, cómo se nombra las cosas. Son todos estos elementos lingüísticos que se puede provocar en las personas acerca del disfrute y goce de la vida.

A lo que quiero llegar es que utilizamos todo lo lúdico desde el principio, desde que se elabora los murales hasta hacer la secuencia de actividades donde la gente que participa con nosotros disfruta y goza de la actividad. Porque cuando una persona disfruta y goza de una actividad, todo lo que podamos trabajar con ella es más fácil, es mucho más sencillo porque ella lo va a aceptar desde esa perspectiva, desde una lógica lúdica. Y esto también nos permite desarrollar nuestras estrategias pedagógicas desde el nivel preescolar, y siempre se enfocan en el disfrute y el goce.

Así como nosotros tenemos estas dos estrategias, hay otras más. Por ejemplo, la recuperación lúdica que se hace de las matemáticas, de recuperar las antiguas medidas de peso, de longitud, que son tan interesantes: la medida de la cuarta, la medida del codo, de la vara. Porque en algún momento, entre los primeros instrumentos que se utilizaron para medir estuvo el propio cuerpo y ya después se recurrió a otros instrumentos para pesar, por ejemplo las maquilas del maíz, del frijol, a cuánto equivalen esas maquilas. Entonces se trata de armar espacios lúdicos con contenidos de matemáticas pero recuperando lo que ellos mismos han usado, porque en ese proceso recuperamos también la construcción y rescate de los lenguajes.

Esto es lo que puedo comentar sobre los elementos pedagógicos que construimos y nos ayudan a crear los rincones culturales en las comunidades donde vamos a trabajar, con la lengua propia que allá se habla.

DE LA VOZ AL TEXTO ESCRITO. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE

Vicente Limachi*

¿Cómo descendemos de la nube del discurso a la que nos hemos subido en los últimos años para aterrizar en la práctica? Quiero mencionar, como excusa de ese aterrizaje, una experiencia que desarrollamos en PROEIB Andes entre 2001 y 2002. Se implementó cuando ya estaba en vigencia la Ley 1565, cuando nos dimos cuenta de que, efectivamente, la ley tenía muy bien planteado su marco normativo pero se había olvidado de que las maestras y maestros no fueron y no estaban formados para la implementación de una propuesta tan ambiciosa como lo era en ese entonces la educación intercultural bilingüe. Y la mayor debilidad que se percibía desde la óptica docente era “cómo enseñamos las lenguas indígenas”, y sobre todo “cómo escribimos las lenguas indígenas”.

En aquel programa de formación hemos trabajado con docentes de tres zonas sociolingüísticas: aymara, quechua y guaraní. Y eso porque en ese entonces recién la educación intercultural bilingüe, la EIB, abarcaba a estos pueblos. El desafío era que el programa que implementamos moviera el piso de lo que hoy se llaman escuelas de formación de maestros, que en ese entonces se llamaban institutos normales superiores en EIB. En alianza con esos institutos, los talleres de capacitación se desarrollaban dentro de sus ámbitos institucionales. Maestras y maestros venían a los respectivos institutos de las regiones quechua, aymara o guaraní desde distintos departamentos, distintas provincias, distintas unidades educativas.

Se trabajaba una semana en la primera fase, luego se retornaba a trabajar en el aula en una segunda fase y luego se volvía a completar la tercera fase a los institutos. Ayudaban mucho los institutos en ese entonces, también los

consejos educativos, las direcciones distritales. Esta es la lista de los institutos que apoyaron el programa: Institutos Normales Superiores en EIB: Huata, Warista (La Paz) y Caracollo (Oruro) para el aimara; Vacas, Paracaya (Cochabamba), Chayanta, Llica, Caiza D (Potosí) y Cororo (Chuquisca) para el quechua; INSPOC Camiri (Santa Cruz) para el guaraní. Estas eran las tres fases de la formación docente en EIB: en la primera semana de trabajo, que correspondía a la primera fase, se hacía ejercicios de inducción a la escritura en aymara, quechua o guaraní, según la zona donde trabajaran los maestros. En la segunda fase, los maestros retornaban a sus escuelas y ya empezaban a trabajar en lo que se habían iniciado y producían textos (lo hacían solos, con los niños y niñas y finalmente con la comunidad). Eso formaba parte también de su trabajo a distancia con relación al programa. Luego, retornaban a los talleres para una tercera fase de trabajo, en los institutos de entonces, para revisar todo lo que habían producido y escrito. La mayor motivación, el mayor impulso para maestras y maestros en los talleres era que hablaban e impulsaban el uso de la lengua, porque los talleres se impartían en lengua indígena. Es decir la lengua era el medio de los talleres de capacitación. Muchas maestras, muchos maestros, perdieron el temor, la vergüenza y recordaron inclusive que sabían hablar la lengua, porque hasta entonces ni se animaban. Y un buen número de maestros y maestras se animó a conversar, a hacer bromas, a dialogar cotidianamente para disfrutar del acto comunicacional. Se generaron experiencias pedagógicas muy interesantes porque ellos y ellas relataban, compartían lo que hacían en sus escuelas y también aprendían de los otros. Y así ocurrían interaprendizajes evidentes. Como no

* Docente e investigador boliviano. Coordinador del Programa de Formación e Investigación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes).

podía ser de otra manera, se generaron debates, reflexiones sobre la escritura normalizada y un poco menos sobre aspectos culturales. El enfoque se concentraba en producir textos con usos y funciones del lenguaje, alguna producción individual, lectura y revisión de textos producidos, reflexión en escritura normalizada y reescritura de los textos.

Ahora paso a describir los logros. Han sido más de diez mil personas, entre maestros y maestras de las tres zonas, que han sido formadas, capacitadas. En un primer año hubo 5.183; en el segundo año 5.024. Por lo tanto, más de diez mil en dos años de trabajo. Y con la participación de tanta gente se ha logrado una interesante cantidad de recopilaciones orales y escritas de distintos tipos de texto que las profesoras y los profesores recopilaron; pero también han recurrido a su memoria personal para recordar de la época de su infancia los relatos, los cuentos, los juegos lingüísticos, las adivinanzas que abuelas, abuelos, madres, padres les compartían. Muchos participantes recordaron eso. Y se logró producir 114.102 textos, o quizás un poquito más; y entre los contenidos generales, de acuerdo a una apreciación global, se puede decir que había contenidos más allá de lo lingüístico, relativos a los conocimientos locales de las comunidades, de los pueblos; y valores culturales muy interesantes que se pudo plasmar en los textos.

Y como producto de los talleres y de la confección de los textos, ya se evidenciaba un notable grado de conciencia sobre la necesidad de revitalizar las lenguas propias. Ya se ha advertido que todas las lenguas tienen la cualidad de la variabilidad, es decir todas las lenguas vivas, que son usadas, siempre van a variar según zonas, según las comunidades, las épocas, las generaciones, etc. También eso fue tema de discusión de los talleres. Por ejemplo, algunos docentes defendían el quechua chuquisaqueño, otros el orureño, el potosino o el cochabambino, pero todos asumían las mismas normas de escritura.

En todo caso, los textos que se escribió durante aquel programa de formación están hoy abiertos a la consulta, y en sus contenidos se puede encontrar, además de la estructura normalizada, textos que están sobreescritos en virtud de la revisión que se hizo. Aún así, considero que se va

a seguir encontrando equivocaciones o faltas de acuerdo a la estructura normalizada si se revisa esos textos. Pese a ello, lo más interesante son los contenidos culturales, los conocimientos, valores, historia que lograron recopilar todos esos textos. Y para nosotros es también una autocrítica, porque no hemos profundizado en revisarlos de ese modo.

Ustedes dirán: ¿por qué se da tanta importancia a la escritura? Yo mismo estoy en desacuerdo en dar tanto énfasis a la escritura, cuando vemos que lo más importante es que hablemos nuestras lenguas indígenas y que nuestros hijos hablen, y después que venga la escritura. Pero hemos encontrado buenas pistas: que la producción de textos implica un acercamiento al contexto del hablante, que a través de la producción de textos podemos entender lo que piensa el o la hablante, lo que quiere el o la hablante, lo que sabe de su cultura; y por lo tanto, a través de la producción de textos escritos en nuestras lenguas indígenas contribuiríamos a la autoafirmación identitaria, al reencuentro con nuestros conocimientos y valores culturales.

Quiero apuntar también que si hay algo en lo que deberíamos preocuparnos actualmente es en que los institutos de lenguas y culturas y los consejos educativos de los pueblos originarios empiecen a trabajar de manera conjunta, porque pese a los avances logrados, nuestras lenguas y culturas siguen sufriendo la estigmatización colonial, siguen siendo menospreciadas, desatendidas, ignoradas en la sociedad boliviana. Y por eso creo yo, que las acciones conjuntas para adelante tienen que lograr paulatinamente que menos niños, menos jóvenes y menos adultos se avergüencen de ser hablantes de una lengua indígena.

Creo, igualmente, que la escuela sigue siendo un espacio privilegiado para el fortalecimiento o revitalización de nuestras lenguas y culturas, pero en solitario la escuela no puede avanzar mucho. Nosotros ya hemos visto eso, al realizar aquel programa. Todo el esfuerzo que se puso quizás ya se haya diluido. Y es que muchas veces se encarga a las profesoras, a los profesores que se ocupen de revitalizar una lengua, cuando la mayor fuerza de la lengua está en la familia, en la comunidad. Por eso ahora es urgente encarar un trabajo conjunto entre la escuela, los centros

de formación de maestros, la comunidad y las familias.

En Bolivia, y en otros países también, tenemos institutos de lengua y cultura para cada pueblo indígena y originario. Sin duda, ese es un gran avance institucional, pero por otro lado, las lenguas siguen en alto riesgo, en alta vulnerabilidad. Eso quiere decir que tal vez las instituciones creadas no están impactando en lo más urgente, que es el uso cotidiano de nuestras

lenguas y su transmisión intergeneracional.

No tengo una varita mágica ni autoridad para hacer que los CEPOs y los ILC otorguen un bono o un incentivo a las familias que transmitan su lengua a las nuevas generaciones, pero sería genial implementar un sistema de bonificación; yo creo que más de una familia se animaría. Pero es solo una locura que se me ocurre en este momento.



ENRAIZANDO NUESTRA LENGUA ANCESTRAL CON LAS SEMILLAS DE VIDA

*Yaneth Maritza Pacho Hurtado**

Quiero compartir la experiencia de lo que venimos haciendo para revitalizar la lengua nasa yuwe mediante las “semillas de vida” en el norte del Cauca, en el Resguardo Indígena de Tóez, Caloto.

¿Por qué llamamos así a esa experiencia? Porque hace referencia a esa semilla que brota, que sigue creciendo y dará fruto. Es un ejercicio de nido lingüístico, como comúnmente se lo conoce, que empezó a funcionar debido a que ya no había hablantes de la lengua en nuestro territorio y los y las jóvenes menores de 25 años ya no estaban hablando la lengua ancestral de nuestro territorio.

El semillero lingüístico empieza porque hemos considerado que nunca es tarde para reconocernos quiénes somos y es una tarea grande que nos hemos planteado: entender que tenemos un compromiso cultural con nuestros pueblos, que tenemos un compromiso identitario, que no podemos dejar pasar ese legado ancestral que todavía está presente en nuestra voces, en nuestra existencia.

Queda hablar de por qué el semillero, para qué, con quién, qué ha sido y qué hemos logrado a través de él. En primer lugar es una apuesta política que es parte de todos los pueblos indígenas de Colombia. Hoy por hoy estamos apostándole a la educación propia, porque hemos estado por años obedeciendo al Estado, aplicando una educación homogeneizante. Pero ahora estamos en esa lucha, estamos reclamando para volver a nuestras raíces, para volver a encaminarnos desde nuestros saberes ancestrales, desde nuestra educación, esa educación que va más allá de reconocernos

quiénes somos para conquistar los territorios en que somos. Creo que eso es una deuda histórica.

¿Para qué estamos en este compromiso con el semillero lingüístico? Para aportar en la pervivencia del pueblo nasa, para promover la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura, para animar a más hablantes, para motivar a los no hablantes. Y es que por décadas y siglos se nos ha dicho que la lengua oficial en Colombia es el español, y recién en la Constitución Política de 1991 se reconoce que si bien la lengua oficial en Colombia es el español, en los territorios indígenas son oficiales sus lenguas indígenas. Eso nos han dado, pero nosotros hoy en día decimos que no es suficiente que nuestra lengua solo sea oficial en pequeños territorios sino que sea oficial en todo el país, para que haya diversidad en Colombia, para que podamos desarrollarnos en nuestras lenguas en cualquier lugar del país. Y así es como estamos en esta pugna, en esta lucha para reclamar ante el Estado ese derecho; y es por eso que hemos iniciado en todos nuestros territorios esta tarea de revitalizar nuestras lenguas. Y digo también que es también para promover la transmisión intergeneracional, porque nuestro rol es enseñar la lengua en la casa, nuestro rol es transmitir la lengua en casa; tenemos abuelos, abuelas, madres, padres hablantea, pero también tenemos madres y padres jóvenes que no hablan la lengua, que no son hablantes de la lengua. Por eso decimos que esto que hacemos es para promover en los progenitores no hablantes el uso de la lengua, porque al ver a sus niños hablar, empieza también en ellos esa motivación.

Cuando las familias indígenas no son hablantes de

* Maestra colombiana de la etnia nasa yuwe. Magister en revitalización y enseñanza de lengua indígena. Trabaja en lengua nasa yuwe en el Consejo Regional Indígena del Cauca desde la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca.

su lengua ancestral, se debe generar estrategias para enseñarles. Este espacio, en el caso de mi territorio, es el semillero lingüístico. Es para sumar a los no hablantes y para animar a los hablantes a que empiecen a transmitir y no se avergüencen de la lengua que tienen. Porque hay muchos que se avergüenzan. Pasa en mi territorio que muchos jóvenes decían: "¿Aprender la lengua para qué? Lo que yo necesito es aprender inglés cuando vaya a la universidad, porque a nosotros las universidades públicas y las universidades privadas nos dicen que debemos hacer tres o cuatro niveles de lengua extranjera, y la lengua extranjera que se pide es el inglés". Y por eso es que dicen que la lengua materna no sirve. No se la necesita en la escuela, no se la necesita en la universidad, lo que se necesita es aprender el inglés. Por todo eso estaban dejando de hablar la lengua. Pero mediante este compromiso, esta estrategia que son los nidos lingüísticos, o semilleros lingüísticos para nosotros, se está empezando a ver cambios, nuevas actitudes en los niños y en los mismos jóvenes, al igual que en los padres, madres, abuelas y abuelos, que son quienes dejaron de transmitir la lengua. Hoy, si escuchan a nuestros niños, ellos también están empezando a reactivar la lengua.

¿Con quiénes estamos haciendo este ejercicio? Con niños y niñas, pero también son consideradas como semillas de vida sus familias; es decir que los niños son semillas de vida en sus primeros momentos de maduración y sus padres son semillas de vida en un proceso de maduración un poco más avanzado. Igualmente son semillas de vida los dinamizadores y dinamizadoras, los maestros y maestras y nuestras autoridades del territorio.

Y eso porque este ejercicio no es posible si solamente se lo hace con una persona, en solitario; se requiere la complejidad de todos, la complejidad de las familias, la complejidad de la comunidad, de los hablantes, de los no hablantes, de nuestras autoridades, se requiere que todos estemos en función de esta estrategia, de este compromiso que nos garantizará, nos ayudará a preservar nuestras lenguas ancestrales. Por eso es una decisión fundamental el no aislar a los no hablantes, sino que los incluyamos.

Inicialmente empezamos con cinco niños, y éramos cinco mujeres dinamizadoras que

creíamos que era posible la revitalización de la lengua desde estas semillas de vida, desde esos primeros momentos de maduración. Hoy ya hemos involucrado a muchos otros, no estamos ya solas; hemos generado un compromiso serio en las familias. Los nidos lingüísticos no son una guardería y no se pueden convertir en una guardería donde los padres y madres dejen a sus niños para ellos ir a hacer otras cosas. También las madres y los padres son parte de ese compromiso. Si todos estamos enterados de los qué hacemos, para qué estamos en este propósito y todos contribuimos, creo que será posible salir adelante y lograr esos sueños que tenemos como pueblo.

¿Qué es lo que hacemos? Dentro del espacio del nido o semillero lingüístico hacemos la apropiación de la lengua ancestral mediante la estrategia de inmersión total. ¿Qué significa esto? Que todo cuanto se hace y se habla es en la lengua ancestral, no hay espacio para el castellano, no hay un minuto para hablar en castellano. Este es un reto que nos hemos planteado entre todos los maestros y maestras que dinamizamos. Los niños están de lunes a viernes con nosotros, de ocho a tres de la tarde; a veces hay algunos niños que llegan desde las siete de la mañana y hay quienes se quedan hasta las cuatro o cinco de la tarde; y durante todo ese tiempo se habla únicamente en lengua ancestral. Los niños y las familias lo han asumido también, y cuando las familias van a dejar a sus niños, se les recibe saludando en la lengua ancestral y se les despide en la lengua ancestral. Cuando estamos afuera del espacio donde nos reunimos, y nos encontramos con los niños, ellos ya nos reconocen como sus maestros en lengua y se dirigen a nosotros en lengua ancestral. Nosotros no les hablamos en castellano para nada. Y eso es lo que nos ha permitido tener los logros que hoy tenemos. No es fácil, pero es un compromiso que hemos asumido, porque si estamos enraizando la lengua en nuestras semillas, debemos hacer esa tarea de sostenernos en la lengua ancestral. Cuando no lo hacemos, es difícil que los niños se apropien de su lengua; y eso es clave para quienes tienen este sueño, este propósito de los nidos lingüísticos.

Tenemos también una escuela para madres y

padres, y esto salió no por nosotros sino porque ellos mismos, al ver que sus hijitos llegaban ya a sus casas hablando en nasa yuwe, vieron la necesidad de aprender la lengua. Les hablo aquí de padres y madres jóvenes, que no son hablantes, pero que tienen en sus corazones el compromiso con la identidad. Y por eso nos han dicho: “Mire, mi niño llega hablando palabras en nasa yuwe y yo no sé qué responder porque no sé lo que me está diciendo, por eso veo la necesidad de aprender”.

Así que nos encontramos con madres y padres cada ocho días para enseñarles parte de lo que los niños aprenden durante la semana. Y este ejercicio lo hacemos también con la metodología de la inmersión, porque así somos nosotros como pueblo nasa. Ligamos también contenidos con el cuidado de la Madre Tierra, involucramos las artes, el cuidado integral. Todo esto va muy articulado, tejemos todos los saberes del pueblo nasa, la alimentación, el cuidado de unos a otros, los valores culturales, les compartimos con la lengua todos los saberes que tenemos. Eso es lo que estamos enraizando en los semilleros con niños y niñas. Eso es lo que ha permitido que luego de estar en ese espacio del nido, ellos pasen al espacio escolarizado o a la educación inicial hablando nasa como segunda lengua.

Y eso nos ha llevado a hablar con la escuela, para que la escuela nos deje garantizar la continuidad de este ejercicio, porque la escuela no puede matar, no puede dejar de lado este trabajo sino que debe dar continuidad a lo que nosotros venimos haciendo desde los semilleros lingüísticos. Así hemos logrado el compromiso de que la institución educativa asuma que desde los primeros años de la escuela los niños aprendan también en nasa. Eso no ha sido fácil, y todavía no se está dando como nosotros esperábamos, pero este año, cuando los niños pasaban de la educación inicial a la escuela, sus padres decidieron que los niños hagan su educación inicial dentro del nido lingüístico. Eso implica que ellos están en la escuela, pero están también con nosotros. Mientras la escuela cumpla con su compromiso, nosotros vamos a tener a los niños, pues nos ha correspondido atender la transición a procesos escolarizados para garantizar que los niños se mantengan y se sostengan en su lengua ancestral.

Esto también nos ha permitido tejer y articular con la comunidad. Nosotros, que somos un proceso autónomo, hemos empezado a tejer también con otros procesos que hay en la comunidad, tenemos a las tejedoras, a los que hacen música propia y hemos logrado hacer videos donde los niños expresan lo que van aprendiendo. Así vamos avanzando.

¿Qué hemos logrado hasta este momento? Esta estrategia empezó hace seis años y tenemos ahora niños y niñas hablando lengua ancestral en el territorio. De no tener niños hablantes – porque cuando hicimos el diagnóstico en 2016 no habían hablantes, ni niños ni niñas ni jóvenes menores de 25 años– pasamos a tener muchos. Actualmente, tenemos niños y niñas entendiendo y hablando la lengua ancestral; quienes la entienden son los que hace poco han empezado, apenas hace un año, o los que han ingresado los últimos meses. Tenemos padres con interés de apropiación de la lengua ancestral.

En 2016, el panorama era bastante sombrío, indicaba que en veinte o menos ya no tendríamos hablantes de la lengua, porque los hablantes mayores ya se están muriendo. Pero en seis años hemos logrado niños y niñas hablando en lengua ancestral y esto ha sido gracias a la estrategia de inmersión total. Es importante tener presente esto para transmitirlo a las maestras y los maestros de la escuela regular, porque si nosotros estamos nadando en dos ríos, entre el castellano y la lengua ancestral no va a ser fácil la apropiación de la lengua, se va a ralentizar, puede ser solo adorno. Esta no es solamente una tarea de nosotros los dinamizadores, esto también se ha convertido en un compromiso para las familias. Y ahora tenemos una comunidad receptiva e interesada por asumir la revitalización de la lengua ancestral.

Cuando hicimos el diagnóstico en 2016, teníamos jóvenes a los que no les interesaba, que no querían aprender, pero hoy cuando ya han visto a los niños, esos niños se han convertido en la motivación para aprender. Nos dicen: “Qué bonito se les escucha la lengua a los niños, cuando ellos pasan saludando, cuando salen y van a la tienda y piden cosas en la lengua, yo también quiero aprender”. Entonces de esta manera hemos ido involucrando a la comunidad, que es ahora una comunidad receptiva e interesada por asumir la

revitalización de la lengua ancestral.

Finalmente, debo decir que el semillero lingüístico nos exige mayor compromiso e innovación a los dinamizadores. No somos facilitadores artísticos pero los niños nos han hecho indagar dentro de nuestro corazón y este amor que tenemos hacia ellos nos ha llevado a innovar, porque no podemos quedarnos siempre en lo mismo, no somos una escuela tradicional, donde recibimos a los niños solo para tenerlos guardados, encerrados en un espacio. Y como queremos enseñarles algo distinto, hacemos materiales audiovisuales, guiones de teatro para representar cuando nos invitan dentro de la comunidad a algún evento o fuera de la comunidad. Y estamos motivadas, motivados, por ese ánimo y por esos primeros frutos que están dando los semilleros. Por eso hemos ido innovando, mirando qué podemos sacar de nuestro corazón y qué tenemos en nuestro contexto que nos podría ayudar. Y de esta manera hemos ido construyendo.

También hemos involucrado a la comunidad educativa, y aquí me refiero a la institución y a los distintos procesos educativos que hay dentro del territorio, pero también hemos generado compromisos de parte de la autoridad territorial. Porque inicialmente no los teníamos, nos decían: “Están perdiendo el tiempo, eso no funciona, eso no es así”. Hoy no solo tenemos compromisos de parte de la autoridad sino de la organización indígena. Ya hemos sido reconocidos por nuestra organización, ya nos visibilizan y eso nos ha permitido animar a otros territorios a promover la lengua ancestral.

Ahora no es solamente este nido. En el norte del Cauca hay 8 nidos lingüísticos, en el departamento hay cerca de 20 nidos lingüísticos. Yo acompaño a los nidos del norte del Cauca, donde está esa fuerza de seguir animando, de seguir generando estos espacios que nos ayuden.



NIDOS LINGÜÍSTICOS EN BOLIVIA Y PROGRESOS EN LA REVITALIZACIÓN DE LENGUAS

*Yolanda Peña Chore**

Yo voy a hablar de los nidos bilingües que hay en Bolivia de acuerdo a las actividades que está realizando el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), junto a los institutos de lengua y cultura, los ILC, con la asistencia del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Un nido bilingüe es un espacio de comunicación intergeneracional y comunitario donde se comparten saberes, conocimientos, valores y formas de sentir y ver el mundo. El objetivo de los nidos bilingües en Bolivia es revitalizar las lenguas indígenas originarias a través de la transmisión intergeneracional del idioma materno de manera natural, con especial atención a las niñas y los niños de 0 a 4 años, en espacios donde puedan escuchar y hablar su idioma y ser parte viva de sus saberes y conocimientos. El marco normativo que respalda a los nidos bilingües son la Constitución Política del Estado, de 2009; la Ley N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, de 2010, y su artículo 88, la Ley N° 269, de Derechos y Políticas Lingüísticas, de 2012; el Decreto Supremo N° 1313, de 2012, que crea al IPELC con su principal mandato que es la revitalización lingüística y el desarrollo de las lenguas; la Ley N° 450, de Protección a Naciones y Pueblos Indígena Originarios en Situación de Alta Vulnerabilidad, de 2013, y la Ley N° 548, Código Niño, Niña y Adolescente, de 2014. Y se ha identificado tres elementos para implementarlos: gestión política, gestión institucional y gestión del conocimiento.

La gestión política busca dar el reconocimiento, la legitimidad, apoyo y compromiso de los actores políticos. La gestión institucional tiene que ver con planificar, coordinar, organizar y sostener a los nidos bilingües. En la gestión del

conocimiento se puede compartir la información sobre el conocimiento colectivo o individual.

Encuanto a los tipos de nidos que se implementan en Bolivia, el principal es el nido familiar, porque es ahí donde se da el mayor compromiso de la familia en transmitir la lengua, los valores y conocimientos. También se implementan nidos comunitarios donde, lógicamente, se involucra a toda la comunidad; aquí participan niños y niñas, madres, padres y autoridades. También están los nidos institucionales, que funcionan dentro de los centros infantiles municipales, aunque en la mayoría de las comunidades indígenas no hay tales centros infantiles. Pero donde hay educación inicial, ahí funcionan los nidos institucionales, ya sea en infraestructuras del municipio o en las unidades educativas. Quiero aclarar que en esta implementación de los nidos no solo hay niños de 0 a 4 años sino mayores a esa edad, ya que nos interesa que se inicien en ese compromiso de aprender, porque es muy importante que no se muera la lengua, que no se pierda.

El IPELC viene implementando los nidos desde 2014, pero durante la pandemia se han quedado estancados y recién se los está volviendo a reactivar este año. Con UNICEF se ha implementando una plataforma que se llama “Con o sin voz” y esa plataforma genera tres formularios para ser llenados por técnicos de los ILC, para que de ahí se emane datos. Los datos que ahora brindo provienen del primer monitoreo que hemos realizado en el mes de agosto de 2023.

Donde hay mayor cantidad de nidos es en el departamento del Beni, luego están Oruro, La Paz y el resto del país. En cuanto a tipos de

* Técnica especialista en lenguas del departamento de Santa Cruz. Miembro del equipo lingüístico del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC).

nidos bilingües que están en funcionamiento, se ve que la mayoría son nidos institucionales, luego están los comunitarios y finalmente los familiares. En los nidos institucionales, la planificación y la coordinación se hace entre los técnicos de los ILC con los profesores y profesoras de las unidades educativas. El reporte sobre qué saberes y conocimientos se transmiten, de acuerdo a las particularidades que tiene cada nación y pueblo indígena, nos muestra como actividades principales la confección de artesanías, las danzas, los juegos tradicionales. En Carahuatarenda, en la región guaraní, por ejemplo, hemos visto que hay transmisión lingüística intergeneracional de acuerdo al currículo regionalizado porque hay una responsable en la comunidad de coordinación con los sabios y sabias en lengua ancestral y con los profesores y profesoras de la unidad educativa. En esta comunidad funciona también la educación especial. Los niños de la escuela van una vez a la semana a la casa de un sabio o sabia, para que les enseñe, por ejemplo los nombres de los animales que son del lugar; después retornan al aula y los maestros y maestras, basándose en lo impartido, hacen canciones, dramatizaciones, dibujos. Y las mismas actividades hacen los niños de la educación especial, porque hay un grupo de 25 a 30 niños con diferentes dificultades.

En cuanto al número de niños en los nidos bilingües, los técnicos han reportado en su monitoreo que hay 272 niños que son partícipes. Se ha reportado con discapacidad motora a un niño, con discapacidad intelectual a uno, con discapacidad síquica o mental a uno. Estos datos no quieren decir que son todos los que están en los nidos lingüísticos. Son solo los reportes que hasta ahora se ha logrado conseguir, probablemente solo de nidos institucionales.

También hay que recalcar que en este monitoreo hay una pregunta dirigida especialmente a las madres, acerca de que si han visto o no avances con la participación de su niña o niño en los nidos bilingües. Yo particularmente pienso que para el avance de cada niño influye mucho el compromiso de la familia o de la comunidad. Y por eso hay quienes han visto que sí hay avances, que los niños ya aparecen hablando en su idioma, pero depende no solo de lo que le

han enseñado en el nido sino del incentivo en su hogar y su comunidad.

La principal institución que apoya a los nidos bilingües, como ya se ha dicho, es UNICEF, pero también el funcionamiento requiere de otros apoyos, y constantemente los técnicos de los ILC los están buscando. Por eso ellos han reportado que los municipios, las parroquias, las autoridades locales y otras organizaciones son las que los apoyan.

En cuanto a las experiencias, quiero resaltar una que ya está impresa en un texto y que corresponde a la nación maropa. En ese libro comenta su responsable que cuando se le pidió a una abuelita que enseñe su lengua, ella no quería. "Para qué voy a enseñar si a los jóvenes no les interesa y los niños ya no quieren hablar", decía la abuela. Pero merced a la insistencia y a la explicación que le hizo a la abuela, la convenció para que enseñe lengua maropa. Y ella a su vez convenció a sus hermanos. Y los nidos bilingües se conformaron gracias a esa voluntad dentro de la nación maropa. Paola Tamo se llamaba la señora que al principio no quería enseñar su idioma, pero ahora se siente feliz y contenta en medio de los niños que ya hablan un poco de maropa. En este nido bilingüe, su técnico emplea también la estrategia de los concursos para promover el idioma; primero se empezó con 50 palabras, luego hasta las 200 palabras, y gracias a ese concurso también padres y madres están aprendiendo a hablar en el idioma, porque son ellos ahora los que se esfuerzan para que sus niños sean ganadores, en investigar, en aprender a pronunciar, etc.

Este monitoreo de agosto de 2023 también ha identificado algunas prioridades:

- Promover y visibilizar la participación de niños y niñas con discapacidad.
- Incentivar y motivar a educadores y educadoras, a sabios y sabias para aumentar la transmisión de la lengua. Y aquí debería involucrarse también a las autoridades.
- Proporcionar un mayor apoyo a las familias para promover la transmisión de la lengua en el hogar, porque si no se transmite o se incentiva el uso de la lengua en los

hogares tampoco tendremos avances.

- Promover actividades que apoyen un desarrollo adecuado de niños y niñas (sobre todo de 0 a 2 años).
- Proporcionar mayor apoyo en recursos a los técnicos para la implementación de la estrategia de los nidos bilingües.

Aquí, conjuntamente con UNICEF, estamos buscando obtener mayor apoyo para los

técnicos y técnicas que se encargan de los nidos bilingües. El principal reto que tenemos es que los niños participantes de los nidos bilingües vayan ya a las escuelas hablando en su idioma, pero que también se cuide que dentro de las unidades educativas no se desincentive el uso de su lengua, porque ¿de qué sirve que los niños lleguen hablando a la escuela si allí no se la habla ni se incentiva su uso?



EL QUECHUA EN ACCIÓN

*Pedro Plaza Martínez**

Todo lo que ahora nos aflige en la pérdida de las lenguas ancestrales tiene que ver con el contacto de los pueblos indígenas con los pueblos europeos. En ese contexto, la educación tradicional ha sido fundamentalmente castellanizante en todo el continente. En el caso de Bolivia, ha habido leyes, reformas educativas y desde 1994 se implanta la educación intercultural bilingüe, la EIB, y después en 2010, con la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” se convierte en educación intracultural, intercultural y plurilingüe, en EIIP, donde ya no se considera dos lenguas sino tres. Y aparece como problema que los docentes no tienen experiencia en enseñanza de segunda lengua, algunos ni siquiera hablan una lengua indígena y muchos no saben escribirla. Obviamente, tampoco se les puede criticar por eso, porque tradicionalmente la educación ha sido en castellano y los hablantes nunca han tenido oportunidad de alfabetizarse en su propia lengua. En el contexto general, la motivación para enseñar y aprender el quechua, por ejemplo es baja, hay una cultura general adversa a toda lengua indígena, porque no hay libros, no hay métodos, no hay formación docente, aunque en los últimos años se ha hecho esfuerzos notables.

El Quechua en Acción (QenA) fue un programa de apoyo a la enseñanza, aprendizaje y adquisición del quechua como segunda lengua en el nivel primario. De una manera rápida se aplicó de julio a noviembre y de agosto a noviembre de 2013 en las unidades educativas Jesús Lara y Gutiérrez Mariscal, y durante dos semestres en 2015 en la unidad educativa Elizardo Pérez, en Cochabamba. Participaron docentes, directores y estudiantes tesistas de la Universidad Mayor de San Simón que trabajaban como asistentes, como ayudantes de los docentes y al mismo tiempo hacían una investigación-acción

apoyando en la enseñanza del quechua en una unidad educativa. Desde 2013 hasta 2020 hemos trabajado en otras diversas unidades educativas.

¿En qué nos hemos basado para hacer ese programa? Hay muchos métodos para la enseñanza, ya se trate de primera o segunda lengua. Se podría decir que el modelo de la educación intercultural bilingüe, la EIB, es la solución de los lingüistas, porque se consideraba que antes de ese modelo se retrasaba el aprendizaje de los niños que hablaban otra lengua y no le entendían al profesor que hablaba en castellano. Y entonces, con la EIB se tiene la genial idea de decir: “Vamos a empezar con la lengua de los estudiantes, la alfabetización comenzará en su propia lengua y se irá introduciendo paulatinamente el castellano”. Pero al final, esto resulta en una variante de la castellanización.

Con la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, ya no son lenguas sino tres las que se considera: la propia, el castellano y otra lengua, que puede ser extranjera o no; pero ahí no está claro cuál va a ser el método que se va a usar para la enseñanza. No obstante, yo puedo mencionar varios métodos: el método directo, que es cuando el profesor habla en la lengua meta de la enseñanza y se produce lo que conocemos como castellanización; el método audiolingual (la solución de los lingüistas), que consiste en proporcionar modelos gramaticales para que los estudiantes repitan, porque los lingüistas decían que la lengua es un sistema de hábitos y hay que crear el hábito con ejercicio tras ejercicio. Luego, la crítica da lugar al método comunicativo; y luego, al método comunicativo, que es el método por contenidos, donde no hay gramática, no hay traducción,

* Lingüista, docente e investigador boliviano de larga trayectoria de la Universidad Mayor de San Simón y de PROEIB Andes. Más datos se puede hallar en www.proeibandes.org; pplazamar@gmail.com; pplaza@proeibandes.org

solamente uso de la lengua. El método por contenidos significa enseñar ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, etc. en la lengua meta, pero lo que se enseña no es esa lengua sino el contenido. Entonces se supone que usando la lengua, aprendiendo digamos los estados físicos del agua o preparando algo en la cocina, el estudiante va a ir captando y va a ir adquiriendo la lengua. Pero, para terminar esta parte teórica quiero decir que no hay método perfecto. No obstante, he querido expresar los principios teóricos y la experiencia de enseñanza de lenguas que ya se tiene a nivel mundial.

Entonces, en el diseño curricular, para hacer el texto, para intervenir, está el análisis del contexto, es decir que se debe tomar en cuenta el contexto para impartir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y lo que tenemos, de entrada, es una cultura adversa a la enseñanza de lenguas: “Para qué el quechua, para qué el tacana, para qué el guaraní, no nos va a servir, mejor sería el inglés”. Esto se repite tanto en nuestros medios educativos. También, como parte del análisis del contexto, hay que repetir que los maestros ni tienen capacitación en enseñanza de segundas lenguas y tampoco cuentan con materiales (aunque se los está produciendo en poca cantidad). Y sin embargo hay leyes y discursos favorables en Bolivia para la enseñanza de las lenguas propias. Por todo eso, considero que se debe hacer un análisis de necesidades de los estudiantes: qué saben, qué quieren saber, qué necesitan saber; que esto sirva para el proyecto político de país que se plantea.

En el caso del GenA, el proyecto era promocionar la enseñanza del quechua como segunda lengua. Y para ello primero empezamos con el *Qallarinapaq*, que era un texto audiolingual que ahora se lo puede encontrar en internet, que consta de veinte unidades, con diálogos, morfosintaxis y ejercicios, un texto que se basa en la descripción lingüística. El siguiente texto utilizado era el *Chawpinchanapaq*, un método comunicativo, con veinte unidades, que prioriza el uso del quechua y su fin es meramente lúdico, para jugar. En este módulo, ya no se trata de enseñar gramática, se trata de usar la lengua y otros recursos para hacer lo que a los niños les encanta (y también a muchos adultos): jugar, porque jugar tiene sus propias reglas y también

es parte de la naturaleza del ser humano.

El siguiente paso fue la integración curricular, que consistía en trabajar con los docentes en la producción de textos. Ese trabajo fue realizado en particular con la Unidad Educativa “Franz Tamayo”; consistía en ayudar a sus docentes a planificar la producción de textos en quechua para enseñar las materias del currículo. Para esto también se utilizó el *Simi Pirwa. Diccionario de la Nación Quechua*, cuya primera edición apareció en 2012, auspiciada por el CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua); posteriormente fue reeditado por el gobierno municipal de Cochabamba y en 2019, con las adiciones del Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Quechua, fue reeditado por el Ministerio de Educación, con lo cual se oficializa para Bolivia la escritura normalizada del idioma quechua. A partir de esa publicación oficial, ya no hay discusiones sobre la escritura de las palabras, si va con tal letra, con tal vocal, como sucedía hasta hace algunos años. Ahora ya se cuenta con un instrumento que permite escribir el quechua de acuerdo a una norma establecida.

Quiero también describir el *Chawpinchanapaq* y sus veinte unidades, que van desde lo más simple a lo más general y complejo. En cada unidad había seis sectores: 1) *Rimaykuna*, las palabras y frases básicas de la unidad; 2) *Ruwaykuna*, los instructivos básicos de la clase, que la o el docente puede utilizar para algunas actividades sencillas, uso de los imperativos; 3) *Pukllana*, el juego como estrategia de enseñanza, donde se introduce dinámicas, juegos propiamente dichos y actividades organizadas en forma de competencias; 4) *Nawirina*, con la lectura como recurso tradicional del que las y los docentes no pueden prescindir; 5) *Ruwana*, las cosas para hacer, y 6) *Yuyay k'anacha*, el resumen de las palabras y frases utilizadas en la unidad.

Hicimos capacitación pedagógica para la promoción del texto *Chawpinchanapaq*, por ejemplo con la dirección departamental de educación de Cochabamba en 2015, y fue el Instituto de Lengua y Cultura Quechua el que coordinaba la capacitación de docentes con la Dirección Distrital Cochabamba, para que Quechua en Acción impartiera la formación. ¿Qué buscaba el proyecto? Contar con nuevos agentes de cambio que demuestren que la

enseñanza- aprendizaje en la lengua y cultura quechua es posible desde un nuevo enfoque, contando con el compromiso de personas e instituciones interesadas en la revitalización de las lenguas y culturas indígenas en nuestro país. En el QeNa nos concentramos en la acción, pero utilizamos la lengua materna para los instructivos y respuestas según se requiriera. Sin embargo, como no hay un método perfecto, también se introdujeron elementos puntuales de otras metodologías, incluso algunas intuiciones creativas de los docentes. Nos concentramos en la acción pero utilizamos la lengua materna para los instructivos y respuestas.

En cuanto a los logros obtenidos, cito lo que dijo una maestra en 2015:

El gran logro, creo, de este programa es que hemos roto esa barrera que había de aceptación al quechua. Ahora los chicos quieren aprender, ahora para ellos quechua es bueno (y no sé hasta qué punto lo consideran ya necesario), pero hemos conseguido esa aceptación. Ahora, ellos juegan, bromean, metiendo algunas palabritas en quechua [...]. Bueno, hay más apertura hacia el idioma originario; de hecho, hay más aceptación; ellos participan ahora con emoción y con ganas, y siempre ha sido algo que he estado tratando de inculcarles a ellos, desde que hemos empezado en primero. ¡Ahora ya no hay esa vergüenza que había entre algunos todavía, que no querían hablar, ni siquiera querían ir al baño por no pronunciarlo esas palabras en quechua [...]. Ahora hasta los más tímidos, a los que les cuesta participar, [vencen] su timidez. El resto para qué decir, todos quieren hablar quechua.

Logramos interesar a directores, autoridades, estudiantes a enseñar-aprender el quechua; 8 tesis participaron en la experiencia; los estudiantes y los padres de familia estaban de acuerdo con que siga la enseñanza del quechua. Quiero recordar que ese programa empezó cuando regía el modelo de la EIB; pero después se pasó a la integración curricular. O sea, antes había horas curriculares para aprender el idioma quechua pero ahora ya no hay; ahora solamente se trata de usar el quechua para enseñar las materias. Pero eso falla porque los docentes utilizan un poquito de quechua para pasar luego al idioma castellano, que igual se vuelve en el idioma hegemónico. Entonces, sugiero al

Ministerio de Educación que defina materias y uso de lenguas; o sea, que se fortalezca la enseñanza de las lenguas indígenas como primera lengua o segunda lengua en el sistema educativo, según sea el contexto, y definir bien qué cosas se tiene que enseñar en quechua y en qué momento.

¿Cómo podemos contribuir desde nuestras instituciones para revertir la estigmatización de las lenguas indígenas? Primero, usando las lenguas oficiales indígenas en todo acto público; segundo, hablando en lenguas indígenas en los lugares donde las hablan, excluyendo en lo posible el uso del castellano. Este es un tema de causas y efectos, y por eso hay que aclarar que las personas no sienten vergüenza de usar una lengua porque sí, sino porque la sociedad les hace dar vergüenza, porque hay lenguas dominantes y hay lenguas subordinadas. Entonces el castellano se impone; y cuando no es el castellano, el quechua y el aymara se imponen sobre otras lenguas indígenas.

Por eso, el bilingüismo es una utopía. Para que una lengua prospere, se la tiene que hablar de manera exclusiva. Es en el contacto de los pueblos indígenas con el Estado no indígena y con una sociedad nacional no indígena que se produce una glotofagia. El castellano se va comiendo a las lenguas indígenas, o se produce una dinámica donde el castellano sigue avanzando y las otras lenguas van disminuyendo en hablantes. Las causas materiales para eso son las relaciones de poder y fuerza entre pueblos. ¿Qué podemos hacer frente a eso? Yo propongo que dentro de los pueblos indígenas y también en otros ámbitos de la sociedad, se cree espacios liberados del castellano, por ejemplo, para hablar una lengua propia exclusivamente, porque el bilingüismo es una trampa.

BUENAS PRÁCTICAS DE REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA EN PRESTO, CHUQUISACA

*Wilfredo Caballero, Roxana Mamani y Juan Benito Sacari**

Nosotros vamos a socializar las estrategias de educación que se han venido trabajando, inicialmente, en Chuquisaca y que en los últimos años se han ido replicando en Potosí, Chaco y Tarija, con el acicate de la Fundación Acción Cultural Loyola (ACLO) y ahora con el apoyo de CEMSE y el proyecto Educación enVoz Alta. ACLO es una institución que nació en 1966 en Chuquisaca, en Pampa Yampara, para llevar educación formal a las personas más desfavorecidas, a los indígenas que ni siquiera podían alfabetizarse en aquellas épocas. Sus primeras acciones consistieron en la educación a distancia por radio, con procesos de alfabetización para personas adultas.

En esta oportunidad, queremos compartir las estrategias pedagógicas de revitalización de la lengua y, en este caso, de la cultura quechua yampara que llevamos adelante en el municipio de Presto. A menudo, a los pobladores de Presto se les etiqueta como tarabuqueños porque, como sucede con muchas otras culturas, a la cultura yampara también se la reduce a la imagen más conocida, que es Tarabuco. Pero la cultura yampara es mucho más amplia que eso y abarca varios municipios del norte y centro de Chuquisaca (Presto, Zudáñez, Yamparaez, Tarabuco, parte de Mojocoya, parte de Icla y también parte de Sucre, en algunos de sus distritos).

Al empezar a trabajar en Presto con la lengua quechua y la cultura yampara nos topamos con cierta resistencia de los padres y madres. Eso porque en estas comunidades sentían que pertenecer a una cultura secularmente estigmatizada por la sociedad no indígena le había motivado mayor opresión, que saliendo de ella sus hijos se podrían liberar. Por eso es que

para los presteños era preferible que sus hijos perdieran su lengua y desarrollaran procesos de aprendizaje en castellano. Y por todo eso fue un reto iniciar este trabajo. Finalmente, el año 2016 logramos iniciar nuestro trabajo en Presto y las experiencias que a continuación se relata son el resultado de ese trabajo.

Cuando se habla de la cultura y del idioma no es necesario centrarse en lo simbólico sino en ver una cultura como fuente de vida, estilo de vida; y si bien una lengua es traducción de la realidad, para entenderla, también tenemos que sentirla. Sobre eso se enfoca todo el trabajo que hemos realizado: que la cultura no sea solamente símbolo o algo ya muerto para exponer en un museo, sino que se la vea, sienta y viva.

Para lograrlo, se ha ido impulsando varias estrategias. La primera de ellas es la creación de los espacios culturales, que son ambientes o aulas pedagógico-culturales donde se muestra todo lo que constituye la cultura de una comunidad. Claro que para ello hay que investigar previamente, buscar lo que hay y lo que hubo en saberes, en conocimientos, en productos, preguntando a personas y familias que conocen su cultura, que la ven, que la sienten. Los elementos que se reúne para los espacios deben reflejar las diferentes áreas de vida de la comunidad; por ejemplo, la gastronomía, la tecnología productiva, el arte. En la gastronomía, por ejemplo, se muestra todo el proceso de la producción de los alimentos, su consumo, su conservación hasta el próximo ciclo productivo. También se rescata la tecnología de la producción agrícola, cómo se trabaja la tierra, como se siembra; y lo mismo se muestra con la alfarería; con los tejidos y los significados de las figuras que se teje; la vestimenta que se usa

* Director regional y técnica de Fundación Aclo-Chuquisaca, respectivamente, y director departamental de Educación de Chuquisaca.

de acuerdo a temporadas y momentos festivos o conmemorativos (carnaval, cosecha, sequía, todosantos, etc.); las artesanías y sus elementos culturales que se identifican por área; la medicina tradicional y sus componentes (que se ha valorizado con tanta fuerza durante la pandemia del Covid-19 y que por eso ahora se reúne la mayor cantidad posible de plantas medicinales en los espacios culturales); también se muestra tradiciones, rituales y fiestas de la comunidad y sus significados. De modo que al entrar a estos ambientes culturales no solo se ve la cultura como en un museo sino se la siente, se la vive. Y todo esto convierte al espacio en un puente para iniciar el proceso de lectoescritura con los niños y niñas, porque el profesor o la profesora tiene a su disposición, en estos espacios, una enorme variedad de materiales y recursos pedagógicos.

Otra estrategia que hemos desarrollado es la construcción de calendarios cíclicos de la vida comunitaria. Hacerlos requiere un amplio proceso de investigación y eso se ha logrado con maestras y maestros que se comprometen con la tarea y encuentran tiempo extra para hacer la investigación y plasmarla en este producto concreto. Esa investigación previa es colectiva y colaborativa, pero en ella juegan importante papel las maestras y los maestros porque son coordinadores y encargados de lograr la mayor participación posible de la comunidad, de sabios y de sabias especialmente, que son los conocedores a profundidad de tradiciones y elementos culturales.

El calendario cíclico, así elaborado, a su vez se convierte en fuente de aprendizaje y reflexión para los y las estudiantes y toda la comunidad porque no solo recoge las actividades productivas sino la forma en que se vive durante todo ese ciclo. Por ejemplo, el inicio de la vida se lo asocia con el mes de septiembre, cuando se prepara los suelos agrícolas. Y durante todo ese tiempo, ¿a qué se dedica la población?, ¿qué come?, ¿cómo vive?, ¿a qué le tiene fe, que tradiciones, qué valores practica de acuerdo a cada etapa, a cada mes, a cada época del año? Pues todo eso queda plasmado en el calendario. También se toma en cuenta qué elementos naturales –animales y fenómenos atmosféricos, por ejemplo– pueden pronosticar el tiempo; y todos esos indicadores naturales también se

coloca ahí. Por todo lo dicho, el calendario va mucho más allá de ser un calendario de fechas. Y los niños y niñas se van apropiando del proceso educativo que engloba.

Una tercera estrategia es la participación de sabias y sabios en los procesos pedagógicos. Ellas y ellos van orientando sobre qué cosas tienen significado en la comunidad y en qué época. Esta actividad sí incorpora bastante trabajo comunitario e implica que maestras y maestros hagan seguimiento y trabajen con personas de la comunidad para hacerles sentir que todo lo que es su fuente de vida tiene que transmitirse, para que se mantenga y se quede, que se conozca, se identifique y pueda generar desarrollo local. La estrategia de incorporar sabios y sabias fortalece el diálogo intergeneracional en la comunidad, entre adultos y niños, sabiendo que los niños son los destinatarios de la cultura, son ellos los que la pueden mantener viva y buscar el desarrollo de su comunidad. La coordinación de este proceso ocurre entre sabios y profesores, y exige una sólida planificación previa ya que sabios y sabias empeñan parte valiosa de su tiempo, sin recibir bonificación o pago alguno, para realizar un trabajo voluntario que redunde en que su cultura permanezca. Y de allí sale la planificación pedagógica que hacen las y los docentes de acuerdo a la malla curricular.

Las tres estrategias hasta aquí descritas funcionan de manera articulada, no pueden ir separadas unas de otras. Como se podrá notar, la sabia o el sabio son el pilar para estas tres estrategias; sin su aporte sería imposible desarrollar el trabajo.

A eso se suman otras actividades de fortalecimiento, por ejemplo la “maratón cultural” donde niños y niñas desarrollan lectura en quechua; las “rutas culturales”, que sirven para identificar dentro de la comunidad los lugares sagrados y articular contenidos para su conocimiento; concursos musicales de sikuris para que niñas y niños expresen sus habilidades, el Día de la Identidad Presteña, concurso de tiktokers en lengua originaria para revitalizar el idioma (porque no tenemos que pelearnos con las redes sociales digitales sino aprovecharlas); los proyectos socioproductivos que prevé el modelo educativo y los fortalecimientos de habilidades comunicacionales con los y las

jóvenes para revitalizar su cultura. Respecto a esto último, tenemos como 20 a 25 personas en el municipio de Presto que se encargan de producir contenidos digitales para promocionar su cultura a través de las redes sociales.

Algunos cambios que hemos identificado en cuanto a este trabajo son: que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes se han fortalecido en lo que respecta a su identidad cultural. Ha sido muy bonito poder ver que, en este tiempo, en Presto, la cultura se ha revitalizado bastante. Ya Presto se ha posicionado en Chuquisaca no solo como un destino turístico, porque gran parte del municipio está dentro del Área Protegida El Palmar, sino como un municipio con identidad cultural. La cultura de Presto se está revitalizando y estas acciones realizadas desde las unidades educativas contribuyen grandemente a su repunte.

La ley autonómica municipal es también un resultado que se puede ponderar; porque gracias al apoyo del gobierno municipal, el alcalde, los concejales, la ministra de Cultura, esta ley es la primera, a nivel nacional, que crea un día específico como día de la revitalización de la cultura y de la identidad cultural. Es un día entero donde toda la gente viste con orgullo su ropa tradicional, come su comida típica, se ven danzas y se escucha música local en la entrada folclórica, todos andan felices hablando en quechua. Para lograr eso ha sido muy importante trabajar de manera articulada con las autoridades originarias, organizaciones sociales y autoridades públicas.

Todas estas estrategias permiten relacionar a la comunidad con la escuela; también se ha articulado la teoría con la práctica, concretamente que la educación esté aplicada a la realidad y a la cultura; han permitido tomar decisiones sobre el trabajo educativo en el ámbito de la comunidad y se ve el trabajo de la comunidad educativa, donde madres, padres de familia y los consejos educativos participan activamente en procesos pedagógicos dentro de

las unidades educativas. A propósito: nos decían los padres que antes solamente los llamaban de la escuela cuando había que hacer un muro o construir algo, pero ahora se les llama para incorporarlos al proceso educativo. Por tanto, se tiene procesos pedagógicos donde sabios y sabias planifican conjuntamente con maestras y maestros las temáticas que van a desarrollar en cuanto a lengua y cultura. Por último, ha habido una transformación positiva en la comunidad mediante el diálogo intergeneracional, que se refiere fundamentalmente a la transferencia de conocimientos y rescate de saberes, no solo del lenguaje, sino de la música, de saberes tecnológicos y filosóficos.

También la Dirección Departamental de Educación de Chuquisaca testimonia y da veracidad al trabajo que realiza la Fundación Aclo en Presto. En su experiencia de revalorización y revitalización de la lengua y cultura propia confluyen tres aspectos: la predisposición, la voluntad y el compromiso de los maestros y maestras de este distrito educativo; el compromiso de la comunidad, y el compromiso de los gestores educativos, es decir los directores de las unidades educativas, la dirección distrital y la dirección departamental de educación.

Otro aspecto que juega a favor de estas exitosas prácticas es el entorno, la vida en la comunidad, los recursos y materiales didáctico-pedagógicos. Y he aquí un detalle: la Ley 070 establece que la educación debe ser de la vida y para la vida. En el distrito educativo de Presto se ha materializado el espíritu de este lineamiento pedagógico, porque la educación no ocurre solo en el aula, es necesariamente comunitaria. Eso da motivo a agrupar a todos los actores educativos: estudiantes, maestras y maestros, sabios y sabias, autoridades originarias, gobiernos estudiantiles, madres y padres de familia y otras personas de la comunidad, tengan o no tengan hijos estudiando en las unidades educativas. Con todos ellos, la educación resulta en un proceso integral.



EXPERIENCIAS EN LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUA AYMARA

Ignacio Apaza*

A partir del año 2009, Bolivia tiene una nueva Constitución Política del Estado que reconoce 36 lenguas indígenas como oficiales, además del castellano. ¿Pero realmente esas lenguas han adquirido condición oficial? ¿Se las usa en las instituciones del Estado? Digamos, a niveles oficiales, en el gobierno, en los ministerios, ¿quién habla, por ejemplo, el aymara o el quechua? ¿Hemos escuchado algún discurso oficial en aymara o en quechua? Para nada. Salvo en la educación, y todavía con muchas limitaciones, salvo en las sectas religiosas y con fines de adoctrinamiento, se usa estas dos lenguas. Lamentablemente, tenemos que decir, siguen confinadas a ámbitos coloquiales restringidos, a espacios familiares.

Según el pronóstico de lingüistas como Emily Crevels y Pieter Muysken (ver *Lenguas de Bolivia*, en cuatro tomos, 2015) hasta finales de este siglo apenas sobreviviría un 20% de las lenguas indígenas de nuestro país, esto significa un máximo de 9 lenguas: quechua, aymara, uru-chipaya, guarayo, guaraní-chiriguano, weenhayek, tsimane, yurakaré y bésiro. Según datos de Ramiro Molina, Xavier Albó y Pieter Muysken, que datan de 2000 y de 2007, las lenguas mayoritarias en Bolivia eran: el quechua, con 1.540.800 personas hablantes; el aymara con 1.008.800 hablantes; el guaraní con 43.630; el weenhayek con 1.930. Eran las más minoritarias: el leco, con 20 hablantes; el maropa, con 12, y el pacahuara, con 6. Ya estaban extintas: el kallawaya, el puquina y el itonama. Inclusive los mismos representantes del Ministerio de Educación reconocieron que de los 36 idiomas, 18 están en serio peligro de perecer. Los datos de la UNESCO, de 2019, son más alarmantes todavía: de más de 6.000

lenguas que hay en el mundo, solo 250 tienen más un millón de hablantes. Y se calcula que una lengua, para subsistir en el tiempo, necesita tener al menos 100.000 hablantes. Pero cada año desaparecen unas 20 lenguas en el mundo; en este siglo podría desaparecer cerca del 50% de la riqueza lingüística de la humanidad.

Por tanto, creo que tenemos que preocuparnos, tenemos que movilizarnos, tenemos que hacer acciones concretas. La enseñanza de la lengua es una de esas acciones concretas.

Existen varios métodos para enseñar una lengua cuando no se la adquiere como primera lengua, como lengua materna. Los métodos más usados son el naturalista, el comunicativo, el gramatical, el humanista, pero hay muchos otros más. En todo caso, no hay métodos malos ni buenos en sí mismos, cualquier método puede ser bueno en tanto dé resultados positivos. Tampoco hay un método exclusivo para la enseñanza de lenguas, sino que los métodos se complementan, se combinan, se mejoran.

Con cualquiera de estos métodos, una o un estudiante puede aprender a hablar un lenguaje en un contexto relajado, porque la enseñanza comienza cuando hay interés, hay deseo por aprender una lengua. Por eso es tan importante permitir a los y las estudiantes la posibilidad de expresarse, de crear un clima agradable, propiciar la sonrisa, el asentimiento.

Para el aprendizaje de la lengua aymara, yo suelo realizar muchas prácticas y trabajos grupales simulando una situación real para conversar, porque las lenguas se aprenden practicando, hablando, moviéndose, no solamente escuchando. ¿Como conversarían en aymara

* Docente boliviano, investigador del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés, de La Paz. Correo electrónico: ignacioapaza@yahoo.es

un hombre y una mujer si son desconocidos?, ¿cómo hablarían si fueran amigos?, ¿cómo hablaría una abuela con su nieta? Entonces, a mis estudiantes varones les hago hablar como si fueran el abuelo, el amigo; les hago hablar a las mujeres como si fueran la abuela, la niña. A modo de divertirse, van ganando confianza entre ellos y aprenden a hablar. Porque una persona aprende si la lengua le sirve para algo en la vida.

Yo he trabajado como docente con estudiantes de ciencias de la educación en la Universidad de San Andrés y he encontrado que muchos estudiantes sólo quieren pasar el curso de lengua aymara que imparto tan solo por obtener su respectiva calificación; no valoran la lengua indígena como tal. Pero también he encontrado a quienes la estudian porque quieren saber más de su cultura y reafirmar su identidad, aunque no sean hablantes del aymara.

Aquí quiero anotar que, para la enseñanza de una segunda lengua, en Estados Unidos hay una interesante metodología denominada “educación bilingüe de inmersión recíproca”, misma que en Chile se llama “inmersión lingüística”, que implica ir a vivir en una cultura, en un pueblo, para aprender su idioma. Yo creo que este es un buen método, porque implica aprender en un contexto cultural y no en un aula cerrada por cuatro paredes. Es, obviamente, una metodología que permite aprender rápidamente de una cultura, no solo a hablar una lengua. Ahora bien, la principal característica del aprendizaje oral es la comodidad y la disponibilidad, porque se puede hablar por horas y horas, sin luz, con luz, caminando, corriendo, caminando. En cambio, la característica de la lengua escrita es la estabilidad y la durabilidad, ya que la escritura y la lectura están normalizadas como medios que transmiten conocimientos y los profundizan. Como se puede apreciar, ambos métodos tienen ventajas y desventajas. Por ejemplo, para escribir necesitamos algún soporte, necesitamos luz. Y la expresión oral, si no se la graba con algún dispositivo electrónico, desaparece en el tiempo. En todo caso, el aprendizaje efectivo de una lengua propia o segunda lengua se mide por el desarrollo de cuatro habilidades, que son: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. Si se desarrolla estas habilidades, se logra

competencia comunicativa en la lengua materna o en la segunda lengua.

Antes de pasar a explicar las experiencias que tengo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua aymara con hablantes en castellano, quiero conceptualizar algunos términos útiles para comprender el proceso de aprendizaje de una lengua. “Leer” es la acción de pasar la vista por algo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. Cuando hablamos de “código lingüístico” nos referimos al material con el cual se componen los signos lingüísticos: material sonoro, escritura, señales, códigos mecánicos como el alfabeto braile o el morse, etc. En el caso del aymara, se habla de un inventario, que implica cuántos y cuáles sonidos tienen identidad, valor y función en su sistema lingüístico. Porque cada lengua, de la infinidad de sonidos que puede producir la garganta humana, escoge una cantidad determinada de ellos y los convierte en fonemas. Así, resulta que el aymara tiene 3 vocales de sistema triangular, 26 consonantes organizadas según el punto y el modo de articulación, un alargamiento vocálico sujeto a reglas específicas de la lengua y 30 fonemas. Esos son los fonemas limitados que tiene el aymara. Y es que toda lengua tiene un inventario limitado de sonidos. Hay lenguas que tienen solamente tres vocales, como el aymara, y puede haber lenguas que tengan hasta 25 vocales. Hay una enorme posibilidad de uso de sonidos, pero siempre se limita a unos cuantos; y es por eso precisamente que hay tantas lenguas en el mundo.

Otro fenómeno lingüístico que hay que señalar es la distribución de los fonemas en la cadena hablada (que pueden ser de distribución libre o limitada). En aymara no existe la combinación de consonante más consonante en la posición inicial de palabra; por eso, por ejemplo, los fonemas /r/ y /x/ no se presentan en posición inicial de palabra; el fonema /r/ puede ir en posición inicial en préstamos o en onomatopeyas; en otras posiciones, pueden geminarse hasta 4 o 5 consonantes, según reglas de combinación.

La incidencia es otro fenómeno. ¿Cómo afecta o es afectado un fonema por fonemas vecinos? Eso se llama condicionamiento fonológico o distribución complementaria. Los fonemas posvelares /q/, /qh/, /q'/ y /x/ condicionan el

comportamiento de los fonemas vocálicos vecinos [qAqA], [EqEqO], [qhOmaña], [laq'A], [sOxta], [sexE], que pueden ser progresivos o regresivos: [QholU], [perqA].

Entonces ahí surgen los problemas de lectura y escritura en aymara, sobre todo cuando se trata de estudiantes castellano-hablantes. Esos problemas tienen que ver con la pronunciación y discriminación de los fonemas oclusivos sordos aspirados. Por ejemplo, se suele decir *pisi* en lugar de *phisi*, *tanta* en lugar de *thantha*, *chulla* en lugar de *chhulla*, *kunu* en lugar de *khunu*, *qatu* en lugar de *qhathu*.

Ahí es donde tenemos más problemas, en la pronunciación, cuando trabajamos con la forma oral. Eso se entiende porque si se trata de enseñar a quienes tienen el castellano como primera lengua, no hay esos fonemas en su idioma; además, es normal la influencia de la lengua materna hacia la segunda lengua.

También observamos que hay dificultades de pronunciación, discriminación y confusión de los fonemas velares /k/, /kh/, /k'/ y los posvelares /q/, /qh/, /q'/ y /x/. Por eso, suelen decir *kanka* en lugar de *k'ank'a*, *kuta* en lugar de *quta*, *k'atu* en lugar de *qhathu*, *sajra* en lugar de *saxra*. Al igual que en el caso anterior, estos problemas a excepción de la /k/ velar, no existen en castellano y fácilmente pueden ser confundidos en su pronunciación.

Normalmente, como muchos estudiantes están acostumbrados a escribir el fonema /k/ con la letra "c" en castellano, en lugar de *kamisaki*, escriben *camisaki*. Otros problemas muy recurrentes en la escritura del aymara, aparte del uso de la /c/, tienen que ver con la diptongación igualada al castellano y la confusión en la escritura de la /q/ postvelar en lugar de /k/ velar simple: *taika* o *auqui* en lugar de *tayka* y *awki*.

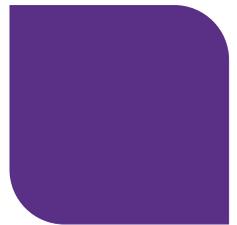
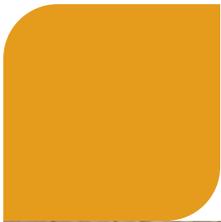
Estos problemas se presentan, sobre todo, en los primeros y segundos niveles de aprendizaje de lengua aymara.

En la morfología de las palabras, se presenta confusión en los paradigmas verbales, en la coordinación de pronombres personales y sufijos posesivos que marcan personas. En la sintaxis, los problemas de los castellano hablantes surgen cuando se trata de poner marcas oracionales mediante sufijos; en el orden y estructura de fonemas y monemas; al estructurar una oración en aymara conforme a la estructura sintáctica en castellano, y en entonar a la manera del castellano los interrogativos del aymara. También hay problemas en la escritura de consonantes geminadas en otras posiciones de palabras: *anatt'asiña*, *amsta*, *jiskt'aña*, y en la escritura de palabras largas como *chhichhillankha*, *jararankhu*, *p'asanqalla*.

¿Cómo se puede superar estos problemas? Con prácticas grupales e individuales, con una explicación apropiada de las reglas gramaticales y de pronunciación. Si se hace así, desde el siguiente nivel, ya las y los estudiantes van asimilando, ya van superando poco a poco.

Finalmente, para afianzar la voluntad de aprendizaje del aymara y de otras lenguas del país, creo que es necesario emprender acciones de sensibilización sobre el valor sociocultural de la lengua, la lealtad y autoestima de sus utilizadores, implementando y promoviendo programas de recuperación, protección y desarrollo de las lenguas indígenas.

Estoy hablando de acciones conjuntas entre el Estado, las instituciones públicas y privadas y los hablantes con compromiso. Solo así se puede garantizar el valor y la función utilitaria de las lenguas indígenas.



IV. DESARROLLO DE LAS LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS EN EL TERRITORIO DIGITAL

APRENDIZAJES DE LENGUAS INDÍGENAS EN TERRITORIOS DIGITALES

*Ignacio Aliaga y Noel Aguirre**

Para empezar, vamos a hablar de algunas experiencias culturales que están en marcha en la Organización de Estados Iberoamericanos para vincular contenidos digitales con las lenguas indígenas de Bolivia, porque, como bien podemos darnos cuenta, los pueblos indígenas se mueven entre dos mundos. En un mundo, intentan preservar su identidad, su origen, su cultura; en el otro manifiestan cambios y son influenciados por la tecnología y el desarrollo del modelo occidental. Entonces, la sabiduría indígena consiste en vincular ambos mundos y saber aprovechar los avances de la tecnología.

Al respecto, se ha desarrollado, con fines educativos, tres programas de recuperación de saberes y de narrativa oral, no son todos, pero son tres en los que se ha estado trabajando desde 2010, aproximadamente, para recuperar cuentos, leyendas, mitos, saberes y conocimientos de varios pueblos indígenas y naciones originarias de Bolivia. Para eso se ha ido a las comunidades, se ha hecho investigación, entrevistas y se ha terminado filmando y después validando los productos para cada uno de los pueblos visitados. Por ejemplo, en la región guaraní se ha recopilado historias y mitos sobre el maíz; además se ha incluido un relato de cómo se ha filmado, con quién se ha filmado. Como resultado, en aquellos años se logró obtener 30 discos compactos digitales conteniendo todos esos saberes aportados por los pueblos y naciones de Bolivia. Ese ha sido uno de los programas. La mirada para adelante es que sus productos se conviertan, por ejemplo, en material pedagógico para las unidades educativas del país. Un segundo programa se llama “Jukucuentos”, un título que va relacionado con el *jukumari*, el oso andino.

Ahí se ha rescatado también cuentos, mitos y leyendas de los pueblos indígenas y naciones originarias, pero para convertirlos en contenidos digitales que se pueda difundir a través de los medios audiovisuales y de las redes sociales.

Un tercer programa es recuperar y revitalizar las lenguas indígenas usando nuevas tecnologías, es la Plataforma Digital de Lenguas Indígenas. En esa plataforma hemos logrado incluir cinco idiomas propios de Bolivia: aymara, quechua, guaraní, mojeño trinitario y uru. Estos materiales se los puede hallar en internet, aunque ahora también están en proceso de revisión para entrar a una segunda etapa. Esa segunda etapa tiene que ver con lo que la OEI ha planteado: que esa plataforma de juegos, que en origen era para Bolivia, ahora se vuelva una plataforma de carácter iberoamericano, que incluya idiomas y culturas de todos los países de Iberoamérica. O sea que, pasando por el juego, como en el caso boliviano, se llegue a una segunda etapa de capacitación expresa y de certificación en un idioma, en una lengua propia. La plataforma virtual se comenzó a construir en 2016; a medida que se iba construyendo, ha tenido una serie de transiciones y ha sufrido un corte en 2020. En este momento la plataforma está siendo reactualizada, está siendo revisada en gran parte, pero además está siendo ampliada. Perú ha adoptado también su propia plataforma sobre esa base, y la está complementado con un sexto idioma, que es el quechua peruano. Se ha previsto también el ingreso de Guatemala y Honduras. En el caso boliviano, la aplicación mejorada ampliada va a tener un sistema de seguimiento y de evaluación inmediata, pero además de certificación. La idea es que sirva para los servidores públicos, que están

* Investigador y director, respectivamente, de la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en Bolivia.

obligados a hablar un idioma indígena, aprendan virtualmente y la certificación también sea virtual. También se va a extender a maestros y estudiantes. La aplicación está en plena transformación en este momento.

En la plataforma está la aplicación “Lenguas de Bolivia” (buscar como <https://lenguas.oei.bo/#/>) que contiene los cinco idiomas antes mencionados, busca, incentivar entre niños y jóvenes a que aprendan lenguas mediante el formato digital. Esta aplicación se la puede descargar del internet o se puede entrar en su página *web* directamente. Hemos empezado a trabajar en ella desde 2016 con un equipo que tenía lingüistas, programadores, locutores, diseñadores gráficos, sonidistas. Las tres primeras lenguas que se tomaron en cuenta fueron aymara, quechua y uru en diferentes niveles, donde las más avanzadas eran el aymara y el quechua; luego se añadió el guaraní y el mojeño.

En aquella época, la aplicación funcionaba de manera muy simple: se presentaba por tarjetas, que eran contenidos de audio, otros eran texto, otros eran imágenes, y algunas veces eran mixtos: imagen y audio o texto y audio. Lo que mostraba cada tarjeta era una palabra en castellano y su traducción al idioma; el usuario escuchaba la pronunciación, cómo se escribía, cómo se leía y ya podía pasar a la siguiente tarjeta. Después de la presentación de algunas tarjetas, ya se le presentaba una opción múltiple de respuestas sobre las palabras que se le había mostrado, donde el usuario tenía que elegir la opción verdadera. Entonces, con cada acierto se le iban sumando puntos. La aplicación estaba dividida en lecciones y en unidades, aunque todo era bastante cortito. Una lección, por ejemplo, podía tomar como cinco minutos para su asimilación. Luego ya se pasaba a la siguiente. Se usaba el método de repetición espaciada o repaso espaciado. El repaso espaciado es un conjunto de técnicas de aprendizaje con intervalos crecientes. Si, por ejemplo, se empezaba con la lección 1, se seguía abriendo tarjetas de otras lecciones, de repente, después de varias lecciones, se le volvía a presentar alguna palabra de lecciones anteriores. Ya se ha demostrado que este método es muy eficiente para retener información a largo plazo. Incluso

hicimos pruebas entre nosotros, el equipo, los usuarios. Es un método muy interesante para lograr retener información; las aplicaciones como Duolingo o Memrise se basan en lo mismo. Hay que aclarar que en estas tarjetas se presentaba frases ya hechas, por ejemplo, “la mujer escucha” y su traducción al quechua o a las otras lenguas. Luego se le presentaba la frase sin traducción. Entonces, el cerebro va adecuándose a lo que eso significa, escucha, y así se va avanzando.

Para diseñar los contenidos pedagógicos de la aplicación, nos hemos basado en el marco común europeo de referencia para las lenguas, que es un estándar que sirve para medir la competencia en el uso de lenguas por niveles. Lo que se buscaba con la aplicación era que el usuario o la usuaria, al concluir todos los niveles, llegara a un nivel B2, o entre B1 y B2, que según el marco común sería un nivel avanzado. ¿Por qué elegimos ese marco y no nos hemos inventado uno nuevo? Porque ese marco ya lleva desarrollándose entre cuarenta o cincuenta años, se puede aplicar a cualquier lengua y pone bien claras las competencias por cada nivel para que los estudiantes sean capaces de expresarse. Entonces, decidimos no complicarnos y hemos usado ese marco como referencia.

La forma de aprender que las tarjetas conllevaban hacía que el cerebro retuviera la información, de modo tal que, en las lecciones más avanzadas, ya se podía usar fácilmente sufijos que indicaban procedencia, digamos en quechua o aymara.

Otras funcionalidades que tenía aquella aplicación era la creación de torneos de lengua para invitar a las amistades (por ejemplo, nosotros en la oficina hacíamos torneos sobre aprendizaje de lenguas los viernes y el equipo perdedor pagaba las salteñas). También estaba el modo de repaso, que da opciones de falso y verdadero y permite la elaboración de rankings. O sea, la función te medía en cuánto tiempo respondías, cuántas respuestas correctas llevabas y sobre la base de eso se hacía como un ranking de los usuarios. Entonces, vimos que crear torneos y competencias era muy atractivo para los jóvenes, para que pudieran lucirse delante de sus compañeros.

Y finalmente, nos dimos cuenta, de la ventaja que significaba poder acceder a la aplicación mediante el teléfono, mediante la *web*. A veces, encontrábamos inclusive que había gente, oficinistas, estudiantes, etc. que en su tiempo libre se metían a la web y empezaban a trabajar o a jugar en la aplicación. También supimos que había gente que usaba la aplicación en el minibús, mientras estaban adentro esperando que pasara la trancadera del tráfico.

La interfaz gráfica y los torneos, según las

pruebas que hemos hecho, era lo que más atraía a los jóvenes y los niños. Pero también les atraía que los niveles de aprendizaje eran cortos. Y por ser cortos, cualquiera podía dedicarle cinco minutos o quedarse por dos horas, o tomar solo diez minutos. Incluso había gente que se metía a la aplicación durante tres o cuatro horas. Todo eso lo veíamos en el reporte de datos.

Lo principal de aquella experiencia es que la aplicación demostró ser un método efectivo para aprender idiomas originarios.



REVITALIZANDO LAS LENGUAS INDÍGENAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES

Ruth Jiménez Nina*

Qhichwa Nina es un proyecto de activismo digital en lenguas que estoy llevando a cabo desde 2020. Desde 2020, Qhichwa Nina es una cuenta en redes sociales, en Facebook, Instagram, TikTok y Youtube. Todos tenemos redes sociales, estamos en la era del internet en todas partes, incluso en las áreas rurales, donde hasta hace unos años ni siquiera había teléfonos. Ahora, hasta los abuelitos, hasta las abuelitas tienen un teléfono inteligente, “wasapean”, “chatean”, te llaman y te dicen: “Comprámelo meguitas, hijita”. En resumen, todos o casi todos podemos tener acceso a internet. Y estamos ahí, en las redes, incluso por obligación o porque no hay otra cosa que hacer. Y los jóvenes, nuestros jóvenes quechuas, aymaras e indígenas en general también están ahí porque ya han nacido en la era de lo virtual. Y esa ya es una realidad que no podemos ignorar.

Pero, tristemente, cuando se entra a las aplicaciones, a las redes, lo que se hace es consumir contenidos en las lenguas hegemónicas, en español, en inglés, e incluso en coreano, en chino. Y la música que domina, como si no hubiera más música en el mundo, es la música moderna en inglés o en idiomas de Europa y hasta de Asia. Entonces, para cualquier usuario nuevo y joven, entrar al internet significa entrar a un mundo controlado, a un mundo de consumo, para ver solo contenidos en español, en inglés, en cualquier idioma, menos en idiomas indígenas. Entonces ahí es donde tenemos que empezar a actuar, rebelarnos y poner contenidos propios, en nuestras lenguas.

Yo considero que el evento pandémico que hemos atravesado en todo el mundo marcó un antes y un después para asumarnos en lo que somos en el mundo. A mí también me pasó, y por

eso este proyecto nació durante la pandemia. Porque no había otra manera de comunicarse, porque no había otra manera de salir al mundo, porque no había cómo escapar a la incertidumbre y al miedo. Fue por necesidad, para sentirme conectada a mi identidad que he ido buscando y buscando. Porque también la pandemia nos obligó a utilizar más medios de comunicación, a usar videoconferencias, a adaptarnos al internet y todo eso. Entonces, ¿por qué no aprovechar lo que ha traído la pandemia y lo que nos ha dejado la pos pandemia?

Por eso es tan importante tomar en cuenta cómo se construyen las personas en las redes sociales. Hay quienes solo se sacan fotos en los lugares más bonitos, más modernos; no cuando están en el campo, en una choza pobre, digamos. Hay quienes sacan foto a su comida, la más sabrosa, una de restaurante; pero no le sacan fotos a una humilde *lawá*. Entonces lo que así se hace es construir personas deseables, personas virtuales, no reales. Porque esa es la aspiración, ser algo parecido a lo que nos muestran quienes nos dominan. Incluso cuando nos sacamos *selfies*, primero se las pasa por un filtro y después se las publica. Tristemente, tal construcción de la persona deseada en redes sociales no es compatible con nuestro ser de indígenas, porque ser indígena no tiene tanto prestigio. La gente no dice: “Ucha, ¡cómo yo quisiera ser indígena!”. Eso no pasa. De hecho, hay una actitud bastante negativa hacia lo indígena en la sociedad misma, en la sociedad real que sigue estigmatizando, discriminando, humillando. Y eso también se va a las redes sociales. Así que nosotros, los indígenas, no somos tan *likeables*, nuestro contenido no es tan compartible, tan viralizable. Pero aún así

* Magister en lingüística, investigadora del Centro Indígena de Investigaciones “Takiy Onqho” de la ciudad de Cochabamba.

debemos trabajar. Aún así vamos a continuar.

Ahora paso a narrar cómo exactamente nació este proyecto. Yo me considero una *millennial*, una quechua *millennial*. Y hace tiempo estaba revisando contenidos con mi papá, revisando el celular, mostrándole cosas y él me dijo: “*Mana ñuqapaqjina chaypikanchu*” [“No hay nada como para mí ahí”]. Claro, ¿qué iba a mirar él ahí si todo lo que yo le mostraba estaba en español y eran cosas que ni siquiera eran de nuestro contexto? Otra cosa que percibí en las redes sociales, y me sucedió a mí personalmente, es que muchas veces se recurre a las lenguas indígenas de nuestro país, pero para amedrentar, para insultar, para usar palabras con doble sentido. Pero yo no quiero compartir chistes malos en quechua, o insultar a la gente en quechua. Más bien tengo la necesidad de crear contenidos que dignifiquen nuestra identidad. Todas esas experiencias me llevaron a crear Qhichwa Nina (Fuego Quechua). Y en ese proyecto me propuse crear contenidos de enseñanza y aprendizaje bilingüe, tanto en español como en quechua, para difundir conocimientos de la cultura quechua y también para fortalecer la identidad quechua.

¿Cómo se hace esto? Para la enseñanza y aprendizaje del quechua hacemos hojitas imprimibles con explicaciones gramaticales, hacemos vocabulario específico; por ejemplo, con los números. Son materiales que cualquier profesor puede descargar en formato de imagen y repartir a sus estudiantes. Aparte de los vocabularios, hacemos canciones con subtítulos y desde 2021 estamos haciendo un calendario, cada mes. Todo eso en idioma quechua. Y el material, aunque es tan abundante, porque nuestra cultura es tan rica, precisa que alguien tenga que procesar eso, tenga que ponerlo al ámbito educativo.

Bueno, la idea es que todos estos materiales sirvan para difundirse también como materiales pedagógicos, de modo que una maestra tome un video de nuestro proyecto, lo muestre en su clase y lo use para enseñar la lengua, o los hijos les muestren a sus padres, o viceversa. Tenemos materiales bilingües para ese fin, como el calendario que vamos difundiendo desde 2021; es un calendario que se va insertando cada mes en nuestras redes. Imita esos calendarios que antes se colocaba en las paredes, pero

con fotos de nuestro contexto, porque muchas veces vamos a la casa de nuestros abuelos, de nuestros tíos, y tienen un calendario con fotos de Suiza o de Nueva York. Nuestros paisajes también son lindos, podemos sacar una foto de nuestro entorno y ponerla al calendario.

En la difusión de la cultura quechua también tomamos en cuenta la culinaria tradicional. Por ejemplo, hay mucha gente que ya no sabe cómo se hace el mote, una cosa tan elemental; o cómo se prepara la *wathía*. Para enseñar eso, nosotros ponemos fotografías con información cultural, con descripciones. Explicamos cómo se hace, qué se hace, para qué se hace, por qué se hace.

En cuanto a fortalecer la identidad, recurrimos a contenidos jocosos, a situaciones graciosas, no a provocar reacciones negativas; porque si entrásemos con mensajes de orgullo, de fuerza, de rencor, quizás no lograríamos lo que ya hemos logrado: dignificar nuestra identidad sin necesidad de insultar. Cito, por ejemplo, este post, que aquí lo pongo en castellano: “Bórrame, elimíname, bloqueáme, pero cuando escuches algo de quechua, te vas a acordar de mí”. O este otro que va acompañado con una foto romántica de dos alpaquitas cariñosas: “Estos seríamos tú y yo, pero *qham mana qhichwata parlankichu*”. [“Estos seríamos tú y yo, pero tú no hablas quechua”]. Estos contenidos despiertan simpatía, sobre todo entre personas que se identifican como quechuas, que se identifican con la lengua y la cultura que van en nuestros posteos. Todas esas personas comparten nuestros contenidos, comentan, reaccionan, demuestran su orgullo de ser quechuas en las redes sociales. También tenemos contenidos *trendy*, que siguen tendencias, modas, con relevancia temporal. Por ejemplo, publicamos felicitaciones por San Valentín, por el Día de la Madre, pero en quechua y en las redes sociales; porque ser quechuas no nos impide ser universales y modernos.

Los resultados los evidenciamos en los mensajes que llegan, en los comentarios que ponen, en las reacciones, en los hilos, en las viralizaciones, sobre todo de parte de maestras, de maestros, que escriben diciendo: “Gracias, me ha servido, lo he usado en el aula”, etc. Eso alienta y motiva a los que creamos contenido, emociona saber que llegamos a más y más gente.

Y ahora viene la parte más importante: ¿Quién más se anima a hacer esto? Porque cualquiera puede ser activista en redes sociales usando su lengua propia. Ya hemos escuchado discurso tras discurso acerca de que se tiene que hacer algo para revitalizar las lenguas, porque se están muriendo. Hemos escuchado críticas al Estado, al gobierno. Y tú, ¿qué estás haciendo?, ¿cuál es tu aporte para salvar tu lengua indígena? Yo creo que no podemos quedarnos esperando a que el Estado haga cosas. Es cierto que las debe hacer, pero hablar y difundir la lengua depende de uno mismo. Porque tenemos razones poderosas para hacerlo.

Una de las razones es cambiar el paisaje lingüístico digital. El paisaje lingüístico se compone por todo lo visual, anuncios, carteles, fotos, dibujos, videos, todo lo que produce mensajes lingüísticos. En nuestras redes domina el español y también el inglés, los rostros blancos, la estética europea o gringa. Y en medio de eso, qué bonito es ver algo en aymara, rostros aymaras, contextos aymaras, o quechuas o de otros pueblos indígenas. Pero es tan escaso, tan raro. Casi no hay nada en nuestros idiomas, con nuestros contextos. Por eso tenemos la obligación moral, si estamos comprometidos con la revitalización de las lenguas, en aportar con esos contenidos, para que en el paisaje de las redes sociales también se vea nuestras lenguas.

Porque ahora el territorio digital es flexible. Ahora no importa si estás en alguna comunidad o estás en Europa o estás en Estados Unidos. Tu lengua va contigo y la identidad va contigo. Y así, puedes seguir siendo activista digital sin importar el lugar donde te encuentres. Y tu comunidad de seguidores también va a estar en todos lados. Por eso, una de las ventajas que nos da el internet es que gente que se ha ido a España a vivir hace diez, veinte años, que dice: “Ay, mi

abuelita hablaba quechua, pero yo poquito sé”, ahora sí puede seguir nuestros contenidos, puede enterarse, puede actualizarse, puede aprender con nosotros y así tener un espacio y una comunidad de habla quechua en las redes sociales. Ahora, si te estás preguntando: “¿Qué podría yo decir o hacer?, ¿qué podría mostrar?”, te recuerdo que todos tenemos talentos diferentes. Hay quien toca charango, hay quien canta muy bonito, hay hasta quien calla de modo muy interesante. Yo no hago ninguna de esas cosas, pero soy lingüista y enseño idiomas. Entonces, por ahí va mi contenido. No soy la única. Por ejemplo, están Wilffito Yachachiq, que enseña la lengua; Atuq Yachachiq, que también crea contenidos educativos; está la Qhalincha Puriskiri, que hace *blogs* donde cuenta su vida y dice qué está haciendo, dónde está, qué está comiendo, y también enseña lengua de vez en cuando. Está Vicente, que es un muchacho de Ayopaya, que nos cuenta las cosas que le pasa, de cuando ha ido a cortar leña, de sus ovejas, de cosas así.

Como se ve, cada hablante del quechua puede aportar desde lo que sabe hacer, desde lo que le gusta hacer. Hay una diversidad enorme de temas que están esperando que alguien los difunda. Hay que agarrar el celular y empezar a grabar, hay que hacerlo. Pero, para eso es importante preguntarse antes: ¿Quién soy yo en las redes sociales? ¿Soy el que viaja a Europa aprovechando un cargo, que me saco fotos en el lobby de un hotel bonito, que le pongo filtros a mi piel? ¿O soy esa persona indígena que habla quechua y que ama su identidad? ¿Soy esa persona que siendo quechua va a reclamar un espacio en las redes sociales?

Contacto con la autora ruthjn5@gmail.com. En Facebook: Quichwa Nina - Fuego Quechua. En Instagram y Youtube: Quichwa Nina

ACTIVISMOS DIGITALES EN LENGUAS INDÍGENAS

*Carlos Callapa Flores**

Voy a decir algo que es evidente: los activismos han cobrado bastante fuerza en los últimos años. Y como en la Fundación PROEIB Andes nos pareció un tema muy interesante para la educación en contextos de multilingüismo y multiculturalismo, conformamos un equipo interdisciplinario de tres países, Ecuador, Perú y Bolivia, para identificar los activismos digitales sobre lenguas indígenas y explorar sus características, logros, impactos, dificultades y efectos. Así, nos concentramos en rastrear acciones de activistas particulares, dejando de lado la labor que hacen instituciones gubernamentales o no gubernamentales en las redes. Se hizo en cuatro redes sociales: Facebook, Instagram, TikTok y Youtube. No nos concentramos tanto en definir cantidad de activistas y lo que hacen en concreto, sino en adentrarnos en los contenidos para rastrear sentires y pensamientos de todas las personas que se dedican a tan loable labor.

En Bolivia se identificaron 487 esfuerzos en activismo digital, tanto en Facebook como en Instagram, en Youtube y en TikTok. También hallamos una activista boliviana que hace contenidos desde España, desde Italia, pero en lengua quechua. En Ecuador se identificaron 122 esfuerzos también para estas cuatro redes sociales. Ahí, por ejemplo, pudimos ubicar un esfuerzo de activismo que se hace desde la Amazonía ecuatoriana. En Perú identificaron 321 esfuerzos de activismos digitales; como ejemplo teníamos a un joven que usualmente hace la interpretación y traducción de audiovisuales y películas a la lengua quechua, y tiene una llegada increíble con suscriptores en diferentes lugares. En total, se puede hablar de 930 iniciativas encontradas en los tres países para la difusión de lenguas indígenas. Es decir, son 930 personas, o quizás grupos de personas revitalizadoras activando ahora mismo las lenguas indígenas en

el territorio digital.

Algunas características encontradas en los y las activistas: la mayor cantidad es gente joven, entre 18 y 35 años, acostumbrada al manejo del internet y su tecnología. Y es lógico porque los más jóvenes, incluso niñas y niños ya se pueden considerar nativos digitales. Otras características son que las y los activistas no solamente se restringen al trabajo en una red social, sino que tienen presencia en múltiples espacios, no solo en Facebook, sino en Instagram, en TikTok y Youtube. Pero así también hay unos cuantos que solo le meten todo su esfuerzo a una sola red social. Se ha visto también que sus contenidos cumplen función educativa y de expresión cultural. También pudimos enterarnos de que la mayoría de los activismos han tomado mayor impulso después de la penosa etapa de la pandemia por Covid-19.

Para analizar mejor las cualidades de las y los activistas, se vio por conveniente dividirlos según dos particularidades. Por un lado, están los que manifiestan claramente fines educativos; suelen ser activistas que se dedican netamente a la enseñanza de sus lenguas por redes sociales y producen material educativo; su fin es netamente lingüístico.

Por otro lado, están quienes producen contenidos diversos, avisos, música, poesía, noticias, información miscelánea, difusión de eventos u otro tipo de información en lenguas indígenas. Algunos van variando de lengua en sus contenidos; otros solamente usan su lengua indígena; otros lengua indígena y castellano. En todo caso, para clasificar todas estas experiencias, se ha visto solo a activistas que usan lengua indígena pura o mezclada con el castellano.

* Coordinador de proyectos de la Fundación PROEIB Andes, docente de la Carrera de Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba.

Los datos brindados al principio son los principales, pero también la investigación abarcó otros temas y contenidos, la frecuencia con que se publican, algunas estrategias que van adoptando y otros detalles. Entre las cuatro redes sociales analizadas, en Facebook es donde se ha notado mayor presencia de los activismos digitales, con 200 sitios identificados, de los cuales 110 son páginas, 36 son grupos y 54 son perfiles personales. Una de las experiencias, la de Aymar Yatiqaña, cuenta con 262.000 seguidores en el Facebook. En Youtube se encontraron 189 canales, donde uno de los principales, el de Román Pairumani, activista del aymara, cuenta con 8.940 suscriptores. En cuanto a la red social TikTok, puesto que es relativamente nueva, es muy posible que mucha gente adulta no tenga una cuenta en ella, pero también es cierto que gran parte de los jóvenes utiliza TikTok. Se ha identificado 65 cuentas en TikTok, donde la activista del quechua Tikita Wara cuenta con unos 75.100 seguidores. En Instagram se halló 29 perfiles, uno de los principales es el de Qhalincha Yachachiq (Angélica García), que cuenta con 3.655 seguidores.

Para el caso de Bolivia, se ha identificado que son las lenguas andinas las que tienen mayor cantidad de activistas. Un 46,8% lo hace en aymara, principalmente en La Paz, un 19,7% en quechua, un 15,7% en cabineño (cifra que realmente nos sorprendió), un 6,4% en guaraní, y con menos del 5% se encontró activistas en mojeño trinitario, bésiro, uru, weenhayek, leco, yaminahua, yuracaré y tapiete. Pero si se evidencia que el activismo se concentra más en lenguas andinas, es también alentador que jóvenes de la Amazonía, del Chaco y del oriente de Bolivia ya estén incursionando en esta actividad.

También la investigación se enfocó en saber lo que piensan los y las activistas. Se logró hacer algunas entrevistas y se ha encontrado que generalmente se mueven por motivaciones de tipo personal, por querer preservar la lengua y la cultura propias y porque han encontrado en las redes sociales un medio para poder expresarse.

Puesto que es una labor esforzada y en muchos casos no remunerada, lo que se supo es que muchos tienen tiempo muy limitado para esta actividad, en medio de sus estudios

o trabajo formal. En cuanto al equipamiento técnico, se estableció que la mayor cantidad de contenidos se los produce con las cámaras de los celulares, aunque algunos dijeron que tenían unas computadoras bastante básicas. Algo que también llamó la atención fue la alta presencia de *haters*. Uno de los entrevistados dijo que, al ir publicando constantemente el contenido en lengua indígena, también encuentra bastantes respuestas negativas, observaciones sarcásticas, burlas y reproches. En cuanto al aspecto económico, los activistas consultados dijeron que, aunque el servicio de internet llega a gran parte de Bolivia, ellos, en ocasiones, no pueden comprar paquetes de internet o aplicaciones y programas de pago para interactuar de manera más intensa; que realizan sus contenidos con programas gratuitos y con herramientas digitales básicas para celular, aunque a muchos le gustaría bastante acceder a equipos más sofisticados, como una computadora, y a programas informáticos pagados.

Con la investigación, institucionalmente se ha visto modos de apoyar y promover a estos activistas y su capacitación y cualificación. Para su promoción, se propuso, por ejemplo, un concurso de contenidos de TikTok en lenguas indígenas, cuya segunda versión concluyó hace poco. Para este concurso recibimos decenas de contenidos en quechua, en aymara y solo uno en mojeño trinitario.

También estamos promoviendo talleres para cualificar y apoyar a todos estos activistas digitales recurriendo al apoyo de otros activistas que ya son bastante conocidos y tienen mayor experiencia. Hubo un taller en creación de materiales digitales que se hizo en 2023; un taller de podcast que se hizo en 2022 solo para Bolivia. Hubo un curso de contenidos digitales que se hizo específicamente para el Perú, con el apoyo de la Dirección de Lenguas de ese país. En general, tenemos cursos que son bastante prácticos y motivadores, y que por eso mismo despiertan de inmediato el interés del público. Es tanta la afluencia que, cuando lanzamos una convocatoria, tenemos que cerrarla ya al tercer día, aproximadamente, porque se apuntan 300, 400 personas y lo que preparamos está apenas destinado para unas 30 o 40

personas, previendo un espacio virtual que resulte práctico para que las y los participantes puedan hacer bastantes materiales. De todas maneras, tenemos numerosos cursos cuyas convocatorias colocamos constantemente en la página institucional.

Los datos obtenidos podrían variar notablemente

debido a la inestable dinámica juvenil en los activismos, que aumenta o disminuye intermitentemente. Las cifras solamente permiten un acercamiento a cantidades. Pero los 930 revitalizadores de lenguas encontrados también nos permiten saber que hay un nuevo espacio de revitalización y de fortalecimiento las lenguas. e identidades indígenas.





IV. EPÍLOGO

REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE LAS Y LOS PARTICIPANTES

Antecedentes

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia reconoce en el párrafo I de su artículo 5 que, además del castellano, 36 idiomas de las naciones y pueblos indígena-originario-campesinos son los idiomas oficiales del país. Este reconocimiento constitucional ha dado pie a un proceso de institucionalización de las lenguas indígenas que se habla en el país con la creación del Instituto Plurinacional de Estudio en Lenguas y Culturas (IPELC), mediante el Decreto Supremo N° 1313 de 2012, la creación de los respectivos institutos de lengua y cultura (ILC) y la promulgación de la Ley N° 269, Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas, entre otras medidas principales.

Se tiene también que la Ley N° 1426 del 21 de abril de 2022 declara el “Decenio de las Lenguas Indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia” al periodo comprendido entre los años 2022 al 2032, en concordancia con la Resolución A/RES/74/135 del 18 diciembre de 2019, relativa a la “Proclamación del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas” aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas. El Decreto Supremo N° 4766 del 20 de julio de 2022 encomienda al IPELC, en su condición de secretaría técnica del decenio, impulsar actividades contempladas en el plan estratégico aprobado, exige a las entidades territoriales autónomas designar recursos para desarrollar sus culturas y lenguas e insta a las instituciones de cooperación nacional e internacional a apoyar los procesos de revitalización y desarrollo de lenguas.

Tales antecedentes nos impulsan a decir que nos encontramos en un contexto favorable para la institucionalización de las lenguas indígenas y que, por tanto, es oportuno realizar acciones de seguimiento y evaluación, desde diferentes perspectivas, para identificar avances y limitaciones en el rescate y revitalización de las lenguas indígenas, por ser un elemento central del proceso de consolidación del Estado plurinacional descolonizador para “Vivir Bien”.

Considerando todo eso, el desarrollo del Encuentro Internacional “Tejiendo prácticas y políticas educativas de revitalización lingüística y cultural de pueblos indígenas: Aprendiendo en comunidad” se constituye en una oportunidad para que la sociedad civil profundice en conocimientos e intercambie experiencias sobre la revitalización de las lenguas y las culturas indígenas en la familia, la comunidad y la escuela, para visibilizar las contribuciones realizadas por distintos actores sociales y educativos al ejercicio de los derechos lingüísticos de las naciones y pueblos indígenas y del derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad en Bolivia y la región.

La agenda del encuentro fue pensada y desarrollada sobre la base de cuatro momentos:

- Un primer momento para conocer la situación de las lenguas y las culturas indígenas en Bolivia y la región.
- Otro para valorar las políticas y marcos normativos referidos a las lenguas y

- culturas indígenas en la educación boliviana y su implementación.
- Un tercer momento fue destinado a compartir buenas prácticas y experiencias de revitalización de las lenguas y las culturas indígenas en Bolivia y la región.
- Un cuarto momento sirvió para saber cómo se usa la aplicaciones digitales para el aprendizaje de las lenguas indígenas y conocer activismos digitales que valoran las lenguas y culturas indígenas.
- Finalmente, se procedió a la reflexión y generación de propuestas orientadas a impulsar mayores avances en el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.

Propuestas y recomendaciones

El Encuentro Internacional “Tejiendo prácticas y políticas educativas de revitalización lingüística y cultural de pueblos indígenas: Aprendiendo en comunidad” tuvo lugar los días 5 y 6 de octubre de 2023 en instalaciones del Hotel Europa de la ciudad de La Paz. Contó con la participación de autoridades y delegados de diversas comunidades educativas de las regiones aymara, quechua y guaraní del país y de organizaciones sociales como la Coordinación Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC CEPOs), el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), el Consejo Educativo Aymara (CEA), el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), el Consejo Educativo de la Nación Yuracaré (CENY), el Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE), el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes y algunas instancias del Ministerio de Educación y del Ministerio de Culturas. Las y los asistentes formularon las siguientes conclusiones y recomendaciones:

1 Para revitalizar las culturas y lenguas desde las instancias gubernamentales:

- Reconociendo que hay avances normativos para la institucionalización y el desarrollo de las lenguas indígenas en nuestro país, que parten de la Constitución Política del Estado, pasan por resoluciones administrativas ministeriales y llegan a las diversas entidades territoriales autónomas, reconociendo también que hay voluntad política en algunas autoridades, se constata que hay limitadas asignaciones presupuestarias y avances poco significativos en el desarrollo de las lenguas indígenas en los diferentes territorios donde habitan los pueblos y naciones indígenas. Por lo que se recomienda crear y aprobar normativas y presupuestos gubernamentales específicos para operativizar un plan de educación intracultural, intercultural plurilingüe.
- Se reconoce positivamente la formulación, armonización y aprobación de currículos regionalizados para 26 pueblos indígenas originarios, que ha sido un proceso realizado con respaldo y apoyo de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) y los institutos de lengua y cultura (ILC); se valora, asimismo, el trabajo de elaboración de planes y programas educativos base (interculturales) para los niveles de primaria, secundaria y, en algunos casos, para educación alternativa del sistema educativo plurinacional. Sin embargo, consideramos urgente concertar su aplicación, tanto en contextos urbanos

como rurales, junto a las y los docentes y a las organizaciones de los pueblos indígenas. Para ello, solicitamos al Ministerio de Educación destinar recursos suficientes e instruir de manera contundente el cumplimiento de la Resolución Ministerial N° 001/2024 para que se apliquen los currículos regionalizados en todo el territorio nacional y en todas las unidades educativas del sistema educativo plurinacional.

- Para dar cumplimiento a la Constitución Política del Estado (en su artículo 96), se solicita a las autoridades educativas coordinar con las universidades públicas la implementación de programas de investigación y de desarrollo de nuestras lenguas y culturas indígenas, en coordinación con las organizaciones de pueblos indígenas; así como la realización de censos temáticos que aporten información sobre la realidad de los pueblos indígenas originarios.
- Solicitamos que el Ministerio de Educación, mediante el IPELC, en coordinación con el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana y las organizaciones de los pueblos indígenas de tierras altas y bajas de Bolivia, realice un estudio sobre la situación de nuestras lenguas y culturas en el Estado Plurinacional de Bolivia. A la vez, se encomienda de manera imperativa implementar una instancia técnica que mida la vitalidad de nuestras lenguas indígenas.
- El IPELC y los ILC, en coordinación con los pueblos indígenas y con apoyo de las entidades territoriales autónomas, la cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales y fundaciones, deben realizar congresos, convenciones, ampliados o reuniones para discutir la normalización de las lenguas indígenas originarias (con gramáticas, alfabetos, diccionarios, etc.)
- Se insta al Ministerio de Educación coordinar con las universidades e instituciones académicas la formación de traductores, traductoras, intérpretes y comunicadores y comunicadoras populares en lenguas indígenas originarias, desde el nivel técnico auxiliar hasta el técnico superior. Asimismo, a poner mayor énfasis en mejorar la calidad de la formación, capacitación y actualización de docentes en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, la Universidad Pedagógica, la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFECO) y otras instancias de formación docente.
- Las instancias de gobierno deben reconocer un estatus mayor a los hablantes y promotores de las lenguas y culturas indígenas y habilitar mecanismos que premien el uso de las lenguas indígenas y la preservación cultural de los pueblos indígenas.

2 Para revitalizar nuestras lenguas indígenas originarias desde los espacios e instituciones educativas:

- Profundizar la contextualización lingüística y cultural en los planes, estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje. Trabajar desde la propia realidad en los diferentes campos de pensamiento, aplicando los saberes y conocimientos ancestrales. Poner en práctica nuestras lenguas indígenas usando objetos tangibles del contexto como material didáctico para las diferentes actividades educativas.

- Intensificar acciones que promuevan actitud y práctica lingüística en lenguas indígenas. Crear actitudes lingüísticas positivas hacia las lenguas indígenas en las unidades educativas. Fomentar el manejo oral permanente de lenguas indígenas para luego desarrollar la escritura basada en las pautas de normalización. Crear espacios donde las lenguas indígenas se fortalezcan; utilizar los medios de comunicación para despertar interés por el habla en lenguas indígenas.
- Mejorar la pertinencia lingüística y cultural de las y los docentes. Incorporar a las unidades educativas maestras y maestros bilingües que hablen y enseñen la lengua indígena del territorio donde trabajan y desarrollen su plan de desarrollo curricular en el idioma indígena, aportando así al desarrollo de las lenguas originarias.
- Promover la participación de sabias, sabios y familias en los procesos pedagógicos: Las y los docentes deben coordinar más con la comunidad el trabajo pedagógico a desarrollar, en especial aquellos y aquellas docentes que no pertenecen a la cultura del territorio donde trabajan, para transmitir a sus estudiantes la lengua y la cultura indígena originaria. Pero no es suficiente que sólo maestros, maestras y estudiantes se esfuercen en revitalizar las lenguas y culturas indígenas; es necesario trabajar para involucrar a toda la comunidad educativa. La escuela debe ser la casa donde madres y padres de familia enseñan a sus niñas, niños y a las y los docentes la lengua originaria de cada pueblo indígena.

3 Para avanzar en la revitalización lingüística y cultural en instituciones y unidades educativas:

- Sensibilizar y realizar incidencia social: Las organizaciones de pueblos indígenas debemos concienciar a las madres y padres de familia sobre la importancia de valorar nuestras lenguas, culturas y costumbres de acuerdo al territorio que se habita. Comenzar la revitalización lingüística y cultural desde la familia, en el hogar y en los nidos lingüísticos.
- Promover acciones articuladas de los actores educativos: Los talleres de sensibilización y formación para mejorar conocimientos sobre la revitalización lingüística y cultura deben ser permanentes. Debemos ampliar y profundizar el compromiso de los actores educativos en cuanto a la revitalización lingüística y cultural y desarrollar trabajo conjunto y de corresponsabilidad.
- El Ministerio de Educación debe aplicar políticas y acciones efectivas de revalorización lingüística y cultural: Esta instancia debe agilizar la producción de materiales audiovisuales y textos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas indígenas, en coordinación con los CEPOs y los ILC. Incluir en la libreta escolar de inicial, primaria y secundaria, la calificación en lengua indígena. Valorar y aprovechar los conocimientos de nuestros sabios acerca de las formas de vida y la identidad cultural de los pueblos indígenas.
- Aplicar de forma efectiva las normas de uso de lenguas indígenas en la administración y servicios públicos: Los directores departamentales de

educación y el personal de las instituciones deben hablar las lenguas indígenas del territorio donde se encuentran para comunicarse y atender adecuadamente a quienes sólo hablan la lengua indígena. Garantizar el uso de las lenguas indígenas en la administración pública.

4 Para revitalizar las culturas y lenguas indígenas desde las instancias de formación docente:

- Ampliar conocimientos de docentes en lenguas y culturas indígenas: Impulsar la toma de conciencia en docentes y comunidades educativas sobre el peligro de la pérdida de nuestras raíces, lenguas y formas de vida ancestrales en equilibrio con la naturaleza. Formar de manera profunda a maestros en lenguas indígenas, en programas de formación largos, no en cursos de tres sesiones. Promover que maestros y maestras se involucren en acciones de rescate de los saberes de los pueblos indígenas originarios del lugar. Primero que conozcan a profundidad las culturas y lenguas indígenas para que se conviertan en actores de los procesos de revitalización y difusión de las lenguas y culturas indígenas.
- Incluir la revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas en la formación docente: Incorporar en el currículo de formación docente asignaturas vinculadas con la revitalización de las culturas y lenguas indígenas para contribuir a que no se pierdan.
- Actualizar o reorientar los planes y programas educativos: Modificar los planes y programas de educación regular, con la participación de maestras en ejercicio, incluyendo las lenguas originarias y el rescate de las culturas ancestrales en los planes curriculares y las actividades en el aula.
- Reforzar la aplicación de estrategias concretas de revitalización lingüística y cultural: Asumir seriamente la aplicación de estrategias de revitalización lingüística y cultural. Pedagogizar, didactizar y desarrollar actividades curriculares que incluyan prácticas, formas de vida y lenguas del contexto cultural.
- Rescatar los saberes y conocimientos de abuelos (sabios y sabias): Rescatar los conocimientos de nuestros abuelos, abuelas, sabias y sabios sobre costumbres y tradiciones ancestrales en cada contexto cultural, para incorporarlas en las acciones de revaloración de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas.
- Fortalecer la enseñanza y práctica de las lenguas y culturas indígenas en el aula y en actividades escolares, recuperando y replicando las experiencias de unidades educativas que han mostrado avances en representaciones teatrales y en otro tipo de actividades culturales (como, por ejemplo, la Unidad Educativa “Juan Lechín O.”, de la región aymara).

5 Para revitalizar las culturas y lenguas indígenas desde la comunidad

- Realizar actividades de reflexión y sensibilización en las comunidades para

fortalecer nuestro compromiso con la revitalización de las lenguas y culturas indígenas.

- Realizar actividades comunitarias de recuperación, preservación y revitalización de las lenguas y culturas originarias, junto a las familias, el personal docente, las organizaciones comunitarias y de pueblos indígenas.
- Utilizar aplicaciones digitales para difundir y fomentar el uso y aprendizaje permanente de las lenguas indígenas en diferentes plataformas y redes sociales, para usuarios de diferentes grupos etarios y utilizando juegos, videos e imágenes. Se trata de generar contenidos en redes sociales para que usuarios y usuarias se habitúen a escuchar y hablar sus lenguas indígenas de acuerdo a su identidad y origen.
- Motivar a la juventud boliviana a que use las redes sociales y los medios digitales para difundir nuestras lenguas y culturas indígenas originarias; a producir textos y material audiovisual sobre los pueblos indígenas para difundirlos por medios digitales.



LA PAZ
Calle Pichincha, # 750, Zona Norte
cemse@cemse.edu.bo
<https://cemse.edu.bo/>



SUCRE
Loa # 602
aclogeneral@aclo.org.bo
<https://aclo.org.bo/>



LA PAZ
Av. Arce # 2314; Edif.
Fundación F. Demmer; piso 2
<http://cbde.org.bo/>



COCHABAMBA
Plazuela Sucre acera Sud, Campus Central
UMSS / FAC. HUMANIDADES-Cs. EDUCACIÓN
<http://www.proeibandes.org>

Financiado por:

