

CULTURA ESCRITA QUECHUA EN BOLIVIA: CONTRADICCIÓN EN LOS TIEMPOS DEL PODER

INGE SICHRA¹

A MANERA DE INTRODUCCIÓN:

EL QUECHUA, LENGUA MAYORITARIA ENTRE LAS LENGUAS INDÍGENAS

El quechua no es “cualquier” lengua. Le asiste una historia de “lengua general” del imperio incaico y su impresionante expansión geográfica; ella se escribe por primera vez en el siglo XVI cuando, nuevamente, vive una difusión más allá de las fronteras del imperio invadido y más allá de sus usos orales y en libros de los invasores españoles. Se estudia desde entonces y por espacio de dos siglos en una cátedra en la Universidad de San Marcos en Lima (desde 1579) y también en Quito (desde 1581). Su histórica difusión durante el Tawantinsuyu y la Colonia ha significado un fuerte sustrato para el castellano de toda la región, generándose un así llamado *español andino*. El quechua es hablado tradicionalmente en Bolivia, Perú, Ecuador, norte de Argentina, suroeste de Colombia (incluso en Bogotá), en comunidades en Antofagasta (Chile), y en la región del Acre del Brasil. Sus hablantes se cuentan entre 8 y 12 millones en la región andina; pero también en bolsones de migración en ciudades capitales como Buenos Aires² y Lima, y en la región amazónica. El quechua ha incursionado con notoria vitalidad en ámbitos comerciales (ferias y mercados, cancha en Cochabamba), político-administrativos (en Cuzco), laborales (migrantes en Virginia), educativos (en Ecuador, Perú y Bolivia), y en medios de comunicación. Por si quedaran dudas, el quechua cumple funciones cotidianas comunitarias, domésticas o privadas; religiosas, rituales, musicales y literarias. Y volviendo a los espacios públicos formales, ha sido declarada como *lengua oficial* (Bolivia y Perú) o de *uso oficial*. De los múltiples alfabetos que se propusieron desde que empezó a escribirse, se avanzó en los años ochenta a decretar un alfabeto “normalizado” en Bolivia, Perú y “unificado” en el Ecuador.

Antes que nada, sin embargo, el quechua es una lengua indígena. Como tal, y bajo el nombre de *originaria*, en Bolivia simboliza la reivindicación política, territo-

¹ Integrante de la Fundación para la educación en contextos de multilingüismo y pluriculturalidad FUNPROEIB Andes.

² El testimonio de un migrante que vuelve anualmente de la Argentina a pasar el carnaval en su comunidad en el Departamento de Cochabamba es revelador: “Llevo 27 años en Buenos Aires... Allí uno está obligado a hablar quechua porque llegan paisanos que casi no hablan castellano. Así que entre quechua y vivir allá, uno termina hablando como argentino, pero en quechua” (Diario *Los Tiempos*, 3 de marzo de 2008).

rial, jurídica, organizativa y cultural del pueblo quechua. Al mismo tiempo, la convivencia con una lengua de poder, tradición escrita y vigencia internacional, como es el castellano, tiene efectos en la pervivencia del quechua, registrándose un cierto nivel de desplazamiento tanto en sus funciones sociales como en la transmisión generacional.

Esta tendencia generalizada en los países andinos adquiere un ritmo más pausado y pedregoso en Bolivia. Si antes la vitalidad de la lengua se aseguraba en el área rural (Sichra, 2003), actualmente el quechua ha ganado presencia importante entre la población boliviana asentada en áreas urbanas (62% del total). Por ejemplo, en Cochabamba, en el censo de 2001, la mitad de la población cochabambina declaró ser bilingüe, el 46% afirmó ser monolingüe castellano y el 2.5% monolingüe quechua o aimara; esta composición le imprime un carácter bilingüe por excelencia a esa ciudad.

Además de su presencia oral en los espacios públicos y en algunos medios de comunicación radial y televisiva en ciertas horas, el quechua ha ingresado a espacios formales como la *educación pública y privada* a través de la *educación intercultural bilingüe* en las modalidades establecidas por la Reforma Educativa, donde se han producido, publicado y difundido materiales didácticos y textos de tradición oral en quechua. Tímidamente, pero cada vez con más fuerza, esta lengua es enseñada y utilizada en forma oral y escrita en universidades públicas de Cochabamba y Chuquisaca, y también en universidades e instituciones privadas. El panorama ecológico del quechua,³ como también del aimara, se ha enriquecido gracias a la nueva emergencia de la multietnicidad y su valor político en el nuevo escenario jurídico del país. En esta constelación, declararse como perteneciente a un pueblo indígena ha dejado de ser necesariamente un estigma. Hijos y nietos que no recibieron el quechua de sus padres y abuelos, lo buscan para volver a identificarse con su cultura quechua, silenciada pero no perdida.

Con movilizaciones y levantamientos en todo el país, las organizaciones indígenas y campesinas han sido protagonistas fundamentales de los cambios en Bolivia en los últimos cinco años, han logrado la renuncia de dos presidentes, las rescisiones de contratos con empresas transnacionales, y han impuesto una agenda política de refundación del país con la elección de Evo Morales como presidente. Desde enero de 2006, el Estado en Bolivia es gobernado por sectores adscritos a corrientes de izquierda, populistas y asistémicas que incluyen a “la otra Bolivia”, la india, la subalterna, la mayoritaria e históricamente excluida del poder.

En el pasado reciente, el quechua era el rasgo distintivo del poblador rural que mantiene y nutre la cultura agrocéntrica a través de su estrecha relación con la tierra y la naturaleza; éste representaba a la Bolivia postergada, a la que debía ser incorporada por la vía de la educación intercultural bilingüe. Ahora, en contraste, los signos son distintos y la identificación con lo indígena —en nuestro caso, lo quechua (¡y también lo aimara!)— refleja una actitud de orgullo “originario” que

³ 2 281 198 hablantes de quechua en el país (27.6% de la población total).

los no indígenas llegan a sentir como una afrenta.⁴ ¿Cómo repercute esta constelación de fuerzas históricamente novedosa en el comportamiento lingüístico quechua en Bolivia? ¿Qué rol adquiere la *cultura escrita* en la reivindicación étnica y política de este empoderado sector poblacional?

En este trabajo busco aclarar varias ideas vagas que se tienen como verdades a partir de su confrontación con la realidad, y no de la teorización de esas ideas. La primera idea vaga fuertemente promocionada es que la escritura en lenguas indígenas no solamente es un derecho, sino un *sine qua non* para la pervivencia de las lenguas indígenas. Y por esta razón, hay que introducir ese derecho aunque sea a la fuerza, “convenciendo” a los pueblos indígenas de que deben escribir sus lenguas (¡por su bien!). Otra de esas ideas es que los derechos lingüísticos, de por sí, generan acciones lingüísticas de los mismos sujetos que pelearon por esos derechos. También me interesa detenerme en la práctica detrás de dos ideas que no son supuestas verdades, sino una especie de apuestas. Una es que la condición de *lengua minorizada* se desdibuja o se supera cuando sus hablantes dejan de ser una minoría (no en el sentido numérico sino en el sentido sociológico). Y relacionada con esto, la otra apuesta es las políticas lingüísticas y educativas demandadas por las organizaciones indígenas y populares están garantizadas y favorecen a las lenguas indígenas cuando el estado las asume.

CULTURA ESCRITA EN LENGUAS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA Y NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

Encuentro apropiado el uso de la noción *cultura escrita* que utilizaré en este trabajo junto a la de *literacidad* con el significado de fenómeno social amplio no restringido a lo educativo. Los términos *escritura* y *alfabetización* están muy ligados a la escolarización, ya sea en el sistema educativo formal o en la educación alternativa de adultos. Refieren, además, al proceso más técnico de codificación y decodificación desligados del aspecto que rescata la corriente de los *Nuevos Estudios de Literacidad*: las *prácticas sociales situadas* de lectura y escritura (Vich y Zavala, 2004, p. 37). En este trabajo nos referimos a las *prácticas letradas* de indígenas en quechua, lengua indígena cuya característica primordial es la oralidad, como es el caso de todas las lenguas indígenas. Consideramos brindar un aporte a los estudios de *literacidades vernáculos* en América Latina (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004), corriente que se centra en la *literacidad* desprovista de reglas formales y procedimientos de instituciones so-

⁴ Las plenarias de la Asamblea Constituyente instalada en agosto del 2006 fueron un espacio privilegiado para recrear esta situación; por ejemplo, cuando una representante no indígena de Santa Cruz en la región de tierras bajas se indignó con la intervención en quechua de la constituyente Isabel Domínguez, dijo: “si quiere hablar, que aprenda a hablar en castellano”. Más tarde, la indignada aclaró que ella fue malentendida y que en realidad se refería a la necesidad de intérpretes para poder entender a los constituyentes que hablaban sus idiomas originarios.

ciales dominantes (Vich y Zavala, 2004, p. 42), con el añadido de mirar de manera crítica lo que sucede cuando se promueven el uso de lengua indígena y *prácticas letradas* en lengua indígena desde instituciones estatales y desde instituciones propias o más cercanas a los participantes indígenas. Así podemos ver la incidencia de las ideologías que impulsan a las instituciones estatales a promover de forma explícita la *cultura escrita* en lenguas indígenas y el impacto de estas acciones en las ideologías para el fomento de la *literacidad*.

LA CULTURA ESCRITA QUECHUA EN BOLIVIA

La historia reciente de cultura escrita en lengua indígena en la Bolivia andina está íntimamente ligada a la *educación popular* y a la *educación intercultural bilingüe*. Ambas vertientes tuvieron su origen y su auge entre los años ochenta y noventa del siglo pasado, como espacio de lucha reivindicativa a favor de las lenguas y conocimientos indígenas que fueron recogidas por sendos gobiernos. Ambas han instrumentalizado cada una, con su propio objetivo, la *literacidad*; finalmente, ambas están fatalmente imbricadas por contradicciones propias de las políticas educativas nacionales que las acogieron e implementaron. Aquí conviene recordar que, desde el acoso del naciente estado liberal a las tierras comunales en el siglo XVIII y la expansión de la hacienda en el siglo XIX, fue imperativo protegerse y luchar por la propiedad tradicional. Aprender a leer y a escribir en castellano parecía ser el camino efectivo. La escuela indígena en castellano que reclamaban los indios en el siglo XIX representaba un medio para detener el despojo de las tierras ancestrales y lograr justicia social. Aparece, desde entonces, la identificación de la escuela con “aprender castellano” y su equivalencia con “aprender a leer y escribir”. Esta doble ecuación imprimiría un sello inconfundible a la escuela boliviana a través de su historia.

LA CULTURA ESCRITA EN LENGUA INDÍGENA COMO TRANSFORMACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES

En Bolivia, entre los años cincuenta y setenta del siglo XX, sendos gobiernos de corte nacionalista (militares y civiles) competían en sus campañas de alfabetización recurriendo a brigadas estudiantiles o a apoyos extranjeros para fortalecer el estado homogéneo, creando el espíritu patrio mientras se superaba el analfabetismo... con cartillas en castellano. Este propósito no variaba, con la intervención del Instituto Lingüístico de Verano, que utilizaba un enfoque de educación bilingüe de transición. Alfabetización y castellanización eran elementos de una sola ecuación.

Fue a fines de los años setenta cuando, como instrumento de participación políti-

ca, la corriente pedagógica de Freire (1970) ingresó a Bolivia posibilitando procesos de autoafirmación, mientras generaba la escritura en castellano y en lenguas indígenas a partir de la lectura de la realidad. La apuesta de la alfabetización, originalmente concebida en castellano, era desarrollar la conciencia de la condición subordinada de los sectores populares, ya que se trataba de población obrera y proletaria urbana. Desde varios escenarios y con el concurso de varios actores —ONG, intelectuales indígenas, organizaciones sindicales rurales y universidades— se fue desarrollado una rica veta de escritura en lenguas andinas en la línea de “leer la realidad para escribir la historia” (Peresson, Mariño y Cendales, 1983, p. 152). No es casual que la *historia oral* y las *historias de vida* resultaran cruciales para este proceso de instalar la *cultura escrita* durante las décadas de gobiernos de facto, opresión política y exclusión social. En esta línea de *investigación cualitativa*, podemos mencionar las transcripciones bilingües aimara-castellano de historia comunitaria, luchas indígenas y sindicales, testimonios de líderes y escuelas indígenas, memorias del movimiento cacical de principios del siglo XX, así como de *tradición oral* e historia de vida recogidas con métodos etnográficos y desde la concepción de autoría indígena. Con la participación de intelectuales aimaras y algunos descendientes de caciques apoderados, estas historias⁵ fueron propiciadas y publicadas en La Paz por el Taller de Historia Oral Andina, la editorial Historia Social de Bolivia y la Carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés. Con un enfoque de investigación-acción, el Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA) generó publicaciones bilingües quechua-castellano recopilando historia y *literatura oral* sobre las estrategias campesinas de sobrevivencia en temas de salud y medicina propia, sabiduría agrícola, liderazgo comunal, luchas sindicales. En ambos casos, los destinatarios de las publicaciones son tanto los protagonistas y autores indígenas, adultos y niños de zona rural, como lectores mestizos urbanos. Además, desde hace 20 años esta institución publica ininterrumpidamente un periódico bilingüe *Conosur Ñawpaqman*, con un tiraje de 5 mil ejemplares y de distribución en el área rural de la región quechua. Esta publicación privilegia el género testimonial con una perspectiva de *literacidad vernácula* cercana a la oralidad que permite plasmar la propia voz de individuos, comunidad y organización quechua (Garcés, 2007 y 2005; Sichra, 2005).

A nivel comunitario, la *cultura escrita* en lenguas andinas se instaló en las actas de asambleas sindicales, aunque subordinada al castellano. Más allá de la utilidad de la escritura en la gestión comunitaria, destaca la circulación de documentos escritos altamente simbólicos de derechos consuetudinarios (“usos y costumbres”), registros y mapas en crónicas o escritos judiciales, títulos comunales de demarcación y propiedad de tierras y otros documentos orales y escritos presentados por comunidades como evidencias históricas de su identidad colectiva y de los derechos que de ella se desprenden.

Al levantar la voz silenciada para narrar la historia desde lo testimonial no sola-

⁵ Movimiento de reivindicación en Bolivia hacia fines del siglo XIX para recuperar y asegurar las tierras originarias de comunidad frente a los despojos estatales a través de la obtención de los antiguos títulos firmados por la Corona de España.

mente se actualiza la conciencia histórica, ésta “puede ejercer una función política en el sentido de querer influir sobre el presente, transformar el orden de las cosas y proyectar hacia un futuro diferente”⁶ (Howard-Malverde, 1999, p. 341). Así, al cabo de sucesivos gobiernos militares y en plena reconstrucción democrática y despertar social, en 1983 el gobierno de la Unidad Democrática Popular crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular como entidad descentralizada del Ministerio de Educación. En respuesta a la demanda de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y de la Central Obrera Boliviana, y con su decidida participación, ejecuta el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Prof. Elizardo Pérez” en quechua, aimara, guaraní y castellano popular. El Plan era una verdadera acción política, no solamente pedagógica, ya que consideraba que había que erradicar el analfabetismo como el producto de la situación económica, política y social del país, en estrecha y permanente vinculación con la transformación estructural de la realidad. “A partir de este momento (1983), los ideales de interculturalidad y bilingüismo y la temática indígena en general se instalan en el discurso pedagógico y político boliviano y se comienza a avizorar de una manera distinta la relación indígenas-no indígenas, fundamentalmente a partir de la esfera educativa” (López, 2005, p. 109).

Entre otras medidas a tomar de manera urgente para la implementación del Plan Nacional, pero con un espíritu por demás amplio y participativo, se definieron en 1983 los *alfabetos unificados* para el quechua y el aimara, oficializados un año después por Decreto Supremo.

En los últimos 13 años, la otrora *educación popular*⁷ ingresó como parte del sistema de educación alternativa por la Ley de Reforma Educativa, bajo el rótulo de educación de adultos. Su estado de abandono es proverbial, su desatención de parte del Estado se atribuye a la focalización de los recursos públicos hacia la reestructuración de la educación primaria formal, “dejando descubiertos los demás niveles educativos. Es por ello que la educación alternativa de adultos está relegada a un segundo plano y la alfabetización de adultos, que es parte de ésta, resulta y se percibe como una responsabilidad de privados” (Carrarini, 2005, p. 4). En efecto, más de una decena de iniciativas cristianas evangélicas o católicas, así como de ONG y organismos de cooperación internacional se disputan el terreno: de las 13 iniciativas de alfabetización privadas, 7 utilizan enfoques bilingües tanto de transición (4) como de mantenimiento (3) (Carrarini, 2005, p. 10).

Si bien en su concepción la alfabetización estatal está inserta en un plan global formal alternativo de Educación Primaria de Adultos (EPA) y no es concebida como

⁶ “can also have a political role in the sense of wanting to influence on the present, transform the order of things, and project towards a different future” (traducción Inge Sichra).

⁷ Es interesante que hasta el día de hoy, desde la derecha se sigue “denunciando” el impacto de la educación popular en las transformaciones sociales. En un artículo de editorial del 16 de marzo de 2008 en el diario *Los Tiempos* W. Peña Cazas escribe en un artículo titulado “La vulgarización de la política”: “Las rutinas y los estilos políticos se han vulgarizado por diversos motivos: el voto universal, el fetichismo de la democracia, el desarrollo de la educación popular y la explosión demográfica provocaron el surgimiento de populismos con líderes de medio pelo...”.

un programa que se ejecuta con campañas aisladas sino como fase inicial de una educación continua de adultos, “los adultos analfabetos no la consideran necesaria y no ven en los centros ofertados por la EPA unas instancias a donde acudir para alfabetizarse” (Carrarini, 2005, p. 10). Por otra parte, al no contar con suficiente financiamiento, los directores de los 500 centros de educación de adultos prefieren derivar sus recursos a los ciclos de Educación Secundaria de Adultos o a la Educación Técnica de Adultos, antes que ofertar el nivel primario. Por demás está decir que este sistema de educación se lleva a cabo en castellano aún siendo parte de la Reforma Educativa, como se vio arriba. No es atrevido concluir que el Estado asumió esta obligación desde una posición clásica de *castellanización* y enseñanza de lectura y escritura sin pretender alcanzar una conciencia de participación en la transformación de la realidad.

CULTURA ESCRITA EN LENGUA INDÍGENA COMO RECREACIÓN DEL IDIOMA

En el despertar a la democracia, en la década de 1980, las organizaciones indígenas y de maestros rurales iniciaron el largo proceso de transformación de la visión de educación con sus demandas de cambios en la *educación castellanizante y asimiladora* que era ofertada por el Estado boliviano hasta entonces, y propusieron la *educación intercultural bilingüe*. Se genera una franca arremetida de organizaciones sindicales obreras y campesinas, movimientos y líderes políticos autóctonos —aún no se les llamaba indígenas— líderes del magisterio rural, universitarios y académicos para superar la exclusión del quechua y del aimara como lenguas y como culturas de la vida pública y de la educación, enmarcados en la educación popular.

La CSUTCB, máxima organización sindical, presentó en 1989 su propuesta educativa, partiendo de la constatación de que:

Ya no podemos seguir mirando así nomás cómo la escuela, hoy mismo, saca del campo a nuestros hijos e hijas, les muestra el espejo de la ciudad y les hace sentir vergüenza de su propia historia, lengua y cultura (CSUTCB, 1991, p. 4).

Con base en un amplio diagnóstico de la situación de la educación escolar básica, la Confederación propuso la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas. En cuanto a la característica *bilingüe* de la educación, establece que se deberá garantizar la igualdad de oportunidades y uso del castellano y las lenguas originarias y “ninguna merecerá trato preferencial, lo que conducirá a que las lenguas maternas gocen el mismo status que el castellano” (CSUTCB, 1991, p. 20).

Respecto a la característica *intercultural* de la educación, establece un currículo intercultural para afirmar la cultura propia y la identidad, logrando “un individuo

respetuoso y tolerante frente a las diferencias culturales y lingüísticas existentes en el país” (CSUTCB, 1991, p. 21).

En atención a las demandas de las organizaciones populares y gremiales de entonces, entre 1990 y 1995 Unicef y el Ministerio de Educación implementaron el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a nivel experimental en las regiones quechua, aimara y guaraní. En este tiempo, a través de su Asamblea, el pueblo guaraní llevó adelante un singular proceso de “guaranización” para lograr la alfabetización en esta lengua entre todos los guaraní, hablantes de esta lengua o del castellano, embarcándose para este fin en una real planificación colectiva de *corpus* de la lengua guaraní. Los sindicatos campesino y de maestros rurales participaron en el diseño del proyecto EIB, eligieron a los maestros y profesionales que luego nombraría el Ministerio de Educación y ejercieron control sobre las actividades del gobierno y de los maestros en las comunidades donde se realizaba el proyecto. Cuando al cabo de cuatro años de diagnósticos y trabajos previos, y sobre la base del EIB, en 1994, durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, el Estado boliviano emprendió la Reforma Educativa vigente en la actualidad, “los líderes indígenas consideraron que habían ganado una de las batallas más importantes hacia el reconocimiento nacional de uno de sus derechos fundamentales” (López, 2006, p. 122).

La Reforma parte del reconocimiento de la heterogeneidad sociocultural del país con el fin de “fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional” (MECYD, 1998, p. 11). Se genera el discurso estatal de la *interculturalidad* bajo el supuesto de lograr una sociedad democrática anclada en equidad y respeto a todos los bolivianos. Como tal, estamos ante una de las “políticas de la diferencia” de la década de los noventa que pretendían superar los mecanismos de subordinación de lo indígena, de sus lenguas, conocimientos y culturas, con una *perspectiva multiculturalista*. La Reforma Educativa introdujo transformaciones, tanto curriculares como administrativas y de gestión, en todo el sistema educativo. Se decretó la unificación del sistema educativo nacional con carácter intercultural para todo el país y bilingüe para las zonas donde predomina una lengua indígena, aunque en los hechos se reservó a los indígenas el tratamiento de interculturalidad y bilingüismo.

Se promovió un enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas en la educación para las poblaciones en donde predominan estos idiomas y se reglamentó la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas para población castellano hablante, que nunca se implementó. Con tal fin, se publicaron materiales educativos en quechua, aimara y guaraní, llamados *módulos de aprendizaje* para los dos primeros ciclos de los tres que comprende la primaria para el área de lenguaje (2 millones de ejemplares); y *módulos de aprendizaje bilingües* para matemática y ciencias de la vida para el segundo ciclo (700 mil ejemplares).⁸ También se publicaron

⁸ Un aspecto problemático fue la distribución y aceptación de los materiales en las escuelas de transformación que implementaban la EIB. Es así que los materiales en lengua originaria para el segundo ciclo no se habían distribuido aún en marzo de 2005 (López, 2005, p. 420).

textos de literatura oral, así como obras literarias en castellano para las bibliotecas escolares y de aula.

Si bien su efecto simbólico de valorización de lo nativo ha sido incuestionable —como lo reflejan las aceptaciones y rechazos de los maestros y directores, pero también en muchos casos de los padres de familia— la autoría y los propósitos de estos *módulos*, así como su afán normalizador, les imprimen un carácter especial de textos escritos en lengua indígena contruidos en gabinete (de ministerio). Estos libros se apoyan en ejercicios recreativos de las lenguas indígenas, tienen un desarrollo lingüístico desde una perspectiva purista y énfasis en la escritura como objeto. Por su concepción de material de lectoescritura creado para uso escolar, subyace una instrumentalización de la cultura más bien esencialista y tradicional desprovista de la vivencia y recreación de procesos dinámicos y conflictivos de lo indígena frente a o en contacto con lo no indígena, lo que construye justamente la interculturalidad (Garcés, 2007).

Más cerca de una *cultura escrita* en lenguas originarias estuvo la labor de docentes de quechua y aimara y alumnos de diez institutos normales superiores de EIB, donde se produjo y publicó la serie *Chaski Aru*, que se compone de fascículos de diversos géneros textuales y contenido referido a lo indígena y a las lenguas indígenas. Aunque fueron el resultado de talleres de producción de textos en lengua originaria, con esta creación propia de docentes y futuros docentes de lenguas originarias y los módulos antes comentados podemos

observar un indiscutible avance en lo tocante a una forma distinta de escritura de las lenguas originarias que, quíerese o no, cobra paulatina fuerza en el país y nos sitúa ante un nuevo escenario en el cual *la discusión gira hoy en torno a cómo escribir* en estas lenguas y no, como antes, a si ellas deben o no escribirse (López, 2005, p. 420, cursivas nuestras).

Si bien no se objeta más la *escrituralización* del quechua y del aimara, el ejercicio de promover la práctica escrita en estas lenguas se ha circunscrito básicamente a la forma de hacerlo (textos *en* quechua y *en* aimara en vez de *textos quechuas* y *textos aimaras*) siendo aún difícil encontrar señales de desarrollo de *cultura escrita* más allá de las aulas.

CONSEJOS EDUCATIVOS DE PUEBLOS ORIGINARIOS (CEPO) COMO ÓRGANOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Con la política nacional de participación popular en educación desde el nivel local hasta el nivel nacional a través de juntas escolares, nucleares y consejos, en Bolivia se experimentó por primera vez en la educación pública la participación directa de las comunidades en procesos de planificación, gestión y fiscalización de la educación. Esta estructura de participación significó la creación por ley y organización de cua-

tro Consejos Nacionales de Educación de los Pueblos Indígenas, dos andinos (quechua y aimara), uno de la zona de Chaco (guaraní) y uno amazónico (multiétnico), responsables de ejercer control social sobre la implementación de las políticas educativas y lingüísticas nacionales. Los consejos indígenas son también producto de las demandas y reclamos indígenas; en 2005 fueron reconocidos tres nuevos consejos de la región de tierras bajas del oriente del país (moxeño, chiquitano y guarayo). La principal tarea de estos consejos se refiere a la aplicación de la EIB, para lo cual trabajan en asuntos de gestión de formación docente en los institutos normales superiores bilingües y en capacitación de juntas escolares. En la transición entre el gobierno anterior y el de Evo Morales, han tenido una destacada labor en la elaboración de la Propuesta de política lingüística nacional llevada hasta el Congreso Nacional en 2006 y distribuida a cada uno de los congresistas, como enfatiza el ex presidente del Consejo Educativo Aimara.

En su labor de difusión de la EIB y sus avances, utilizan medios orales como radio y televisión así como medios escritos. Aunque con fines educativos —en última instancia— impulsaron desde el ámbito extraescolar el desarrollo de la *cultura escrita* en lenguas originarias. Así fue que editaron durante cuatro años el suplemento *Kimsa Pacha/Ara Mboqpi* en aimara, quechua y guaraní. Este suplemento fue distribuido con el diario *La Prensa* de cobertura nacional en un número de veinte mil ejemplares. En la sede del Consejo Educativo Aimara un equipo multilingüe *ad hoc* de profesionales indígenas redactaba noticias y artículos, a la vez que editaba y diagramaba este “vocero del involucramiento indígena en la EIB” (López, 2005, p. 447). Más allá de su función simbólica, por incorporar “también noticias de índole política y otras relacionadas con el avance el movimiento indígena y de la EIB” (López, 2005, p. 447), el suplemento también estaba pensado como material de lectura y de estudio para maestros y futuros maestros de EIB; de allí que tenía una perspectiva normativa aunque “más flexible y menos rígida que la del Ministerio de Educación” (López, 2005, p. 447).

Para los talleres de capacitación de padres de familia, autoridades y maestros, el Consejo quechua con sede en Sucre se propuso elaborar todos los materiales y folletos en esa lengua. Y, como último “detalle”, estableció la norma de que sus miembros y toda la planta técnica, administrativa y logística solamente hablarían quechua en el trabajo, llegándose a proclamar esta determinación en avisos pegados en las puertas y paredes de las oficinas de técnicos.

La función de los consejos educativos de pueblos originarios en este “ejercicio de aplicación práctica de la escritura alfabética de las lenguas indígenas y de hacer de la escritura en estas lenguas un medio más de comunicación entre la población indígena, sobre todo de aquella que habita en el medio urbano” (López, 2005, p. 447) fue la de impulsar una labor de planificación lingüística de *corpus* y de *estatus*, equivalente a una *real* academia de lenguas indígenas, llevada adelante por hablantes nativos. Un órgano pensado para el tercer elemento de planificación lingüística, el de adquisición, propuesto por Cooper (1989), fue el Instituto de Lengua y Cultura Indígena en Sucre. Se estaba organizando en 2005 antes del

cambio de gobierno. Ahí se empezaron a elaborar materiales de enseñanza a partir de manuscritos utilizados en los institutos docentes para la formación de maestros de lengua originaria, y a partir de creaciones propias. Como resultado de la negociación con el Ministerio de Educación, este instituto y los que se gestaban en los otros consejos originarios de educación (aimara, guaraní, multiétnico-amazónico y los tres nuevos consejos de tierras bajas mencionados anteriormente), ya contaban con su propuesta curricular. El objetivo era preparar a “profesionales habilitados para atender los nuevos requerimientos que, en materia de lengua y cultura indígena, surgen como resultado de la propia aplicación de la EIB en el país” (López, 2005, p. 464).

¿TRASCENDIÓ LA CULTURA ESCRITA EL ÁMBITO EDUCATIVO?

En las páginas anteriores se ha podido ver que las vetas clásicas de escritura de lenguas indígenas, es decir, la educación popular y la educación intercultural bilingüe, se desarrollaron con el concurso y empuje de las organizaciones indígenas que le confieren a lo escrito un claro sentido social y político. Estas demandas fueron cada una implementadas por los gobiernos de turno como política nacional educativa, en el marco de las cuales se crearon también espacios extraescolares de *cultura escrita* como los consejos educativos de pueblos originarios.

Por la estrecha vinculación entre la *escrituralidad* y la escuela, su principal motor, surgen dos contradicciones que obstaculizan el desarrollo de la *cultura escrita* indígena. La primera se refiere a la dificultad de revertir una larga y dolorosa historia de discriminación hacia todo lo indígena que caracterizó —y aún caracteriza— a la escuela pública encargada de “civilizar” a través de su labor de alfabetización en castellano (Arnold y Yapita, 2000; Oliart, 2004). La educación intercultural bilingüe ha tenido entre sus mayores opositores a padres de familia que deseaban para sus hijos un futuro menos doloroso que el que ellos vivieron a causa de la discriminación del mundo castellano no indígena. Sustentan su impugnación en la relación diglósica entre castellano y lenguas indígenas que prevalece en las sociedades andinas a pesar de los cambios constitucionales y políticos. Así puede verse que la racionalidad de la escritura como herramienta de poder sigue estando incuestionablemente atada al castellano. Es difícil imaginarse que alguien quisiera escribir en lengua indígena pensando en que confiere poder alguno. Actualmente, “escritura y literacidad están estrechamente asociadas con lengua hegemónica”⁹ (López, 2001, p. 211).

La segunda contradicción que se genera por el impulso de la *cultura escrita* a través de la educación es la enorme importancia que se le sigue dando al proble-

⁹ Nowadays “writing and literacy are closely associated with the hegemonic language” (traducción Inge Sichra).

ma de los alfabetos y las grafías de las lenguas indígenas y la nula consideración al problema de la escritura y literacidad. Probablemente, la lengua indígena escrita *en general* es en sí importante como muestra de su igualdad y de su posibilidad de uso complementario con la lengua dominante. Así lo expresaron las organizaciones indígenas al pedir el ingreso de las lenguas indígenas en la escuela. No obstante, y dada su condición minorizada, pueblos y organizaciones indígenas siguen mirando sus lenguas como un elemento importante de la propia cultura e identidad cultural, pero desde una perspectiva más simbólica que comunicativa propiamente dicha, en la cual se inscribe, por ejemplo, el afán de las organizaciones de tener aprobados y oficializados los alfabetos.

En añadidura, la política y la labor de la educación bilingüe pública ha difundido una noción normativa de la escritura que dificulta y aleja la práctica escrita de la cotidianeidad (Córdova, Zariquiey y Zavala, 2005; King, 2001). Esta tendencia se confirma fácilmente entre usuarios de lenguas indígenas como primera lengua, así como entre aprendices de lengua indígena como segunda lengua, con la postura de “no escribo porque es muy difícil, más fácil es en castellano”. Por su parte, varios estudios han mostrado cómo el tratamiento de desarrollo y mantenimiento de la escritura de las lenguas indígenas, “aún” en la educación intercultural bilingüe sigue moldes del castellano como lengua dominante y de su propia *literacidad* para cumplir con los fines pedagógicos de la escuela, de modo que termina convirtiéndose en un nuevo (sutil o no tan sutil) mecanismo de subordinación (Garcés, 2007; Sichra, 2006; Vigil, 2004). Aquí también, como advierten Street y Street (2004, p. 185), “buena parte de lo que se relaciona con la literacidad escolarizada, antes que ser intrínseco a la literacidad misma, resulta ser el producto de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento”.

Es así como, al propiciar la reforma la escritura y lectura en lengua indígena para su consolidación y desarrollo, el ministerio se erigió como ente que regulaba forma y contenido de materiales quechua y aimara, cerrándose a otras escrituras (alfabéticas, para nuestro caso) existentes en el entorno extraescolar, como los textos y periódicos antes mencionados, cercanos y respetuosos de la oralidad, que en su variación y contacto con el castellano hacían vitales a las lenguas y creativos a sus hablantes.

OTROS VIENTOS EN LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN LOS TIEMPOS DEL PODER

Irónicamente, en el caso boliviano, los problemas que se detectan en la escritura en lenguas indígenas no se derivan de una falta de reconocimiento de las lenguas y culturas andinas, sino de concepciones ideológicas que se sitúan en el ámbito de la voluntad política de los gobiernos nacionales y autoridades locales para encarar la promoción de la escritura y la literacidad en lenguas indígenas como herramienta

de poder en su más amplio sentido. Veamos en seguida un ejemplo de máxima actualidad relacionado con política lingüística de facto.

ALFABETIZACIÓN EN CASTELLANO:
REPLICANDO LOS TIEMPOS DE NACIONALISMO

A través de los años, persiste el dogma generado por todo tipo de políticas internacionales y nacionales y que se resumen de la siguiente manera: la alfabetización en castellano tiene un valor intrínseco por ser una herramienta de superación de la pobreza, constituir un derecho inalienable de participación ciudadana y ser un requisito de democracia. La concreción de esta ideología de la escritura fuertemente incorporada, y la consecuente diferenciación jerárquica entre los que saben escribir y los que no saben escribir está bien documentada en diversas comunidades quechua hablantes (Hornberger y Kendall, 1996; Salomon, 2004; Zavala, 2002). Contradictoriamente, esta corriente se está extendiendo entre las mismas organizaciones indígenas y es impulsada como política estatal por el nuevo gobierno boliviano de explícita orientación popular. El ejemplo más vívido es la implementación del Programa Nacional de Alfabetización *Yo sí puedo*¹⁰ a nivel nacional. Después de intentos de traducir los módulos audiovisuales de este programa a las lenguas andinas y al guaraní, el Director Nacional del *Yo sí puedo*, Pedro Quispe, declaró que no habrá alfabetización bilingüe y que se hará en castellano, tal como se hizo en Cuba, en donde resultó ser eficiente. Desde hace dos años miles de bolivianos en regiones periurbanas y rurales monolingües en lenguas indígenas o bilingües son declarados con pompa y sonaja alfabetizados después de la “capacitación” de diez a doce semanas de clases por parte de la policía y fuerzas armadas, con apoyo económico y logístico de los gobiernos de Venezuela y Cuba. Tal situación ha sido utilizada como símbolo de la determinación de erradicar el analfabetismo que impide el pleno disfrute del derecho de ciudadanía.

En palabras del presidente Morales, esta visión “técnica” de la escritura, más bien de la lectura,¹¹ lejos de acercarse a un plano de *cultura escrita* se mantiene en un plano de alfabetización en la lengua dominante y es, para sorpresa de muchos, una opción en esta nueva constelación de fuerzas de un gobierno emblemático, que se adscribe ya no a la interculturalidad como política de multiculturalismo sino a la descolonización y autodeterminación como expresión de la “toma del poder”. La

¹⁰ El Programa Nacional de Alfabetización busca erradicar del analfabetismo absoluto y funcional en una población boliviana de 823 256 personas, pertenecientes a sectores marginados y excluidos del sistema educativo, aplicando el método *Yo sí puedo*, de origen cubano <<http://www.minedu.gov.bo/minedu/redirect.do?page=/pna/sis.html>>. El *Yo sí puedo* funciona con programas televisivos y la identificación numérica de las letras del alfabeto.

¹¹ El 13 de marzo de 2008, con ocasión de declarar el departamento de Oruro libre de analfabetismo, “el presidente dijo que de aquí en adelante los campesinos que fueron alfabetizados no tendrán que contratar a otras personas para que les lean sus documentos” (Diario *Los Tiempos*, 14 de marzo de 2008).

continuación del programa *Yo puedo seguir*¹² ya fue anunciada para llevar “a los recientes alfabetizados a salir bachilleres, no importa si son ancianos, con tal de que quieran seguir aprendiendo para mejorar el conocimiento en el país” (Diario *Los Tiempos*, 14 de marzo de 2008). Se busca encontrar la explicación para esta contradicción en los ejes de clase y etnia que atraviesan la misma práctica de colonización y, simultáneamente, descolonización. La política social expresada en el *Yo sí puedo* reflejaría la necesidad del fortalecimiento de un estado nacionalista contra el imperialismo. De allí la alianza con Cuba, aún a costa del fortalecimiento de lo étnico. El Estado que apunta a la soberanía indígena-originaria-campesina, con un presidente reconocido por el movimiento indígena continental como su líder y que es catapultado a la presidencia en pleno auge del movimiento étnico recurre al castellano como lengua de poder y como histórica herramienta de *nacionalismo* (convertido a *nacionalismo indígena*). Otra explicación mucho más prosaica para esta postura es el financiamiento que otorgan los creadores del regionalmente muy difundido programa de alfabetización para su implementación y promoción.

CAMBIOS EN LAS LEYES Y MARCO JURÍDICO

En el plano de política lingüística *de jure* encontramos otra postura, una que representa el “poder indígena” derivado del proyecto político indígena que, también esta vez, muestra su propia contradicción.

En la evaluación a diez años de implementación de las nuevas políticas educativas y lingüísticas que hicieron los consejos educativos de pueblos originarios institucionalizados por la reforma educativa reconocieron de que no bastaban leyes y normativas gubernamentales para transformar a la sociedad y volverla más justa y democrática. Quedó claro que no se habían superado aún el racismo y la exclusión social y económica ni las actitudes de incomunicación y desprecio en un país de característica colonial.

Justamente la superación de este estado de cosas es lo que el gobierno de Evo Morales busca lograr con su “revolución democrática”. En cuanto a la política educativa, desde 2006 el Ministerio se ha concentrado en propiciar una “Nueva Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que en forma de anteproyecto de ley espera desde entonces hasta el día de hoy su tratamiento y aprobación en el parlamento. El anteproyecto incorpora casi en su totalidad la propuesta educativa “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”, más conocida como “propuesta indígena” elaborada durante dos años por el Bloque Indígena conformado por los CEPO y todas las organizaciones indígenas nacionales. Una cita del ex ministro de Educa-

¹² Programa cubano de postalfabetización que se implementará en Bolivia a la conclusión del programa de alfabetización *Yo sí puedo*.

ción Félix Patzi sirve para entender el tenor de la construcción y fines de la política educativa en construcción:

Cuando hablamos de colonialidad o de la descolonización, ya estamos hablando de dos proyectos societales. En Bolivia se están proyectando estos dos proyectos. Un proyecto descolonizante, indígena, un proyecto societal totalmente distinto, que ahora cada vez más va tomando cuerpo, por un lado, y un proyecto societal eurocéntrico que ha tenido entre sus representantes a los herederos de los conquistadores y que se va derrumbando, por otro lado... Esto es la descolonización, descolonizar totalmente significa impulsar el proyecto societal indígena (Patzi, 2006, p. 130).

Como se puede apreciar, el término que ahora marca el terreno de la política educativa y fundamenta el cambio es “descolonización”, noción más política que cultural, en la cual se contraponen dos proyectos de sociedad para que cese la hegemonía de uno de ellos (el eurocéntrico) sobre el otro (indígena). Estamos viendo en Bolivia el final de la vigencia de “interculturalidad” como desiderata y característica normativa de la transformación del sistema de educación y su suplantación por este concepto no tan reciente pero novedoso en una política educativa estatal.¹³ Si en 1989 la COB contrapuso la educación colonizadora del Código de la Educación 1955 imperante en ese entonces, a la “educación intercultural bilingüe”, abogando por la segunda, ahora se contrapone la educación intercultural bilingüe de la reforma educativa a la “educación descolonizadora”.

Concebida, discutida y elaborada por los CEPO como propuesta del Bloque Indígena a ser presentada en el II Congreso Nacional de Educación que debía convocarse en marzo de 2005 y que se realizó finalmente en julio de 2006 con el nuevo gobierno, este proyecto de ley ha provocado muchas reacciones de la iglesia, las universidades, los colegios privados y, en general, por parte de los sectores de la población no indígena que se ven poco o mal representados.¹⁴ La propuesta ha sido calificada como “de ruptura con la condición colonial y con la consecuente subordinación de los indígenas a lo mestizo-occidentalizante que ha primado en el país” (López, 2005, p. 462).

¹³ En la corriente de la *pedagogía crítica estadounidense*, por ejemplo, Chet Bowers propone con su texto *Hacia la descolonización de la educación* “emprender el difícil camino de la argumentación destinada a descolonizar la educación, núcleo fundamental del proyecto civilizatorio de Occidente *sobre el propio occidente* y sobre el resto del mundo” (Ramos, 2002, p. 13), proyecto que se lleva adelante con la globalización y procesos de ajustes estructurales. La ideología subyacente de la educación que aquí se denuncia es la del individualismo, antropocentrismo, innatismo de la inteligencia, determinismo cultural.

¹⁴ Para referirse a aquellas personas, comunidades, territorios que *no* son “indígena originario campesinas”, en la propuesta de *Nueva Constitución* y también en este proyecto de *Nueva Ley de Educación* se utiliza el término “intercultural”. En realidad, están englobados allí, los monoculturales –mestizos, blancos y criollos. Como sostiene Albó (en prensa, p. 61) “aparece aquí, tal vez de una manera inconsciente, una inversión de lo que pasaba antes en la práctica, cuando de manera igualmente inconsciente sólo se hablaba de ‘educación intercultural bilingüe’ cuando se referían a un rasgo de la educación para indígenas”.

Dando un salto al recientemente proclamado proyecto de Nueva Constitución Política del Estado, en cuya elaboración participaron 55% de constituyentes auto-identificados con un pueblo ordinario,¹⁵ el ex presidente del CEA y constituyente aimara Walter Gutiérrez afirma que el asunto de las lenguas ha trascendido la educación para volverse política de Estado, al reconocerse como oficiales las 36 lenguas del país enumeradas con sus nombres en la propuesta de Nueva Constitución (comunicación personal con Walter Gutiérrez, 5 de marzo de 2008). Además, se norma el uso de las lenguas en la administración en el artículo 5: "Los gobiernos plurinacionales y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales..." y en el artículo 235 inciso 7: "para acceder al desempeño de funciones públicas se requiere hablar al menos dos idiomas". Para W. Gutiérrez (comunicación personal con Walter Gutiérrez, 5 de marzo de 2008) esto sería un reflejo de "que los pueblos indígenas se estaban ya apropiando de las lenguas. Si quiero ser dirigente, tengo que saber hablar o aprender a hablar aimara. La norma desde arriba y la norma desde abajo, en las asambleas, van a hacer que sigan creciendo las lenguas". Como enfatiza W. Gutiérrez, este auge de desarrollo oral de las lenguas en la organización comunal tiene que ver con el retorno del *qamasa* u "orgullo indígena", ya que "ahora nos devuelven los discursos, la autoestima".

CAMBIOS EN LOS HECHOS: ESQUIZOFRENIA Y ANESTESIA

Satanizada la Ley de Reforma Educativa de 1965 "porque este instrumento legal era la expresión del sistema de economía de mercado (neoliberal) anti-indígena y antipopular" (Ministerio de Educación y Culturas, MEYC, 2006, p. 2) y parte de "la serie de medidas de ajuste estructural impuestas por el neoliberalismo" (MEYC, 2006, p. 14), se buscaría estructurar un modelo educativo con identidad nacional según lo declaró el ministro F. Patzi (Diario *La Razón*, 24 de enero de 2006). A juzgar por el documento difundido de la futura ley, la educación que se propone desde el Estado es ahora "descolonizadora", "comunitaria" y "productiva" (MEYC, 2006, p. 12).

Sin embargo, mientras esta propuesta de Ley de Educación permanece suspendida en el Congreso, sigue vigente la Reforma Educativa "desconocida" y dada "por muerta" en el discurso gubernamental y sobre todo del magisterio. Ante el vacío legal —de legitimidad, más bien— que se ha instalado en los hechos, las autoridades educativas, desde directores departamentales hasta maestros de aula, vuelven a recrear la gestión institucional y educativa de los tiempos de la prerreforma. Desde la gestión 2006 se recurre, primero veladamente y ahora de manera abierta, a

¹⁵ De ellos, 31.8% quechuas, 16.9% aimaras y 7.1% de otros pueblos. Todos ellos saben castellano y la gran mayoría sabe también la lengua de su pueblo. Un 13.9% se identifica con algún pueblo originario sin saber la lengua y otro 8.4% habla la lengua sin considerarse miembro de alguno, situación más frecuente en el idioma quechua (Albó, 2008, pp. 55-56).

materiales,¹⁶ a enfoques pedagógicos y contenidos curriculares propios del Código de la Educación de 1955, exclusivamente en castellano. Contradictoriamente, en los colegios particulares (asentados sobre todo en áreas urbanas) se generaliza la oferta del quechua como asignatura a cambio del francés; mientras que en universidades privadas se establece el quechua como materia entre las obligatorias de sus carreras. Dicho sea de paso, en los colegios particulares también se generaliza el enfoque constructivista que introdujo la Reforma en este país.

Los consejos educativos de pueblos originarios han perdido su rol estelar en la educación, su gestión hacia *afuera* ha estado dirigida a la legislación, no a la concreción o consecución de la EIB. Pero también han perdido su rol estelar como órganos de planificación lingüística. Los miembros del Consejo Educativo de la Nación Quechua, en su disminuida labor cotidiana, no escriben más ni hablan en quechua “ni siquiera con el chofer” (comunicación personal con Elizabeth Estrada, enero de 2008). Cuando preguntamos a los miembros de los actuales Consejo Educativo Aimara y Consejo Educativo de la Nación Quechua sobre la práctica escrita en su lengua surge la interesante diferenciación entre “nosotros los indígenas” y los “intelectuales indígenas”. Los primeros tuvieron educación primaria, pasaron por programas de alfabetización de adultos como el *Yuyay jap'ina* de Unicef o tuvieron otras oportunidades de capacitación. Éstos no ven la necesidad de escribir en quechua o en aimara. Algunos no reconocen haber aprendido a escribir en sus lenguas, algo que los niños beneficiarios de la reforma educativa sí hicieron. El segundo grupo, según los consejeros, el de los “intelectuales indígenas”, son universitarios que estudian e investigan las culturas y lenguas indígenas, de allí que tienen la posibilidad de escribirlas. Como consecuencia, según me informaron, las publicaciones y periódicos de los consejos no serían producción propia, ya que son “encargadas” a los intelectuales que las escriben para los consejos. Antes que generalizarse e instalarse en la cotidianeidad para permanecer, la *cultura escrita* indígena se ha vuelto, a lo sumo, un capital simbólico de diferenciación social entre los mismos indígenas.

El Instituto de Lengua y Cultura Quechua se transformó en un instituto privado de enseñanza de quechua apoyado por la cooperación bilateral. Al desaparecer de hecho la EIB como política de Estado que fue llevada adelante por los gobiernos anteriores, estos órganos creados para impulsar la EIB y la difusión de lenguas originarias han perdido no solamente su principal razón de ser, sino también su función de interlocución con los actores de la educación, tanto institucionales como comunales y familiares. Como lo explica Diego Pari, ex asesor en la Asamblea Constituyente, al verse comprometidas las organizaciones con la gestión de gobierno, descuidaron la relación con los sindicatos y las bases. Con la seguridad y convicción de la existencia de un movimiento indígena fuerte, “se ha descuidado el trabajo desde las comunidades. Ya tenemos presidente, él nos dará, hemos dicho” (comunicación personal con Diego Pari, 5 de marzo de 2008). El reconocimiento de esta tendencia de aco-

¹⁶ Los módulos no distribuidos en 2005, además de seguir sin utilidad, habrían desaparecido de los almacenes del ministerio. Su desaparición física resulta conveniente con la desaparición que se propicia del término “interculturalidad”, cuyo uso está prohibido en las oficinas gubernamentales responsables de la educación.

modo en el paternalismo, o bien, de delegación en el representante de un Estado que esta vez sí sería *de ellos y para ellos*, tiene un añadido por demás inmovilizador. Iván Ignacio en la revista *Pucara* (2008) resume este efecto: “el tener de gobernante a un indígena ha servido de anestesia el espíritu crítico [sic] de las organizaciones sociales y de los pueblos originarios”.

Entre los propios miembros y ex miembros no pasa inadvertida la retirada de los consejos. En las palabras de Walter Gutiérrez (comunicación personal con Walter Gutiérrez, 5 de marzo de 2008): “Si la nueva constitución asume la educación, la interculturalidad a la forma de interpretar de los indígenas, no el concepto de Goni, será un instrumento de liberación”. Sin embargo, la recurrencia a lo propio en esta nueva etapa política no se reduce con lo establecido en la ley; hay una tarea por delante: “otra vez nos van a domesticar si no lo hacemos nosotros”. Recurriendo nuevamente a I. Ignacio, añadimos desde nuestra postura que es “momento de salir del chantaje de que la protesta hace el juego a la derecha y puede frustrar este proceso”.

EPÍLOGO

Asistida por la historia de su uso escrito, su extensión geográfica y su difusión en centros urbanos, como lengua mayoritaria de las minorizadas, y promovida por políticas favorables, la lengua quechua conserva su vitalidad en Bolivia. La *cultura escrita* en quechua se impulsó desde la educación popular (ahora llamada *de adultos o alternativa*) y la *educación intercultural bilingüe*, instancias que recibieron su impronta ideológica de los gobiernos de turno y que tuvieron, por lo tanto, distintos puntos de partida.

Relacionada con la educación pero desde espacios extraescolares, la escritura en quechua se promovió y desarrolló por parte de los mismos quechuas alrededor del Consejo Educativo de la Nación Quechua, durante los satanizados gobiernos neoliberales entre 1992 y 2005. Esta especie de militancia o convicción lingüística de un consejo indígena puesta a prueba en la práctica, en la cotidianeidad, se debilita cuando se instala el gobierno popular de Evo Morales que debe su ascenso justamente al movimiento indígena. O, si se prefiere, se transforma en acción legislativa y política; pasa de la planificación a la política lingüística – en castellano.

La *cultura escrita en lenguas indígenas* no solamente tiene que vérselas con la oralidad y minorización de estos idiomas; también (o tal vez justamente por eso) está sujeta en su desarrollo a coyunturas políticas muy dinámicas, cuyos efectos inmediatos no son predecibles, independientemente de la ideología que subyace la política. Décadas de impulso a la escritura en lenguas indígenas de comprobada vitalidad y función social, como el quechua, no nos bastan para responder con certeza “para qué necesita quién una cultura escrita indígena”, que trascienda lo meramente simbólico, y la satisfacción de tener el derecho de un alfabeto y el permiso de escribir.

En el caso de Bolivia, cuando todo parece estar “a pedir de boca” respecto a este derecho, cuando se han reducido las resistencias y se ha ganado el espacio político, a pesar del permiso por el auge de lo étnico, se impone la hegemonía estatal con racionalidad de clase que funciona en la lengua hegemónica del castellano.

Hasta ahora estamos encontrando pistas para saber quiénes, cómo y por qué la escritura en lengua indígena es impulsada desde la óptica del castellano, estrechamente relacionada con la escuela, sin poder todavía sustentar la existencia y racionalidad de la escritura indígena, aún en condiciones favorables a las culturas y lenguas indígenas.

Volviendo a las ideas iniciales, a la luz de la práctica no es posible sostener la imperiosa necesidad de escribir las lenguas indígenas para que pervivan. Hay fuerzas mucho más impactantes en el desarrollo de una lengua, que su práctica escrita. Vemos relativizada la apuesta de superación de la diglosia empoderando a sus hablantes. Se observa que el Estado aplica su propia lógica a las demandas que satisface. Y respecto a los derechos lingüísticos, se puede sostener que no se trata de que los hablantes de lenguas minorizadas sean sujetos de derecho; se trata de que sean *tratados* como sujetos de derecho... y ser los primeros en ejercer sus derechos lingüísticos como agentes de cambio en la práctica y en la planificación lingüística.

REFERENCIAS

- Albó, X. (2008), “El perfil de los constituyentes”, *T'inkazos. Revista Boliviana de Ciencias Sociales*, año 11 (23-24), pp. 49-64.
- (en prensa), *Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*, La Paz, PNUD/CIPCA.
- Arnold, D. y J. de D. Yapita (2000), *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*, La Paz, ILCA/Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación, UMSA.
- Carrarini, G. (2005), *Iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe: El rol de la sociedad civil en Bolivia desde la Reforma Educativa de 1994. Cuadernos de Investigación*, vol. 2, Cochabamba, PROEIB Andes.
- Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB (1991), “Hacia una educación intercultural bilingüe”, *Raymi*, 15.
- Cooper, R. (1989), *La planificación lingüística y el cambio social*, Madrid, Cambridge University Press.
- Córdova, G., R. Zariquiey y V. Zavala (2005), *¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI*, Lima, Ministerio de Educación/DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ.
- Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Garcés, F. (2005), *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman*, La Paz, CENDA/Plural.
- (2007), *Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa Boliviana y en el periódico Conosur Ñawpaqman ¿Colonialidad o interculturalidad?*, tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- Hornberger, N. y K. Kendall (1996), “Language revitalisation in the Andes: Can the schools reverse language shift?”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17 (6), pp. 427-441.

- Howard-Malverde, R. (1999), "Pautas teóricas y metodológicas para el estudio de la historia oral andina contemporánea", en J. C. Godenzzi (ed.), *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*, pp. 339-385, Cusco, Centro Bartolomé de las Casas.
- King, L. (2001), *Language revitalization processes and prospects. Quichua in the Ecuadorian Andes*, Clevedon, Multilingual Matters.
- López, L. E. (2001), "Literacy and intercultural bilingual education in the Andes", en D. Olson y N. Torrance (eds.), *The making of literate societies*, pp. 201-224, Oxford, Blackwell Publishers.
- (2005), *De rescucios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, La Paz, PROEIB Andes/Plural.
- (2006), "Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina", *Universitas. Revista de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*, año v, NÚM. 7, pp. 103-144.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1998), *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*, La Paz, Serrano.
- Ministerio de Educación y Culturas (2006), *Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"*, La Paz, MEYC.
- Oliart, P. (2004), "Leer y escribir en un mundo sin letras. Reflexiones sobre la globalización y la educación en la sierra rural", en C. I. Degregori y G. Portocarrero (eds.), *Cultura y globalización*, pp. 203-223, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Patzi, F. (2006), "Descolonizar la educación", *Archivos del Presente*, año 10, núm. 14, pp. 123-130, IESALC Unesco.
- Peresson, M., G. Mariño y L. Cendales (1983), *Educación popular y alfabetización en América Latina*, Bogotá, Dimensión Educativa.
- Ramos, G. (2002), "Presentación", en C. Bowers, *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*, pp. 11-13, Lima, PRATEC.
- Salomon, F. (2004), "Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro", en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 317-345, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Sichra, I. (2003), *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*, La Paz, PROEIB Andes/Plural.
- (2005), "Presentación", en F. Garcés, *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico*, Conosur Nawpaqman, pp. 11-18, La Paz, CENDA/Plural.
- (2006), *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba. Cuadernos de Investigación*, vol. 1, Cochabamba, PROEIB Andes.
- Street, J. y B. Street (2004), "La escolarización de la literacidad", en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 181-210, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Vich, V. y V. Zavala, V. (2004), *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Vigil, N. (2004), "Pueblos indígenas y escritura", en C. G. Garbarini y M. Samaniego (eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*, pp. 187-208, Temuco, Universidad Católica de Temuco/Ministerio de Educación de Chile.
- Zavala, V. (2002), *(Des) encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.) (2004), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Notas de prensa

El indigenista habla de descolonizar la educación pública [versión electrónica (2006)]. *Periódico La Razón*, recuperado el 24 de enero de 2006 de <http://www.la-razon.com/versiones/20060124_005431/nota_244_241128.htm>.

Ignacio, Iván. ¿Cuál será el costo de nuestra pasividad y de nuestro silencio? [versión electrónica (2008)]. *Revista Pucara*, núm. 29, recuperado el 16 de marzo de 2009 de <<http://www.periodicopukara.com/pasados/pukara-29-periodico.php>>.

Diario *La Razón*, "El indigenista habla de descolonizar la educación pública", 24 de enero de 2006.

Diario *Los Tiempos*, "La alfabetización es vital para el cambio, asevera Evo Morales", 14 de marzo de 2008.

— "La vulgarización de la política", 16 de marzo de 2008.