



PARTICIPACIÓN INDÍGENA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA CON COMUNIDADES GAURANÍES BOLIVIANAS

Carmen López

PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba - Bolivia

Marco general

En Bolivia se hablan actualmente más de 30 lenguas indígenas, diversas por su filiación etnolingüística, demografía y vitalidad (Albó 1995, Diez Astete y Murillo 1998, Lema 1998, PROEIB Andes 2000). Podemos encontrar lenguas con millones de hablantes (quechua y aimara) o con apenas algunas decenas. En este último caso, puede tratarse de pueblos indígenas con población reducida (araonas, lecos), o de pueblos relativamente grandes pero con procesos avanzados de desplazamiento lingüístico (itonamas, movimas). Entre ambos polos se da toda una gama de situaciones de bilingüismo, con variaciones incluso al interior de un mismo pueblo, ya sea a nivel geográfico (regiones conservadoras vs. no conservadoras) como a nivel etéreo (niños vs. viejos).

Esta situación responde, en gran medida, a los procesos de colonización, tempranos o contemporáneos, así como a reales políticas de exterminio físico y cultural. Si bien el Imperio Incaico garantizó en alguna medida el mantenimiento de la diversidad lingüística -a través de una política de complementariedad-, y en los primeros años de la colonización la Corona Española promovió el uso de las lenguas indígenas mayores (quechua y aimara) con fines de evangelización, desde la segunda mitad del siglo XVIII se da un cambio radical en la política cultural y lingüística imperial, tendiendo al exterminio de las expresiones culturales propias, entre ellas las lenguas (Cerrón-Palomino 1987, Mannheim 1989, Rivarola 1990, Itier 1995).

Las lenguas en el contexto legal actual

En respuesta a las demandas crecientes de diversos sectores de la sociedad desde la recuperación de la democracia en 1982, la última década del siglo pasado representa un cambio respecto al reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos, generando modificaciones desde la Constitución Política del Estado (art. 1º y 171º en particular), y un cuerpo legal innovador en relación a los pueblos indígenas. Sin proponer una normativa explícita en relación al estatus de las lenguas indígenas, las reformas legales de ese período (1993-1997) les otorgan un reconocimiento dentro de los derechos indígenas. De manera más evidente, la Ley 1565 de Reforma Educativa (RE) (1994) sanciona el uso sistemático de las tres lenguas indígenas "mayores" de Bolivia -aymara, guaraní y quechua-, y la normativa correspondiente presenta las alternativas para poner esta decisión en práctica al menos en los tres ciclos de la educación primaria.

La RE adopta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política pública y sanciona, en la mencionada ley, dos modalidades de lengua, según las cuales los hablantes de algún idioma indígena aprenderán castellano como segunda lengua, y los hispanohablantes tendrán la posibilidad de aprender alguna lengua originaria (art. 9º). El Decreto Supremo nº 23950 de organización curricular establece que "el currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la

educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema" (art. 11) priorizando ámbitos donde los niños tienen una lengua indígena por primera lengua: "el currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano" (ibid.)

Este mismo artículo define la EIB de la RE como de "preservación y desarrollo", explicitando que se trata de "el desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas; la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas" (ibid.), a través de un proceso gradual que parte del desarrollo de las competencias en la primera lengua para luego transferirlas y desarrollarlas en la segunda lengua, el castellano.

El artículo 30º del mismo Decreto señala, como uno de los objetivos de la educación primaria, fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico.

La RE inició su implementación en 1994, y a la fecha se aplica la EIB hasta el tercer ciclo de la educación primaria. Se cuenta con nueve módulos de lenguaje y otro tanto de matemáticas en almará, guaraní y quechua; docentes formados en EIB; asesores pedagógicos y bibliotecas de aula con textos en estas tres lenguas.

El marco de la investigación

Entre junio y julio de 2000, estudiantes del Instituto Normal Superior del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOCB) participaron en una investigación-acción que involucró a pobladores de dos comunidades guaraníes. Los objetivos de la investigación fueron dos. Por un lado, y ante la aplicación dogmática de la propuesta de uso de lenguas de la RE por parte de los maestros, se buscó contribuir a su diversificación, respondiendo de manera más adecuada a las diferentes realidades sociolingüísticas del territorio guaraní. Por otro lado, en la perspectiva de contribuir a la formación de los futuros maestros guaraníes y chiquitanos del grupo involucrado, se buscó dotarlos de herramientas para la construcción de alternativas sobre la base de la propuesta de la RE, la realidad sociolingüística y las expectativas comunales y de la organización indígena.

El pueblo guaraní boliviano -el "más grande de los chicos"- cuenta con una población de alrededor de 90,000 personas (Albó 1995). A diferencia de los pueblos almaras y quechuas, la identificación de los guaraníes es claramente étnica (ser guaraní) y no responde a los criterios político-administrativos de cantón, provincia, departamento o región, más usual en los casos almará y quechua. En términos organizativos, mientras aymaras y quechuas han seguido, hasta hace muy poco, sólo criterios de clase y sindicales -de donde los sindicatos, centrales y federaciones de campesinos-, los guaraníes se organizaron desde el principio sobre la base de las reconstruidas zonas y capitanías con un criterio claramente étnico: la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG). La APG levanta, desde sus inicios, cinco reivindicaciones centrales: Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Territorio. Y la reivindicación por una mejor educación tiene que ver con el uso de la propia lengua y la incorporación de la cosmovisión guaraní, en una propuesta de EIB. Las acciones de la APG en el ámbito educativo son diversas y de gran envergadura (D'Emilio 1993, PROCESO 1994, López 1996), lo que explica que el tema de la lengua sea una preocupación que trasciende el ámbito de las dirigencias, y que la población en general conozca de bilingüismo, EIB, etc. La APG cuenta con un "brazo educativo", el Mboarakuá Guasu, consejo educativo con reconocimiento legal.

Las comunidades involucradas en la investigación -Itanambikua y Güirarapo- son sociolingüísticamente distintas. La primera, muy cercana a un núcleo urbano relativamente grande (Camiri), es muy conservadora en relación al idioma, y los niños tienen al guaraní como primera lengua y lengua de uso predominante. La segunda, algo más alejada, tiene presencia de colonos hispanohablantes, y es probable que al menos la mitad de los niños tengan al castellano como primera lengua, y algunos como única lengua.



CONGRÉS MUNDIAL SOBRE POLÍTIQUES LINGÜÍSTIQUES
CONGRÈS MONDIAL SUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES
CONGRESO MUNDIAL SOBRE POLITICAS LINGÜÍSTICAS
WORLD CONGRESS ON LANGUAGE POLICIES Barcelona, 16-20 d'abril de 2002

En diferentes momentos de la investigación se llevaron a cabo visitas de observación a la comunidad, asambleas comunales y entrevistas a comunarios y maestros de la comunidad. Hacia el final de la investigación, las comunidades expresaron su percepción de la oferta educativa de la RE, en relación a sus expectativas y necesidades como pueblo indígena. Sus críticas y propuestas ponen en evidencia una gran sensibilidad hacia el tema lingüístico, y la necesidad de que maestros y autoridades educativas de diferentes niveles reconozcan como interlocutores válidos a los "beneficiarios" de la RE para la ejecución de propuestas más adecuadas al escenario guaraní.

Las críticas a la oferta de uso de lenguas de la RE

Los comunarios señalaron debilidades tanto en la modalidad bilingüe como en la modalidad monolingüe. Las críticas a la modalidad bilingüe -lengua indígena y castellano como L2, dirigida a poblaciones de habla vernácula- respondieron a dos perspectivas distintas. Por un lado, desde la perspectiva de corto plazo de responder adecuadamente a la diversidad, se insistió en la necesidad de matizar la oferta reconociendo los distintos grados y tipos de bilingüismo de los niños guaraníes, ya que no se trata, en todos los casos, de niños monolingües en lengua indígena.

Por otro lado, desde una perspectiva de mediano y largo plazo, las críticas se centraron en el riesgo de que un mejor aprendizaje del castellano, producto de una EIB de calidad, favorezca el desplazamiento de la lengua indígena. En síntesis, los comunarios se preguntaban cómo garantizar que, para los hijos de los niños y jóvenes de esta generación -bilingües más eficientes por efectos de la EIB-, el guaraní siga siendo la L1, y no se vuelva la L2 de la siguiente generación o, peor aún, quede solamente como "lengua de los viejos".

Los comunarios sugirieron diversas actividades que las propias comunidades podrían llevar a cabo para reducir el riesgo de desplazamiento. Pero señalaron también temas que los técnicos de la RE, y en particular los del área de castellano como L2 deberían tomar en cuenta. El primero tiene que ver con la necesidad de analizar con cuidado, y eventualmente limitar, los ámbitos de uso que se incluye en la enseñanza de castellano como L2. En particular, se señaló el riesgo de enseñar castellano para fines "domésticos", a través de juegos de roles como "la casita", "la familia", etc., ya que esto podría introducir en los niños la idea de que el castellano puede ser también una lengua de uso familiar -idea que no corresponde con el ñande reko (modo de ser) guaraní aún predominante.

Además de considerar los ámbitos de uso, los comunarios también tomaron en cuenta a los hablantes (enseñantes, en este caso) modelos de uso. El segundo tema discutido que se debería tomar en consideración, fue el hecho de que sean los propios docentes guaraníes quienes enseñen castellano como L2. La regla social que define el cambio de lengua al castellano en el territorio guaraní, es la presencia de un hispanohablante monolingüe. Al tener como interlocutores de castellano a docentes guaraníes, en muchos casos parientes más o menos lejanos de los niños, se podría estar introduciendo la idea de que es indiferente la lengua que se utiliza para relacionarse como un interlocutor guaraní, y que ésta bien puede ser el castellano.

De manera más general y desde una mirada más política, se señaló como debilidad de la modalidad bilingüe el hecho de que sea unidireccional, y que no contemple la posibilidad de enseñar las lenguas indígenas como L2, pero con la misma profundidad y usos (comunicativos y académicos) que el castellano como L2. Esto se consideró como una carencia importante para el caso de comunidades y pueblos donde la lengua indígena está en proceso de desplazamiento, ya que es urgente tomar medidas, también a través de la escuela, para la reversión del proceso de pérdida de la lengua ancestral. Si en el caso anterior, de castellano como L2, se señaló la necesidad de restringir su enseñanza para fines domésticos, en el caso de la enseñanza del guaraní como L2 se vio la importancia de incidir precisamente en el ámbito doméstico y todos aquellos que fueran gravitantes para la transmisión intergeneracional de la lengua.

También desde una perspectiva más política, se señaló como una debilidad la existencia misma de la modalidad monolingüe, en el sentido de que sólo los niños hablantes de una lengua indígena se volverán bilingües al término de su escolaridad, mientras que los niños hispanohablantes, en el mejor de los casos, tendrán algún conocimiento de alguna lengua indígena. Los comunarios consideraron que los niños

hispano hablantes deberían aprender la lengua indígena de su entorno, sobre todo si se trata de escuelas ubicadas en territorios indígenas.

Como se puede ver a través de estos ejemplos, los padres de familia guaraníes son conscientes de las debilidades de la propuesta de uso de lenguas de la RE, en términos de su proyecto político como pueblo indígena. Si para la RE es importante tomar en cuenta la lengua con que inician los niños su escolaridad, y en función de ella adoptar la modalidad bilingüe o monolingüe, para los comunarios guaraníes y la APG, todos los niños guaraníes deberían recibir EIB, con castellano o con guaraní como L2, pero igualmente bilingüe. Es más, y en la perspectiva de la construcción de sociedades más respetuosas de la diversidad y de democracias realmente representativas y plurales, los comunarios guaraníes y su organización representativa son claramente partidarios del bilingüismo de doble vía.

Las percepciones y alternativas de los comunarios y organizaciones indígenas, en el tema de las políticas lingüísticas en la educación, trascienden el corto plazo y lo estrictamente material. Se basan en una visión política y respetuosa de la diversidad, y de ser tomadas en cuenta, podrían evitarle a la RE errores de tiempo y dinero y, sobre todo, acciones con efectos perjudiciales en los niños. Es necesario, por ello, que la propia RE deje de considerar a los pueblos indígenas como simples "beneficiarios" de políticas y planes educativos, y los incorpore como interlocutores y coejecutores de una verdadera Reforma.

Desde el lado indígena son necesarios también algunos cambios. En primer lugar, es necesario retomar la iniciativa respecto al reconocimiento y cumplimiento de los derechos indígenas, culturales y lingüísticos en particular, con la fuerza y creatividad de décadas anteriores. La práctica de los últimos años ha limitado a los Consejos Educativos Indígenas a ser meros supervisores de la ejecución de la RE, antes que interpeladores a nivel político. En segundo lugar, y quizás más importante, es recuperar la dinámica interna de discusión a nivel comunal y zonal, para construir colectivamente políticas lingüísticas desde los pueblos indígenas que respondan adecuadamente, no sólo a las consideraciones pedagógicas, sino y sobre todo, a los proyectos políticos de estos pueblos. Si las políticas lingüísticas de Bolivia se han caracterizado por ser impuestas desde los niveles centrales y tender al exterminio de las lenguas indígenas, quizás sea ya el momento de responder con políticas lingüísticas "desde abajo", construidas por los diferentes pueblos que componen Bolivia que serán, por seguro, más respetuosas de la diversidad y por ello, una mejor garantía de la convivencia democrática.

Referencias bibliográficas

ALBÓ, Xavier

1995 Bolivia plurilingüe. La Paz: CIPCA - UNICEF.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

1997 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". En: Lexis, vol XI, nº1. pp. 71-104.

D'EMILIO, Lucia

1993 "El pueblo guaraní y su educación". Versión revisada de una comunicación presentada al Coloquio Internacional Bilingüismo y Educación. Universidad Pedagógica Nacional de México. Abril 1993.

DIEZ ASTETE, Alvaro y David MURILLO

1998 Pueblos indígenas de tierras bajas. La Paz: MDSP-VAIPO-PNUD.

HARRIS, Stephen

1990 Two Way Aboriginal Schooling. Education and Cultural Survival. Canberra: Aboriginal Studies Press.

ITIER, César

1995 "Quechua y cultura en el Cuzco del siglo XVII: de la "lengua general" al "idioma del imperio de los Incas". En: Itier, C. (comp.) Del Siglo de Oro al Siglo de las Luces. Lenguaje y sociedad en los Andes del siglo XVIII. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". pp. 89-111.



LEMA, Ana María

1998 Pueblos indígenas de la amazonía boliviana. La Paz: AIP FIDA - CAF.

LÓPEZ, Luis Enrique

1996 "To guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis". En: Hornberger, N. (ed.) Indigenous Literacies in the America: Language Planning from the Bottom up. Berlin: Mouton. pp. 321-353.

MANNHEIM, Bruce

1989 "La memoria y el olvido en la política lingüística colonial". En: Lexis, vol. XIII, nº 1. pp. 13-46.

PROCESO

1994 Tataendi. Campaña de Alfabetización en Guaraní. Santa Cruz de la Sierra: UNICEF / PROCESO / TEKÓ GUARANI / APG.

PROEIB Andes

2000 Estudios sociolingüísticos y socioeducativos con Pueblos Indígenas de Tierras Bajas de Bolivia. (en prensa)

RIVAROLA, José Luis

1990 La formación lingüística de Hispanoamérica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 91-120.

PARTICIPACIÓN INDÍGENA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA CON COMUNIDADES GAURANIÉS BOLIVIANAS

Carmen López

PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba - Bolivia

Marco general

En Bolivia se hablan actualmente más de 30 lenguas indígenas, diversas por su filiación etnolingüística, demografía y vitalidad (Albó 1995, Diez Astete y Murillo 1998, Lema 1998, PROEIB Andes 2000). Podemos encontrar lenguas con millones de hablantes (quechua y aimara) o con apenas algunas decenas. En este último caso, puede tratarse de pueblos indígenas con población reducida (araonas, lecos), o de pueblos relativamente grandes pero con procesos avanzados de desplazamiento lingüístico (itonamas, movimas). Entre ambos polos se da toda una gama de situaciones de bilingüismo, con variaciones incluso al interior de un mismo pueblo, ya sea a nivel geográfico (regiones conservadoras vs. no conservadoras) como a nivel etáreo (niños vs. viejos).

Esta situación responde, en gran medida, a los procesos de colonización, tempranos o contemporáneos, así como a reales políticas de exterminio físico y cultural. Si bien el Imperio Incaico garantizó en alguna medida el mantenimiento de la diversidad lingüística -a través de una política de complementariedad-, y en los primeros años de la colonización la Corona Española promovió el uso de las lenguas indígenas mayores (quechua y aimara) con fines de evangelización, desde la segunda mitad del siglo XVIII se da un cambio radical en la política cultural y lingüística imperial, tendiendo al exterminio de las expresiones culturales propias, entre ellas las lenguas (Cerrón-Palomino 1987, Mannheim 1989, Rivarola 1990, Itier 1995).

Las lenguas en el contexto legal actual



CONGRÉS MUNDIAL SOBRE POLÍTIQUES LINGÜÍSTIQUES
CONGRÈS MONDIAL SUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES
CONGRESO MUNDIAL SOBRE POLITICAS LINGÜÍSTICAS
WORLD CONGRESS ON LANGUAGE POLICIES Barcelona, 16-20 d'abril de 2002

En respuesta a las demandas crecientes de diversos sectores de la sociedad desde la recuperación de la democracia en 1982, la última década del siglo pasado representa un cambio respecto al reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos, generando modificaciones desde la Constitución Política del Estado (art. 1º y 171º en particular), y un cuerpo legal innovador en relación a los pueblos indígenas. Sin proponer una normativa explícita en relación al estatus de las lenguas indígenas, las reformas legales de ese período (1993-1997) les otorgan un reconocimiento dentro de los derechos indígenas. De manera más evidente, la Ley 1565 de Reforma Educativa (RE) (1994) sanciona el uso sistemático de las tres lenguas indígenas "mayores" de Bolivia -aymara, guaraní y quechua-, y la normativa correspondiente presenta las alternativas para poner esta decisión en práctica al menos en los tres ciclos de la educación primaria.

La RE adopta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política pública y sanciona, en la mencionada ley, dos modalidades de lengua, según las cuales los hablantes de algún idioma indígena aprenderán castellano como segunda lengua, y los hispanohablantes tendrán la posibilidad de aprender alguna lengua originaria (art. 9º). El Decreto Supremo nº 23950 de organización curricular establece que "el currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema" (art. 11) priorizando ámbitos donde los niños tienen una lengua indígena por primera lengua: "el currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano" (ibid.)

Este mismo artículo define la EIB de la RE como de "preservación y desarrollo", explicitando que se trata de "el desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas; la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas" (ibid.), a través de un proceso gradual que parte del desarrollo de las competencias en la primera lengua para luego transferirlas y desarrollarlas en la segunda lengua, el castellano.

El artículo 30º del mismo Decreto señala, como uno de los objetivos de la educación primaria, fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico.

La RE inició su implementación en 1994, y a la fecha se aplica la EIB hasta el tercer ciclo de la educación primaria. Se cuenta con nueve módulos de lenguaje y otro tanto de matemáticas en almará, guaraní y quechua; docentes formados en EIB; asesores pedagógicos y bibliotecas de aula con textos en estas tres lenguas.

El marco de la investigación

Entre junio y julio de 2000, estudiantes del Instituto Normal Superior del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOCB) participaron en una investigación-acción que involucró a pobladores de dos comunidades guaraníes. Los objetivos de la investigación fueron dos. Por un lado, y ante la aplicación dogmática de la propuesta de uso de lenguas de la RE por parte de los maestros, se buscó contribuir a su diversificación, respondiendo de manera más adecuada a las diferentes realidades sociolingüísticas del territorio guaraní. Por otro lado, en la perspectiva de contribuir a la formación de los futuros maestros guaraníes y chiquitanos del grupo involucrado, se buscó dotarlos de herramientas para la construcción de alternativas sobre la base de la propuesta de la RE, la realidad sociolingüística y las expectativas comunales y de la organización indígena.

El pueblo guaraní boliviano -el "más grande de los chicos"- cuenta con una población de alrededor de 90,000 personas (Albó 1995). A diferencia de los pueblos almaras y quechuas, la identificación de los guaraníes es claramente étnica (ser guaraní) y no responde a los criterios político-administrativos de cantón, provincia, departamento o región, más usual en los casos almará y quechua. En términos organizativos, mientras aymaras y quechuas han seguido, hasta hace muy poco, sólo criterios de clase y sindicales -de donde los sindicatos, centrales y federaciones de campesinos-, los guaraníes se



organizaron desde el principio sobre la base de las reconstruidas zonas y capitanías con un criterio claramente étnico: la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG). La APG levanta, desde sus inicios, cinco reivindicaciones centrales: Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Territorio. Y la reivindicación por una mejor educación tiene que ver con el uso de la propia lengua y la incorporación de la cosmovisión guaraní, en una propuesta de EIB. Las acciones de la APG en el ámbito educativo son diversas y de gran envergadura (D'Emilio 1993, PROCESO 1994, López 1996), lo que explica que el tema de la lengua sea una preocupación que trasciende el ámbito de las dirigencias, y que la población en general conozca de bilingüismo, EIB, etc. La APG cuenta con un "brazo educativo", el Mboarakuá Guasu, consejo educativo con reconocimiento legal.

Las comunidades involucradas en la investigación -Itanambikua y Güirarapo- son sociolingüísticamente distintas. La primera, muy cercana a un núcleo urbano relativamente grande (Camiri), es muy conservadora en relación al idioma, y los niños tienen al guaraní como primera lengua y lengua de uso predominante. La segunda, algo más alejada, tiene presencia de colonos hispanohablantes, y es probable que al menos la mitad de los niños tengan al castellano como primera lengua, y algunos como única lengua.

En diferentes momentos de la investigación se llevaron a cabo visitas de observación a la comunidad, asambleas comunales y entrevistas a comunarios y maestros de la comunidad. Hacia el final de la investigación, las comunidades expresaron su percepción de la oferta educativa de la RE, en relación a sus expectativas y necesidades como pueblo indígena. Sus críticas y propuestas ponen en evidencia una gran sensibilidad hacia el tema lingüístico, y la necesidad de que maestros y autoridades educativas de diferentes niveles reconozcan como interlocutores válidos a los "beneficiarios" de la RE para la ejecución de propuestas más adecuadas al escenario guaraní.

Las críticas a la oferta de uso de lenguas de la RE

Los comunarios señalaron debilidades tanto en la modalidad bilingüe como en la modalidad monolingüe. Las críticas a la modalidad bilingüe -lengua indígena y castellano como L2, dirigida a poblaciones de habla vernácula- respondieron a dos perspectivas distintas. Por un lado, desde la perspectiva de corto plazo de responder adecuadamente a la diversidad, se insistió en la necesidad de matizar la oferta reconociendo los distintos grados y tipos de bilingüismo de los niños guaraníes, ya que no se trata, en todos los casos, de niños monolingües en lengua indígena.

Por otro lado, desde una perspectiva de mediano y largo plazo, las críticas se centraron en el riesgo de que un mejor aprendizaje del castellano, producto de una EIB de calidad, favorezca el desplazamiento de la lengua indígena. En síntesis, los comunarios se preguntaban cómo garantizar que, para los hijos de los niños y jóvenes de esta generación -bilingües más eficientes por efectos de la EIB-, el guaraní siga siendo la L1, y no se vuelva la L2 de la siguiente generación o, peor aún, quede solamente como "lengua de los viejos".

Los comunarios sugirieron diversas actividades que las propias comunidades podrían llevar a cabo para reducir el riesgo de desplazamiento. Pero señalaron también temas que los técnicos de la RE, y en particular los del área de castellano como L2 deberían tomar en cuenta. El primero tiene que ver con la necesidad de analizar con cuidado, y eventualmente limitar, los ámbitos de uso que se incluye en la enseñanza de castellano como L2. En particular, se señaló el riesgo de enseñar castellano para fines "domésticos", a través de juegos de roles como "la casita", "la familia", etc., ya que esto podría introducir en los niños la idea de que el castellano puede ser también una lengua de uso familiar -idea que no corresponde con el ñande reko (modo de ser) guaraní aún predominante.

Además de considerar los ámbitos de uso, los comunarios también tomaron en cuenta a los hablantes (enseñantes, en este caso) modelos de uso. El segundo tema discutido que se debería tomar en consideración, fue el hecho de que sean los propios docentes guaraníes quienes enseñen castellano como L2. La regla social que define el cambio de lengua al castellano en el territorio guaraní, es la presencia de un hispanohablante monolingüe. Al tener como interlocutores de castellano a docentes guaraníes, en muchos casos parientes más o menos lejanos de los niños, se podría estar introduciendo la

idea de que es indiferente la lengua que se utiliza para relacionarse como un interlocutor guaraní, y que ésta bien puede ser el castellano.

De manera más general y desde una mirada más política, se señaló como debilidad de la modalidad bilingüe el hecho de que sea unidireccional, y que no contemple la posibilidad de enseñar las lenguas indígenas como L2, pero con la misma profundidad y usos (comunicativos y académicos) que el castellano como L2. Esto se consideró como una carencia importante para el caso de comunidades y pueblos donde la lengua indígena está en proceso de desplazamiento, ya que es urgente tomar medidas, también a través de la escuela, para la reversión del proceso de pérdida de la lengua ancestral. Si en el caso anterior, de castellano como L2, se señaló la necesidad de restringir su enseñanza para fines domésticos, en el caso de la enseñanza del guaraní como L2 se vio la importancia de incidir precisamente en el ámbito doméstico y todos aquellos que fueran gravitantes para la transmisión intergeneracional de la lengua.

También desde una perspectiva más política, se señaló como una debilidad la existencia misma de la modalidad monolingüe, en el sentido de que sólo los niños hablantes de una lengua indígena se volverán bilingües al término de su escolaridad, mientras que los niños hispanohablantes, en el mejor de los casos, tendrán algún conocimiento de alguna lengua indígena. Los comunarios consideraron que los niños hispano hablantes deberían aprender la lengua indígena de su entorno, sobre todo si se trata de escuelas ubicadas en territorios indígenas.

Como se puede ver a través de estos ejemplos, los padres de familia guaraníes son conscientes de las debilidades de la propuesta de uso de lenguas de la RE, en términos de su proyecto político como pueblo indígena. Si para la RE es importante tomar en cuenta la lengua con que inician los niños su escolaridad, y en función de ella adoptar la modalidad bilingüe o monolingüe, para los comunarios guaraníes y la APG, todos los niños guaraníes deberían recibir EIB, con castellano o con guaraní como L2, pero igualmente bilingüe. Es más, y en la perspectiva de la construcción de sociedades más respetuosas de la diversidad y de democracias realmente representativas y plurales, los comunarios guaraníes y su organización representativa son claramente partidarios del bilingüismo de doble vía.

Las percepciones y alternativas de los comunarios y organizaciones indígenas, en el tema de las políticas lingüísticas en la educación, trascienden el corto plazo y lo estrictamente material. Se basan en una visión política y respetuosa de la diversidad, y de ser tomadas en cuenta, podrían evitarle a la RE errores de tiempo y dinero y, sobre todo, acciones con efectos perjudiciales en los niños. Es necesario, por ello, que la propia RE deje de considerar a los pueblos indígenas como simples "beneficiarios" de políticas y planes educativos, y los incorpore como interlocutores y coejecutores de una verdadera Reforma.

Desde el lado indígena son necesarios también algunos cambios. En primer lugar, es necesario retomar la iniciativa respecto al reconocimiento y cumplimiento de los derechos indígenas, culturales y lingüísticos en particular, con la fuerza y creatividad de décadas anteriores. La práctica de los últimos años ha limitado a los Consejos Educativos Indígenas a ser meros supervisores de la ejecución de la RE, antes que interpeladores a nivel político. En segundo lugar, y quizás más importante, es recuperar la dinámica interna de discusión a nivel comunal y zonal, para construir colectivamente políticas lingüísticas desde los pueblos indígenas que respondan adecuadamente, no sólo a las consideraciones pedagógicas, sino y sobre todo, a los proyectos políticos de estos pueblos. Si las políticas lingüísticas de Bolivia se han caracterizado por ser impuestas desde los niveles centrales y tender al exterminio de las lenguas indígenas, quizás sea ya el momento de responder con políticas lingüísticas "desde abajo", construídas por los diferentes pueblos que componen Bolivia que serán, por seguro, más respetuosas de la diversidad y por ello, una mejor garantía de la convivencia democrática.

Referencias bibliográficas

ALBÓ, Xavier
1995 Bolivia plurilingüe. La Paz: CIPCA - UNICEF.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo
1997 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". En: Lexis, vol XI, nº1. pp. 71-104.



CONGRÉS MUNDIAL SOBRE POLÍTQUES LINGÜÍSTIQUES
CONGRÈS MONDIAL SUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES
CONGRESO MUNDIAL SOBRE POLITICAS LINGÜÍSTICAS
WORLD CONGRESS ON LANGUAGE POLICIES Barcelona, 16-20 d'abril de 2002

D'EMILIO, Lucia

1993 "El pueblo guaraní y su educación". Versión revisada de una comunicación presentada al Coloquio Internacional Bilingüismo y Educación. Universidad Pedagógica Nacional de México. Abril 1993.

DIEZ ASTETE, Alvaro y David MURILLO

1998 Pueblos indígenas de tierras bajas. La Paz: MDSP-VAIPO-PNUD.

HARRIS, Stephen

1990 Two Way Aboriginal Schooling. Education and Cultural Survival. Canberra: Aboriginal Studies Press.

ITIER, César

1995 "Quechua y cultura en el Cuzco del siglo XVII: de la "lengua general" al "idioma del imperio de los Incas". En: Itier, C. (comp.) Del Siglo de Oro al Siglo de las Luces. Lenguaje y sociedad en los Andes del siglo XVIII. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". pp. 89-111.

LEMA, Ana María

1998 Pueblos indígenas de la amazonía boliviana. La Paz: AIP FIDA - CAF.

LÓPEZ, Luis Enrique

1996 "To guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis". En: Hornberger, N. (ed.) Indigenous Literacies in the America: Language Planning from the Bottom up. Berlin: Mouton. pp. 321-353.

MANNHEIM, Bruce

1989 "La memoria y el olvido en la política lingüística colonial". En: Lexis, vol. XIII, nº 1. pp. 13-46.

PROCESO

1994 Tataendi. Campaña de Alfabetización en Guaraní. Santa Cruz de la Sierra: UNICEF / PROCESO / TEKOGUARANÍ / APG.

PROEIB Andes

2000 Estudios sociolingüísticos y socioeducativos con Pueblos Indígenas de Tierras Bajas de Bolivia. (en prensa)

RIVAROLA, José Luis

1990 La formación lingüística de Hispanoamérica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 91-120.

PARTICIPACIÓN INDÍGENA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA CON COMUNIDADES GAURANIÉS BOLIVIANAS

Carmen López

PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba - Bolivia

Marco general

En Bolivia se hablan actualmente más de 30 lenguas indígenas, diversas por su filiación etnolingüística, demografía y vitalidad (Albó 1995, Diez Astete y Murillo 1998, Lema 1998, PROEIB Andes 2000). Podemos encontrar lenguas con millones de hablantes (quechua y aimara) o con apenas algunas decenas. En este último caso, puede tratarse de pueblos indígenas con población reducida (araonas,

lecos), o de pueblos relativamente grandes pero con procesos avanzados de desplazamiento lingüístico (itonamas, movimas). Entre ambos polos se da toda una gama de situaciones de bilingüismo, con variaciones incluso al interior de un mismo pueblo, ya sea a nivel geográfico (regiones conservadoras vs. no conservadoras) como a nivel etéreo (niños vs. viejos).

Esta situación responde, en gran medida, a los procesos de colonización, tempranos o contemporáneos, así como a reales políticas de exterminio físico y cultural. Si bien el Imperio Incaico garantizó en alguna medida el mantenimiento de la diversidad lingüística -a través de una política de complementariedad-, y en los primeros años de la colonización la Corona Española promovió el uso de las lenguas indígenas mayores (quechua y aymara) con fines de evangelización, desde la segunda mitad del siglo XVIII se da un cambio radical en la política cultural y lingüística imperial, tendiendo al exterminio de las expresiones culturales propias, entre ellas las lenguas (Cerrón-Palomino 1987, Mannheim 1989, Rivarola 1990, Itier 1995).

Las lenguas en el contexto legal actual

En respuesta a las demandas crecientes de diversos sectores de la sociedad desde la recuperación de la democracia en 1982, la última década del siglo pasado representa un cambio respecto al reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos, generando modificaciones desde la Constitución Política del Estado (art. 1º y 171º en particular), y un cuerpo legal innovador en relación a los pueblos indígenas. Sin proponer una normativa explícita en relación al estatus de las lenguas indígenas, las reformas legales de ese período (1993-1997) les otorgan un reconocimiento dentro de los derechos indígenas. De manera más evidente, la Ley 1565 de Reforma Educativa (RE) (1994) sanciona el uso sistemático de las tres lenguas indígenas "mayores" de Bolivia -aymara, guaraní y quechua-, y la normativa correspondiente presenta las alternativas para poner esta decisión en práctica al menos en los tres ciclos de la educación primaria.

La RE adopta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política pública y sanciona, en la mencionada ley, dos modalidades de lengua, según las cuales los hablantes de algún idioma indígena aprenderán castellano como segunda lengua, y los hispanohablantes tendrán la posibilidad de aprender alguna lengua originaria (art. 9º). El Decreto Supremo nº 23950 de organización curricular establece que "el currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema" (art. 11) priorizando ámbitos donde los niños tienen una lengua indígena por primera lengua: "el currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano" (ibid.)

Este mismo artículo define la EIB de la RE como de "preservación y desarrollo", explicitando que se trata de "el desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas; la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas" (ibid.), a través de un proceso gradual que parte del desarrollo de las competencias en la primera lengua para luego transferirlas y desarrollarlas en la segunda lengua, el castellano.

El artículo 30º del mismo Decreto señala, como uno de los objetivos de la educación primaria, fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico.

La RE inició su implementación en 1994, y a la fecha se aplica la EIB hasta el tercer ciclo de la educación primaria. Se cuenta con nueve módulos de lenguaje y otro tanto de matemáticas en aymara, guaraní y quechua; docentes formados en EIB; asesores pedagógicos y bibliotecas de aula con textos en estas tres lenguas.

El marco de la investigación



CONGRÉS MUNDIAL SOBRE POLÍTIQUES LINGÜÍSTIQUES
CONGRÈS MONDIAL SUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES
CONGRESO MUNDIAL SOBRE POLITICAS LINGÜÍSTICAS
WORLD CONGRESS ON LANGUAGE POLICIES Barcelona, 16-20 d'abril de 2002

Entre junio y julio de 2000, estudiantes del Instituto Normal Superior del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOCB) participaron en una investigación-acción que involucró a pobladores de dos comunidades guaraníes. Los objetivos de la investigación fueron dos. Por un lado, y ante la aplicación dogmática de la propuesta de uso de lenguas de la RE por parte de los maestros, se buscó contribuir a su diversificación, respondiendo de manera más adecuada a las diferentes realidades sociolingüísticas del territorio guaraní. Por otro lado, en la perspectiva de contribuir a la formación de los futuros maestros guaraníes y chiquitanos del grupo involucrado, se buscó dotarlos de herramientas para la construcción de alternativas sobre la base de la propuesta de la RE, la realidad sociolingüística y las expectativas comunales y de la organización indígena.

El pueblo guaraní boliviano -el "más grande de los chicos"- cuenta con una población de alrededor de 90,000 personas (Albó 1995). A diferencia de los pueblos almaras y quechuas, la identificación de los guaraníes es claramente étnica (ser guaraní) y no responde a los criterios político-administrativos de cantón, provincia, departamento o región, más usual en los casos almara y quechua. En términos organizativos, mientras aymaras y quechuas han seguido, hasta hace muy poco, sólo criterios de clase y sindicales -de donde los sindicatos, centrales y federaciones de campesinos-, los guaraníes se organizaron desde el principio sobre la base de las reconstruidas zonas y capitanías con un criterio claramente étnico: la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG). La APG levanta, desde sus inicios, cinco reivindicaciones centrales: Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Territorio. Y la reivindicación por una mejor educación tiene que ver con el uso de la propia lengua y la incorporación de la cosmovisión guaraní, en una propuesta de EIB. Las acciones de la APG en el ámbito educativo son diversas y de gran envergadura (D'Emilio 1993, PROCESO 1994, López 1996), lo que explica que el tema de la lengua sea una preocupación que trasciende el ámbito de las dirigencias, y que la población en general conozca de bilingüismo, EIB, etc. La APG cuenta con un "brazo educativo", el Mboarakuá Guasu, consejo educativo con reconocimiento legal.

Las comunidades involucradas en la investigación -Itanambikua y Güirarapo- son sociolingüísticamente distintas. La primera, muy cercana a un núcleo urbano relativamente grande (Camiri), es muy conservadora en relación al idioma, y los niños tienen al guaraní como primera lengua y lengua de uso predominante. La segunda, algo más alejada, tiene presencia de colonos hispanohablantes, y es probable que al menos la mitad de los niños tengan al castellano como primera lengua, y algunos como única lengua.

En diferentes momentos de la investigación se llevaron a cabo visitas de observación a la comunidad, asambleas comunales y entrevistas a comunarios y maestros de la comunidad. Hacia el final de la investigación, las comunidades expresaron su percepción de la oferta educativa de la RE, en relación a sus expectativas y necesidades como pueblo indígena. Sus críticas y propuestas ponen en evidencia una gran sensibilidad hacia el tema lingüístico, y la necesidad de que maestros y autoridades educativas de diferentes niveles reconozcan como interlocutores válidos a los "beneficiarios" de la RE para la ejecución de propuestas más adecuadas al escenario guaraní.

Las críticas a la oferta de uso de lenguas de la RE

Los comunarios señalaron debilidades tanto en la modalidad bilingüe como en la modalidad monolingüe. Las críticas a la modalidad bilingüe -lengua indígena y castellano como L2, dirigida a poblaciones de habla vernácula- respondieron a dos perspectivas distintas. Por un lado, desde la perspectiva de corto plazo de responder adecuadamente a la diversidad, se insistió en la necesidad de matizar la oferta reconociendo los distintos grados y tipos de bilingüismo de los niños guaraníes, ya que no se trata, en todos los casos, de niños monolingües en lengua indígena.

Por otro lado, desde una perspectiva de mediano y largo plazo, las críticas se centraron en el riesgo de que un mejor aprendizaje del castellano, producto de una EIB de calidad, favorezca el desplazamiento de la lengua indígena. En síntesis, los comunarios se preguntaban cómo garantizar que, para los hijos de los niños y jóvenes de esta generación -bilingües más eficientes por efectos de la EIB-, el guaraní siga siendo la L1, y no se vuelva la L2 de la siguiente generación o, peor aún, quede solamente como "lengua de los viejos".



CONGRÉS MUNDIAL SOBRE POLÍTQUES LINGÜÍSTIQUES
CONGRÈS MONDIAL SUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES
CONGRESO MUNDIAL SOBRE POLITICAS LINGÜÍSTICAS
WORLD CONGRESS ON LANGUAGE POLICIES Barcelona, 16-20 d'abril de 2002

Los comunarios sugirieron diversas actividades que las propias comunidades podrían llevar a cabo para reducir el riesgo de desplazamiento. Pero señalaron también temas que los técnicos de la RE, y en particular los del área de castellano como L2 deberían tomar en cuenta. El primero tiene que ver con la necesidad de analizar con cuidado, y eventualmente limitar, los ámbitos de uso que se incluye en la enseñanza de castellano como L2. En particular, se señaló el riesgo de enseñar castellano para fines "domésticos", a través de juegos de roles como "la casita", "la familia", etc., ya que esto podría introducir en los niños la idea de que el castellano puede ser también una lengua de uso familiar -idea que no corresponde con el ñande reko (modo de ser) guaraní aún predominante.

Además de considerar los ámbitos de uso, los comunarios también tomaron en cuenta a los hablantes (enseñantes, en este caso) modelos de uso. El segundo tema discutido que se debería tomar en consideración, fue el hecho de que sean los propios docentes guaraníes quienes enseñen castellano como L2. La regla social que define el cambio de lengua al castellano en el territorio guaraní, es la presencia de un hispanohablante monolingüe. Al tener como interlocutores de castellano a docentes guaraníes, en muchos casos parientes más o menos lejanos de los niños, se podría estar introduciendo la idea de que es indiferente la lengua que se utiliza para relacionarse como un interlocutor guaraní, y que ésta bien puede ser el castellano.

De manera más general y desde una mirada más política, se señaló como debilidad de la modalidad bilingüe el hecho de que sea unidireccional, y que no contemple la posibilidad de enseñar las lenguas indígenas como L2, pero con la misma profundidad y usos (comunicativos y académicos) que el castellano como L2. Esto se consideró como una carencia importante para el caso de comunidades y pueblos donde la lengua indígena está en proceso de desplazamiento, ya que es urgente tomar medidas, también a través de la escuela, para la reversión del proceso de pérdida de la lengua ancestral. Si en el caso anterior, de castellano como L2, se señaló la necesidad de restringir su enseñanza para fines domésticos, en el caso de la enseñanza del guaraní como L2 se vio la importancia de incidir precisamente en el ámbito doméstico y todos aquellos que fueran gravitantes para la transmisión intergeneracional de la lengua.

También desde una perspectiva más política, se señaló como una debilidad la existencia misma de la modalidad monolingüe, en el sentido de que sólo los niños hablantes de una lengua indígena se volverán bilingües al término de su escolaridad, mientras que los niños hispanohablantes, en el mejor de los casos, tendrán algún conocimiento de alguna lengua indígena. Los comunarios consideraron que los niños hispano hablantes deberían aprender la lengua indígena de su entorno, sobre todo si se trata de escuelas ubicadas en territorios indígenas.

Como se puede ver a través de estos ejemplos, los padres de familia guaraníes son conscientes de las debilidades de la propuesta de uso de lenguas de la RE, en términos de su proyecto político como pueblo indígena. Si para la RE es importante tomar en cuenta la lengua con que inician los niños su escolaridad, y en función de ella adoptar la modalidad bilingüe o monolingüe, para los comunarios guaraníes y la APG, todos los niños guaraníes deberían recibir EIB, con castellano o con guaraní como L2, pero igualmente bilingüe. Es más, y en la perspectiva de la construcción de sociedades más respetuosas de la diversidad y de democracias realmente representativas y plurales, los comunarios guaraníes y su organización representativa son claramente partidarios del bilingüismo de doble vía.

Las percepciones y alternativas de los comunarios y organizaciones indígenas, en el tema de las políticas lingüísticas en la educación, trascienden el corto plazo y lo estrictamente material. Se basan en una visión política y respetuosa de la diversidad, y de ser tomadas en cuenta, podrían evitarle a la RE errores de tiempo y dinero y, sobre todo, acciones con efectos perjudiciales en los niños. Es necesario, por ello, que la propia RE deje de considerar a los pueblos indígenas como simples "beneficiarios" de políticas y planes educativos, y los incorpore como interlocutores y coejecutores de una verdadera Reforma.

Desde el lado indígena son necesarios también algunos cambios. En primer lugar, es necesario retomar la iniciativa respecto al reconocimiento y cumplimiento de los derechos indígenas, culturales y lingüísticos en particular, con la fuerza y creatividad de décadas anteriores. La práctica de los últimos años ha limitado a los Consejos Educativos Indígenas a ser meros supervisores de la ejecución de la RE, antes que interpeladores a nivel político. En segundo lugar, y quizás más importante, es recuperar la dinámica interna de discusión a nivel comunal y zonal, para construir colectivamente políticas lingüísticas desde los

pueblos indígenas que respondan adecuadamente, no sólo a las consideraciones pedagógicas, sino y sobre todo, a los proyectos políticos de estos pueblos. Si las políticas lingüísticas de Bolivia se han caracterizado por ser impuestas desde los niveles centrales y tender al exterminio de las lenguas indígenas, quizás sea ya el momento de responder con políticas lingüísticas "desde abajo", construídas por los diferentes pueblos que componen Bolivia que serán, por seguro, más respetuosas de la diversidad y por ello, una mejor garantía de la convivencia democrática.

Referencias bibliográficas

ALBÓ, Xavier

1995 Bolivia plurilingüe. La Paz: CIPCA - UNICEF.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

1997 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". En: Lexis, vol XI, nº1. pp. 71-104.

D'EMILIO, Lucia

1993 "El pueblo guaraní y su educación". Versión revisada de una comunicación presentada al Coloquio Internacional Bilingüismo y Educación. Universidad Pedagógica Nacional de México. Abril 1993.

DIEZ ASTETE, Alvaro y David MURILLO

1998 Pueblos indígenas de tierras bajas. La Paz: MDSP-VAIPO-PNUD.

HARRIS, Stephen

1990 Two Way Aboriginal Schooling. Education and Cultural Survival. Canberra: Aboriginal Studies Press.

ITIER, César

1995 "Quechua y cultura en el Cuzco del siglo XVII: de la "lengua general" al "idioma del imperio de los Incas". En: Itier, C. (comp.) Del Siglo de Oro al Siglo de las Luces. Lenguaje y sociedad en los Andes del siglo XVIII. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". pp. 89-111.

LEMA, Ana María

1998 Pueblos indígenas de la amazonía boliviana. La Paz: AIP FIDA - CAF.

LÓPEZ, Luis Enrique

1996 "To guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis". En: Hornberger, N. (ed.) Indigenous Literacies in the America: Language Planning from the Bottom up. Berlin: Mouton. pp. 321-353.

MANNHEIM, Bruce

1989 "La memoria y el olvido en la política lingüística colonial". En: Lexis, vol. XIII, nº 1. pp. 13-46.

PROCESO

1994 Tataendi. Campaña de Alfabetización en Guaraní. Santa Cruz de la Sierra: UNICEF / PROCESO / TEKÓ GUARANI / APG.

PROEIB Andes

2000 Estudios sociolingüísticos y socioeducativos con Pueblos Indígenas de Tierras Bajas de Bolivia. (en prensa)

RIVAROLA, José Luis

1990 La formación lingüística de Hispanoamérica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 91-120.