

Educación Bilingüe

Lexis XXV. 1 y 2 (2001): 243-269.

Flexibilidad para la normalización en lenguas originarias

Xavier Albó, CIPCA

Alberto Escobar fue el gran pionero para el reconocimiento y fortalecimiento de la lengua quechua en el Perú, en la ya distante década del 1970, cuando la revolución de Velasco Alvarado llegó a oficializar esta lengua y promovió una serie de iniciativas para que tal propuesta no se quedara en palabras. Bajo la dirección de Escobar, el Instituto de Estudios Peruanos publicó entonces una serie de trabajos sobre los diversos dialectos del quechua en el Perú y aquel clásico *El reto del multilingüismo en el Perú*. Gracias a estos trabajos, se dieron entonces pasos fundamentales hacia la normalización de esta lengua andina, hasta ahora la más hablada y expandida de las lenguas originarias del continente.

Lamentablemente, aquellos esfuerzos no tuvieron el mismo impulso desde el Estado por parte de otros gobiernos que posteriormente se fueron turnando en el poder, de modo que hasta ahora seguimos bregando para poder avanzar en la implementación de aquel sueño de los 70.

En cierta manera la iniciativa política hacia la consolidación de las lenguas originarias ha pasado ahora más bien a otros países andinos y de uno de ellos –Bolivia– traemos aquí, en homenaje a nues-

tro querido maestro y amigo Alberto Escobar, el presente ensayo¹. Allí, en 1994, se dictó una Ley de Reforma Educativa, uno de cuyos pivotes es precisamente la educación intercultural bilingüe, no sólo en unos pocos proyectos piloto sino en el conjunto del país. La implementación de este componente implica, necesariamente, seguir adelante en el proceso de normalización escrita de las lenguas involucradas, tema en el que se ha estado avanzando en los últimos años. Los logros y problemas experimentados desde entonces nos dan la oportunidad para la siguiente reflexión.

En algunos ambientes en que la Reforma Educativa está promoviendo un enfoque bilingüe no es raro escuchar comentarios críticos como el de que en la escuela no se usa ni enseña el quechua o aimara local sino “el de la Reforma”. Tienen que ver con el arduo desafío enfrentado por ésta para fortalecer una serie de lenguas originarias hasta ahora marginadas y relegadas a la práctica sólo oral y contribuir a elevar su status social mediante la producción y uso habitual de textos escritos e impresos. Este paso al código escrito, como complemento de los orales, tiene que afrontar necesariamente el problema de combinar un lenguaje común con un sinfín de prácticas orales escritas. Así lo han hecho y practican a diario los diversos lenguajes habitualmente escritos. Pero en el caso de lenguas que no han pasado todavía por este proceso, pueden surgir inicialmente anticuerpos.

Este trabajo busca el necesario equilibrio entre la uniformización propia de todo código escrito y el respeto a la variedad y riqueza dialectal del habla cotidiana. Lo presentamos en seguida en forma de decálogo, y en las secciones siguientes iremos explicando los varios artículos, agrupados en grandes bloques:

- 1.º Todo idioma originario tiene el status de oficial allí donde se habla.
- 2.º La norma lingüística de cada idioma debe facilitar la comunicación entre todos sus usuarios sin rechazar sus variantes locales.

¹ Este trabajo es un avance y adaptación del capítulo que aparecerá en *Las lenguas Indígenas en los medios de comunicación en Bolivia* (Utta von Gleich y Ronald Grebe, compiladores), a ser coeditado por el Goethe Institut, la Universidad de Hamburgo y la Universidad Católica Boliviana, en La Paz, con los aportes de una mesa redonda realizada el 24 de mayo del 2001.

- 3.º En la selección y utilización de la norma el gusto y comprensión de la lengua viva debe pesar más que la erudición histórica y lingüística.
- 4.º Realizar encuentros interdialectales e interdisciplinarios para conocer y combinar mejor lo común y lo particular de cada lengua.
- 5.º Fortalecer y desarrollar el pleno dominio oral y escrito de cada lengua original.
- 6.º Dosificar la enseñanza en lengua originaria de acuerdo a las características sociolingüísticas de cada región.
- 7.º Priorizar la capacitación de los docentes en la lectoescritura de cada lengua originaria y en el uso flexible de su normalización.
- 8.º Producir materiales escritos diversificados en lenguas originarias.
- 9.º Al elaborar textos dosificar con cautela los neologismos y otros términos o variantes gramaticales poco usados.
- 10.º Utilizar lenguas indígenas en los varios medios de comunicación social, combinando la norma interdialectal y las formas locales.

Los tres primeros artículos de este decálogo señalan otros tantos principios fundacionales para el establecimiento de una norma lingüística. Los otros siete son otros tantos puntos más prácticos y operativos para su elaboración y utilización.

Tres principios fundamentales

El primer principio es previo a la normalización propiamente dicha, pero tiene que ver con el reconocimiento y prestigio público al que apunta también todo el proceso normativo:

- 1.º TODO IDIOMA ORIGINARIO TIENE EL STATUS DE OFICIAL ALLÍ DONDE SE HABLA.

La *oficialización* de las lenguas originarias de Bolivia ha sido solicitada por las organizaciones de base desde los años 70, y es una consecuencia natural del reconocimiento explícito y público, por parte

del Estado, de la igualdad anunciada en los artículos 1 y 6 de la CPE.

En diversos momentos se han promulgado instrumentos legales –ninguno con rango de ley– declarando el carácter oficial de algunos idiomas originarios. El más reciente y de mayor alcance es el DS 25894 del 11-XI-2000, cuyo artículo 1.º dice literalmente:

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

Esta lista, que pretende ser exhaustiva, incluye desde el quechua y aimara, hablados por el 55% (cuatro millones y medio) de los bolivianos, hasta idiomas como el guarasu’we, el leco o el pacahuara que ya casi no tienen hablantes.

Es inevitable ver la declaratoria de oficialización de las lenguas originarias y sus ulteriores aplicaciones prácticas como parte de un *proceso*, que no tiene el mismo ritmo de implementación en cada sector, por la anterior práctica colonialista, por la falta de gente preparada, la distinta repercusión demográfica y pública de cada lengua e incluso por la resistencia de muchos que deben tomar decisiones.

Es en el sistema educativo donde se puede y debe avanzar más rápido, por su propia naturaleza y porque es ahí donde ya se está implementando una reforma que incluye esta perspectiva. Este es, por ejemplo, el sector público en que los expertos en lenguas originarias tienen mayores oportunidades de contratación. Sin embargo, incluso en este campo restringido estamos todavía lejos de haber logrado la equidad lingüística que exige una nación pluricultural y plurilingüe. Pero el criterio es claro y debiera ser objeto de una estrategia de implementación dentro del sistema educativo, tanto público como privado. El punto de partida es que *todos los idiomas nacionales de Bolivia tienen status de oficiales: el castellano, en todo el territorio nacional, y los diversos idiomas originarios, dentro de su territorio y área de influencia.*

La diferencia geográfica en el ámbito dentro del que cada idioma es reconocido como oficial es más pragmática y operativa que teóri-

ca, dado que de suyo todos los idiomas merecen el mismo respeto. Pero hay que reconocer que el principal vínculo común de intercambio entre quienes tienen idiomas originarios distintos es el castellano, que —además— es también una de las principales lenguas internacionales del mundo actual. Para dejar abierto el carácter oficial incluso fuera del territorio de cada lengua originaria, hemos añadido también *área de influencia*. Tiene, por ejemplo, plena justificación de equidad reconocer el carácter oficial de los idiomas de determinados grupos inmigrados en las ciudades y nuevos asentamientos en los que ya se han establecido, fuera de su territorio histórico.

La relación entre este reconocimiento oficial de una lengua y la consolidación de su norma escrita se expresa también en la doble demanda de las organizaciones indígenas de tierras bajas que, en el pliego de peticiones y ulterior convenio de julio del 2000, pidieron explícitamente la fijación de sus alfabetos oficiales, como en seguida veremos.

Esto supuesto, pasemos al tema mismo de la NORMALIZACIÓN de cada idioma originario. Por ser éste un tema complejo y delicado, necesitamos tratarlo con cierto detalle, a partir de los dos principios o criterios fundamentales señalados en el decálogo.

2.º LA NORMA LINGÜÍSTICA DE CADA IDIOMA DEBE FACILITAR LA COMUNICACIÓN ENTRE TODOS SUS USUARIOS SIN RECHAZAR SUS VARIANTES LOCALES.

Normar (o estandarizar) una lengua es establecer criterios y acuerdos para compatibilizar el uso de este instrumento básico de comunicación en medio de su gran diversidad de dialectos.

Las grandes lenguas mundiales tienen todas su norma, sin que ello sea óbice para que cada lugar mantenga y utilice sus particularidades en la lengua hablada. Por ejemplo el castellano tiene significativas variantes fonológicas, léxicas e incluso gramaticales de un lugar a otro (La Paz, Santa Cruz, Lima, Puerto Rico, Argentina, Castilla o Andalucía en España, etc.). Pero, gracias a esta norma común, todos pueden entenderse cuando se utiliza en los medios de comunicación o en textos escritos. A nadie se le ocurre, por ejemplo, que una expresión tan común y simple como “nosotros pues” (codificada de acuerdo al habla castiza castellana) debiera escribirse tal como se

pronuncia en cada región: *nojothro pué/po* en Santa Cruz, *nosotro[s]ps* en La Paz... Pero al parecer bastante gente adulta no está aún preparada para entender la necesidad de aplicar este mismo criterio en lenguas sin una abundante tradición escrita y, al escribir en ellas, tendemos todavía a exigir precisión localista. Este reconocimiento interdialectal de la misma lengua es la ventaja que se busca también para las lenguas originarias, como parte de su fortalecimiento.

En el caso de las lenguas originarias de Bolivia partimos casi de cero. Se empieza en la fijación concertada del alfabeto y se va avanzando al nivel de la gramática y el diccionario, dando preferencia a los usos más comunes e interdialectales. Incluye también algunos otros criterios relacionados con la escritura, como las normas de puntuación. Su objetivo debe ser siempre *facilitar la mutua comunicación* entre los que utilizan diversas variantes; no, entorpecerla.

3.º EN LA SELECCIÓN Y UTILIZACIÓN DE LA NORMA EL GUSTO Y COMPRENSIÓN DE LA LENGUA VIVA DEBE PESAR MÁS QUE LA ERUDICIÓN HISTÓRICA Y LINGÜÍSTICA.

Lo poco que ya se ha avanzado, en unas lenguas más que en otras, se inició en los años 80 con SENALEP y el PEIB². Ha habido nuevos progresos desde que en 1994 se inició la Reforma Educativa, pero en la forma en que se está llevando a cabo hay el riesgo de que el aspecto puramente técnico lingüístico y académico quiera correr más que la aceptación didáctica y social. Por eso a veces ya se oye hablar, con rechazo, del aimara o quechua “de la Reforma”³, como hemos recordado al principio de este trabajo.

² SENALEP: Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular, creado poco después del retorno a la democracia en 1982. PEIB: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en forma experimental, con el apoyo de UNICEF, entre 1988 y 1993, y que sentó las bases para la incorporación del componente “EIB” en la Reforma Educativa iniciada el año siguiente.

³ Este problema, intrínseco de todo proceso de normalización, ya apareció en los intentos de normar el quechua en el Perú, Ecuador y Bolivia en décadas pasadas. Ver Escobar (comp. 1972) y Ministerio de Educación del Perú (1975), para este país; Montaluisa (1980), para el Ecuador; y Albó (1987), para Bolivia. Sobre “el aimara de la Reforma” y sus antecedentes más cercanos, ver el detallado e incisivo análisis de Arnold y Yapita (2000: 102-127) y la encuesta de comprensión realizada por Alavi (1999). Melià encuentra, en el Paraguay, problemas muy semejantes en “el guaraní de la Reforma” (comunicación personal).

Es fundamental evitar una excesiva rigidez al fijar la norma y un ritmo demasiado acelerado al querer imponerla. La normalización debe ser un proceso gradual. Hay que *ir desarrollando* una norma mínima común, evitando saltar etapas que en las lenguas hoy bien normadas han supuesto siglos. Hay para ello dos razones didácticas y otra tercera más social e incluso política.

La primera razón didáctica es la misma que, desde el célebre informe de la UNESCO en 1953, alienta el uso de la lengua materna en el proceso de alfabetización. Para enseñar algo nuevo, como la lectoescritura, hay que *partir siempre de lo que el alumno ya domina*; en este caso, de la lengua que el niño o adulto aprendió y utiliza en su hogar. Pero ésta es, evidentemente, la variante local de la lengua, que no siempre coincide con la forma estándar. Con el tiempo los alumnos y los futuros usuarios adultos deberán sin duda tener acceso a esta norma común más universal, pero no es lo primero que deben dominar en el momento mismo de alfabetizarse.

La segunda razón didáctica coincide con las nuevas técnicas de aprendizaje que ha llevado a la Reforma a flexibilizar también el manejo temprano de las normas ortográficas del castellano sea como lengua primera [L1] o como segunda [L2]: *lo principal para el desarrollo del lenguaje es una comunicación eficaz y estimulante*.

Si insistimos prematuramente en una norma que recién se está gestando, ¿no estaremos frenando esta comunicación, precisamente en lenguas que hasta ahora han desarrollado sobre todo la flexibilidad propia del uso oral? ¿No estaremos insistiendo demasiado y de forma rígida —para la lengua originaria— en algo que recién estamos aprendiendo a relativizar para una lengua de larga tradición normativa, como es el castellano?

Pero la más importante es la razón social y política, a saber la *aceptación social* de la escritura en una lengua originaria hasta hace poco discriminada y con escaso material escrito. Supuesta la dificultad inicial por superar estos obstáculos actuales, la aceptación por parte de los padres de familia, la comunidad, los maestros y otros sectores locales involucrados se facilita mucho más si ven una clara semejanza entre la lengua oral local y la lengua escrita. De lo contrario, se quejan de que el quechua, aimara, etc., no es el de ellos sino el de alguna otra parte. Sin ninguna necesidad, se brindan en bandeja nuevos argumentos a quienes se oponen al cambio.

Estratégicamente lo primero que debe lograrse es que la población, sobre todo la adulta⁴, acepte y *vea con gusto que se lee y escribe en su propia lengua*. Una vez asegurado esto, ya es más fácil trabajar todos juntos hacia mayores refinamientos normativos interdialectales.

Finalmente, hay que evitar que con la normalización se reproduzca al nivel dialectal la situación de *diglosia* o *discriminación* que se pretende superar con todo el conjunto de políticas. Tanto la norma como las variantes locales deben ser reconocidas y valoradas. La primera, porque facilita una comunicación más amplia en la lengua antes rechazada; cada variante local, porque es el habla de gente concreta. Por eso precisamos que la normalización *no debe implicar el rechazo o subvaloración de los diversos dialectos geográficos, sociales o situacionales*. La normalización debe ser un instrumento de ayuda a la comunicación, pero no una imposición autoritaria ni menos una fuente de prestigio elitista para los pocos que la puedan manejar bien.

Es claro que las anteriores argumentaciones no pretenden negar la necesidad de ir avanzando hacia una creciente normalización también de las lenguas originarias, pues son muchas las ventajas que esta reporta, tanto de cara a la mayor comunicación entre todos como de cara a su producción escrita y al uso que de ella se haga, y al mayor status social que adquiere toda lengua escrita y normalizada a nivel interdialectal.

Todos los pueblos originarios y sus organizaciones de base han insistido, y siguen insistiendo, en el reconocimiento oficial de sus lenguas y reclaman la oficialización del alfabeto —que es el primer paso hacia la normalización—, una conquista incluso política. En Bolivia los quechuas y aimaras lo lograron, después de otros intentos fallidos que se remontan a los años 50, con el llamado “alfabeto único”, oficializado con el DS 20227 del 10 de abril de 1984. Los guaraníes lo consiguieron, después de un importante evento interno, mediante la Resolución Ministerial 2419 del 7 de octubre de 1987.

⁴ Según algunos docentes, los niños que aprenden ya con la ortografía normalizada tienen menos dificultad en adoptarla y a la vez adaptar la pronunciación a sus variantes locales. No faltan, con todo, ejemplos de otros niños que sólo hacen una lectura mecánica, distorsionando la pronunciación local (por ejemplo, de las vocales mudas aimaras), a veces estimulados por sus mismos profesores.

Otros pueblos de las tierras bajas incluyeron esta demanda en el pliego de peticiones entregado al gobierno en julio de 2000 y fue uno de los acuerdos pactados poco después entre el Ministerio de Educación y CIDOB y está siendo actualmente objeto de un estudio técnico específico (Olivio, en preparación).

Es también interesante que, mientras algunos quechuas y aimaras se quejan de la nueva escritura interdialectal de sus lenguas, algunos guaraníes del Chaco boliviano —que hace unos años normaron su alfabeto prescindiendo de la ortografía estándar existente ya en el Paraguay y otros países⁵— empiezan a pensar que las decisiones entonces tomadas fueron tal vez prematuras y deberían ser objeto de nuevas reflexiones e intercambios con los lingüistas y hablantes de otros dialectos. “Estamos formando un ghetto”, nos dijeron.

Es precisamente por la importancia de la norma, que hemos considerado oportuno llamar la atención sobre los riesgos que se correrían si no se afronta el tema con la debida flexibilidad y a un ritmo adecuado. Hay que ir desarrollando la norma lingüística mínima común en cada una de las lenguas, para facilitar la mutua comunicación en ella y sin que ello implique el rechazo o subvaloración de sus diversos dialectos geográficos, sociales o situacionales.

El art. 3.º, que estamos comentando, indica un camino para esto último, al subrayar que tanto en la elaboración de la norma en lengua originaria como después en la preparación de materiales escritos en ella y su ulterior lectura, la finalidad didáctica del uso cotidiano y comprensivo de la lengua materna debe pasar delante de la erudición histórica y lingüística, tanto en la selección de vocabulario como en el uso flexible de las formas canónicas interdialectales de cada lengua.

Es cierto que una norma preparada sin el apoyo de lingüistas profesionales tendrá inevitablemente deficiencias insalvables. Pero si en ella sólo se toman en cuenta las prioridades y refinamientos académicos

⁵ Las tres principales diferencias, con efectos en cadena, surgen de que la vocal gutural, típica de esta lengua (y que, como ítem léxico, significa ‘agua’), en Bolivia se escribe con *ɿ* y en Paraguay con *y*. De ahí, la semivocal alta [y] es, respectivamente, *y/j*, y la fricativa [h], *j/h*. Para otros contrastes, ver la nota introductoria a Farré (1991: 9-12), que optó por la norma paraguaya, y Domingo (1999) y Gustafson et al. (1999), que usan la norma boliviana.

nicos de los lingüistas se corre también el riesgo comprobado de pasar por alto el sentimiento y las motivaciones de los usuarios cotidianos de la lengua. Nunca debe olvidarse que la razón fundamental para una norma común es la comunicación eficaz. Por eso mismo son igualmente importantes las consideraciones de tipo sociolingüístico, psicosocial, práctico y didáctico. ¿De qué sirve una norma lingüísticamente impecable si después los usuarios la rechazan o no saben utilizarla? Este criterio ha llevado, por ejemplo, a los académicos de la lengua española a eliminar la histórica *ph* (ej., *física* en vez de *phísica*). Pero hasta ahora no han tenido, en cambio, la audacia de superar las actuales complicaciones en el uso de *g/j*, *c/qu/k*, en el mantenimiento de la *h* muda y en las reglas de acentuación, complicaciones que van creando innecesarias diferenciaciones entre la elite que “sabe escribir bien” y la “chusma ignorante”.

La solución estará siempre en algún punto intermedio entre el puro pragmatismo simplificador y la pura erudición académica y, una vez adoptado este punto intermedio (siempre revisable), las guías didácticas para uso de los docentes deberán incluir explicaciones complementarias y claras sobre este punto para que la práctica de los usuarios dé siempre prioridad a la frescura creativa de la lengua viva y local. ¡Ay de una ortografía preparada sin lingüistas! Pero también, ¡ay de una norma elaborada por sólo lingüistas!

Sugerencias operativas

Los siete últimos artículos del decálogo dan pistas más operativas de implementación. El art. 4.º apunta todavía a la elaboración de la norma:

4.º REALIZAR ENCUENTROS INTERDIALECTALES E INTERDISCIPLINARIOS PARA CONOCER Y COMBINAR MEJOR LO COMÚN Y LO PARTICULAR DE CADA LENGUA.

Para avanzar hacia el punto intermedio de equilibrio que debe encontrar la norma, consideramos particularmente útil la realización sistemática de talleres, congresos incluso internacionales y otros eventos semejantes en que participen representantes de los diversos grupos dialectales de la lengua en vías de normalización y, a la vez, sectores interesados en la lengua desde diversas perspectivas: lingüis-

tas, sociolingüistas, educadores, escritores, editores, medios de comunicación, etc.

A partir de estos encuentros se pueden ir constituyendo equipos de trabajo sobre cada lengua originaria en vías de normalización, caracterizados por su constitución a la vez interdialectal e interdisciplinaria. Su objetivo será conocer mejor la estructura de la lengua, sus variantes dialectales y los diversos problemas prácticos que debe confrontar la norma común.

En realidad este enfoque ya se está empezando a ejecutar con las tres principales lenguas originarias: quechua, aimara y guaraní. Pero todavía se ha avanzado poco hacia un mayor conocimiento interdialectal. Por ejemplo, poco sabemos aún sobre las variantes en la pronunciación/supresión de vocales del aimara (que es el tema más controvertido de la norma propuesta). Tampoco existe una sistematización de las experiencias en la aplicación de la normalización en cada área dialectal, tanto en el aula como entre la sociedad adulta⁶.

Con esto por delante, se podrán emprender después obras de mayor envergadura tanto en el ámbito académico como en el de la producción literaria en una amplia gama de estilos. Más allá de este asunto normativo, pensamos que los tiempos ya están maduros para emprender este tipo de trabajos, que exigirán mayores recursos y equipos interdialectales, como la elaboración de un diccionario general, que diferencie los usos de cada región, e incluso una enciclopedia de las lenguas y culturas ya más trabajadas. De cara a su consolidación, a su uso en niveles educativos avanzados y al aumento general de su status, este tipo de esfuerzos puede ser más productivo que gastar mucho tiempo queriendo remedar la rigidez normativa de algunas academias de la lengua.

⁶ Volviendo al caso aimara, según algunos docentes, los niños que aprenden ya con la ortografía normalizada tienen menos dificultad en adoptarla y a la vez adaptan la pronunciación a sus variantes locales (comunicación personal de Salustiano Ayma). No faltan, con todo, ejemplos de otros niños que sólo hacen una lectura mecánica, distorsionando la pronunciación local, estimulados a veces por sus mismos profesores (Alavi 1999). Sospechamos que en el caso del quechua la resistencia social puede ser mayor porque se han introducido consideraciones de tipo histórico y se han adoptado algunas variantes de dialectos peruanos, con los que en Bolivia hay aún pocos contactos.

Los siguientes artículos apuntan a la difusión de la norma, una vez fijada. Los agrupamos en tres grandes acápite: la enseñanza de la lectoescritura normalizada (arts. 5.º a 7.º), la producción de nuevos materiales escritos (arts. 8.º y 9.º) y, finalmente, la utilización de la norma en los medios masivos de comunicación (art. 10.º).

¿Cómo enseñar a leer y escribir con la norma? [arts. 5.º a 7.º]

Una de las primeras innovaciones prácticas de la Reforma Educativa boliviana de 1994 fue introducir el uso masivo de las lenguas originarias en los primeros “núcleos de transformación” en que se empezaba a aplicar la Reforma en áreas de habla quechua, aimara y guaraní. No se partía de cero sino de la experiencia previa del PEIB (1988-93) y del Proyecto de Educación Bilingüe en quechua y aimara desarrollado poco antes en el vecino departamento peruano de Puno. A diferencia de lo que había ocurrido en el pasado, el objetivo declarado de la incorporación de la L1 originaria en la enseñanza ya no era ni es el monolingüismo en ella ni el bilingüismo de transición al castellano sino el pleno desarrollo tanto de la lengua originaria como del castellano.

Esto supuesto, veamos qué aspectos conviene subrayar en la práctica docente para asegurar que se cumplen estos objetivos.

5.º FORTALECER Y DESARROLLAR EL PLENO DOMINIO ORAL Y ESCRITO DE CADA LENGUA ORIGINAL.

Damos por descontado y aceptado que partir de la lengua primera [L1] del alumno —que es, regularmente, la materna— es pedagógicamente lo mejor, porque así lo nuevo, incluido el aprendizaje de la lectoescritura, se va construyendo sobre lo que ya se sabe. Así lo han reiterado las evaluaciones realizadas primero al proyecto pionero del Peib (Gottret y del Granado 1995) y más recientemente también a su expansión en la Reforma (Benson 1999). Lo mismo prueban —en un plano más general— las investigaciones realizadas en tantas otras partes, como muestran los panoramas sintéticos de Nadine Dutcher (1995) y Luis Enrique López (1997).

Es oportuno reiterar todo esto, pues al nivel operativo no siempre se tiene en cuenta; y la propuesta sigue teniendo influyentes opositores. Durante el año 2000, por ejemplo, hubo cálidas controversias

en diversos medios masivos de comunicación en pro y en contra del fortalecimiento de las lenguas originarias⁷.

Las elites castellanas que están en contra del fortalecimiento de las lenguas originarias arguyen que estas lenguas son “ágrafas” y ya no pueden responder a los retos del mundo moderno. Pero ignoran que esta situación no es tan distinta de la que tuvieron también las lenguas romances —entre ellas el castellano— durante varios siglos después de la caída del imperio romano, mientras el latín seguía monopolizando los documentos oficiales; o del alemán, antes de que los populares cuentos del lingüista Grimm y la Biblia vernácula de Martín Lutero divulgaran su uso escrito; e incluso del inglés escrito, que hasta principios de la era moderna no podía competir con el francés o el castellano, ya consolidados (Lodares 2001).

Con relación al monolingüismo en lengua materna, el temor de que la educación en lengua originaria se haga a expensas del castellano ha sido uno de los principales motivos de resistencia por parte de padres de familia mal informados, alentados a veces por algunos profesores o por un manejo inadecuado de los instrumentos didácticos. Pero tal idea va totalmente en contra del carácter “intercultural *bilingüe*” de toda la Reforma. La idea de un bilingüismo de simple transición al castellano está totalmente descartada por el texto mismo de la ley y así lo han entendido, correctamente, las instancias técnico-pedagógicas que deben implementarla. Dice, por ejemplo, el reglamento sobre la organización curricular:

“La educación bilingüe persigue la preservación y desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano. Entiéndase por educación bilingüe de preservación y desarrollo... 3. El

⁷ La iniciativa salió de los que están en contra, entre los que terciaron Eduardo Pérez, director de *Radio Fides* (que, sin embargo, tiene programas y reportajes diarios en aimara y quechua), Robert Brockman, subdirector del periódico *La Razón*, y el columnista Ramiro Velasco, arguyendo que estas lenguas ya no pueden responder a los retos del mundo moderno. Entre los que participaron a favor, están el ex vicepresidente Víctor Hugo Cárdenas, con artículos en respuesta a Velasco, la viceministra Amalia Anaya, entrevistada en varios canales de TV, y la decisión del diario *Presencia* de incluir, desde el 23-VII-2000, una página diaria en quechua y otra en aimara. El debate ocupó también varias páginas en tres números de la revista *El Juguete Rabioso*, de una de las principales editoras de libros de la Reforma. Para un resumen, ver los N.ºs 47 y 50 del *Boletín Informativo Mensual* de PROEIB Andes.

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.” (DS 23959, 1-II-1995, art. 11).

Sin embargo, la vieja idea de un bilingüismo de transición que desemboque en el castellano como lengua principal de los egresados del sistema educativo (y, a la larga, la única de las siguientes generaciones) sigue implícita en la práctica de muchos docentes e incluso de algunas autoridades educativas, que no pretenden expandir el uso de la lengua originaria más allá de las primeras fases de la educación y de las regiones con altos niveles de monolingüismo en lengua indígena. Buscan una justificación en las resistencias arriba indicadas o apelan a razones de costos y eficiencia administrativa. Pero en el fondo, si se impone esta tendencia, seguirá primando la lógica colonialista.

Esto supuesto, el art. 6.º de nuestro decálogo añade un matiz fundamental:

6.º DOSIFICAR LA ENSEÑANZA EN LENGUA ORIGINARIA DE ACUERDO A LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE CADA REGIÓN.

El enfoque, ritmo y dosificación de la enseñanza en y sobre la lengua originaria dependen de las *características sociolingüísticas* de cada región y situación. No es lo mismo el uso de la lengua con quienes son monolingües en ella y sienten alta lealtad para con ella, que con aquellos que saben bien la lengua dominante y sienten además poca lealtad para con su lengua originaria hasta el punto de que ni siquiera están dispuestos a transmitirla a sus hijos. No es igual el tratamiento a dar en un contexto rural donde la lengua originaria es de uso habitual cotidiano o en un ambiente urbano hostil a ella; con los niños que recién están aprendiendo a leer y escribir o con adolescentes y mayores que adquirieron tal destreza sólo en castellano. Pero tal flexibilidad no siempre se ha tomado en cuenta o no se ha sabido cómo afrontarla. Hay que tener claridad ante todo sobre cuál es realmente la L1 del alumno y, en segundo lugar, cuáles son los niveles de lealtad y de motivación hacia esta lengua por parte de la comunidad y los padres de familia.

Esta variedad de situaciones hace también más necesaria la adopción de una actitud flexible con relación a la forma y ritmo en que se debe encarar la normalización de la lengua. Ésta es más fácil cuando se trata de asegurar el acceso a una lengua ya normalizada y que ocupa una situación de alto prestigio y dominio en el conjunto social, como ocurre con el castellano o el inglés. Pero en el caso de una lengua oprimida y discriminada por su situación sociolingüística, lo primero es levantar el orgullo por ella. Ponerle normas y reglas irá llegando a medida que se tenga ya esta motivación.

7.º PRIORIZAR LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA LECTOESCRITURA DE CADA LENGUA ORIGINARIA, Y EN EL USO FLEXIBLE DE SU NORMALIZACIÓN.

Finalmente, como expresa este artículo, dentro de este proceso los docentes juegan un rol fundamental. Es cierto que, con la aproximación global y comunicativa a la lengua y a su escritura, las dificultades disminuyen, a igual que ocurre en el castellano y en cualquier otra lengua cuya escritura ya no refleja la pronunciación de tal tiempo y lugar. Por esa vía más intuitiva los niños se adaptan más fácilmente que los adultos a los usos ortográficos, sin hacer una referencia constante a su pronunciación local. Pero si los maestros que les enseñan no actúan con esta misma flexibilidad, las bondades de una norma interdialectal pueden diluirse y la norma convertirse más bien en una camisa de fuerza contra la fluidez comunicativa e incluso contra la aceptación pública de la escritura en lengua originaria.

Por eso hay que dar una alta prioridad a la *capacitación intensa de los docentes, directores y asesores pedagógicos*. En el campo de las lenguas originarias, y su normalización, esta capacitación debe subrayar los siguientes aspectos, debidamente combinados:

- Lograr un buen manejo de la lectoescritura en la lengua originaria.
- Comprender y manejar los conceptos de variación dialectal y de normalización escrita, para lo que se pueden utilizar también ejemplos cotidianos del castellano.
- Saber cómo utilizar los materiales interdialectales de acuerdo al *habla* propia de cada lugar.

Muchos de los problemas en el aprendizaje de la norma se deben a que los docentes no tienen ideas claras sobre ésta ni menos aún sobre la finalidad de una norma y la manera en que ésta debe flexibilizarse de acuerdo al habla oral de cada lugar y situación.

El principal instrumento previsto inicialmente por la Reforma para superar estas deficiencias fueron unas *guías autoinstructivas*, elaboradas para el quechua, aimara y guaraní con la finalidad de que los maestros que ya saben una lengua originaria aprendan siquiera su alfabeto oficial y puedan utilizar los módulos escritos en ella de forma lingüísticamente correcta. Estas guías están por lo general bien elaboradas y en un lenguaje fácil y didáctico. Sin embargo, en la práctica han resultado claramente insuficientes. Pasado el tiempo, muchos maestros ni siquiera recuerdan su existencia. La razón de fondo es que son pocos los maestros rurales que han desarrollado el hábito de una lectura comprensiva y menos aún los que tienen una práctica “autoinstructiva”.

Estas dificultades iniciales para su comprensión y uso por parte de los mismos docentes han contribuido también a la subutilización y, en algunos lugares, incluso al rechazo y devolución de los módulos en lengua originaria. Muchos maestros siguen sin saber cómo sacar mayor ventaja de ellos y se sienten más seguros enseñando como siempre en castellano y con sus textos antiguos. Si los mismos maestros no saben cómo utilizar esos materiales de enseñanza, ¿para qué o cómo van a enseñar con ellos? Y si los alumnos siguen instruidos en y para la lengua castellana, ¿para qué sirve la producción de materiales en la lengua originaria?

Parte de la solución es dar prioridad a la *práctica*, de modo que las guías ya no sean autodidactas sino más bien un instrumento de apoyo y consulta. Así se está haciendo ya en los cursos en cascada para formar y multiplicar docentes escritores en lenguas originarias, iniciados el año 2000 con el apoyo de UNICEF y del PROEIB.

Sugerencias para escribir textos normalizados [arts. 8.º y 9.º]

Muchos padres de familia temen que el esfuerzo de sus hijos por aprender a leer y escribir en su propia lengua resulte inútil porque después no tendrán qué leer en ella. En respuesta a este temor, muy legítimo, hemos incluido la siguiente propuesta:

8.º PRODUCIR MATERIALES ESCRITOS DIVERSIFICADOS EN LENGUAS ORIGINARIAS.

Supuesto que el objetivo final de toda la Reforma, a la luz del art. 1 de la Constitución Política del Estado en Bolivia va más allá de un simple pragmatismo didáctico inmediatista, la tarea iniciada en la escuela debe ir acompañada de otras medidas complementarias como la aquí señalada.

La gama de materiales publicados no es nada despreciable pero podría ser todavía mucho más amplia. La Reforma ha dado ya pasos muy significativos con la producción de los módulos escolares, la convocatoria a concursos de lectura infantil en lengua originaria, la publicación de los mejores trabajos concursantes para las bibliotecas de aula, y el apoyo a nuevos escritores, como los profesores de aula y los docentes y alumnos de los institutos normales superiores.

Hay además una serie de materiales antiguos y nuevos preparados y difundidos al margen de la Reforma, como los numerosos textos bíblicos, rituales y cantos religiosos. De momento, la esfera religiosa sigue constituyendo probablemente el ámbito más divulgado de uso cotidiano de materiales escritos en lengua originaria para uso cotidiano, más allá del aula, aunque hasta ahora éstos han sido impresos y difundidos en diversos alfabetos.

A ello se añaden diversas recopilaciones de cuentos, narraciones y cantos populares. Existen incluso diversas experiencias pioneras de publicaciones periódicas en alguna lengua originaria, como *Ñawpaqman*, en quechua, y *Jayma* en aimara, que después se transformó en una página diaria quechua y otra aimara en el matutino *Presencia* durante prácticamente un año, desde julio 2000 hasta junio 2001, en que este periódico dejó de circular por motivos ajenos a este proyecto.

Sería sumamente útil e iluminador recopilar y reeditar lo más selecto de la numerosa pero muy dispersa producción previa en las principales lenguas originarias, pero utilizando ya la escritura normalizada. Sugerimos que, como práctica rutinaria, en las ulteriores ediciones de todos estos materiales escritos, además de adoptar y explicar la ortografía oficial aprobada, se aclare siempre *el sentido de la normalización*, es decir, poder comunicarse con un grupo más

amplio de usuarios de la lengua, pero sin rechazar las variantes y pronunciaciones de cada dialecto local.

9.º AL ELABORAR TEXTOS DOSIFICAR CON CAUTELA LOS NEOLOGISMOS Y OTROS TÉRMINOS O VARIANTES GRAMATICALES POCO USADOS.

Este criterio se aplica a cualquier publicación en lengua originaria pero, para explicarlo, nos fijaremos específicamente en lo que ha ocurrido en la Reforma Educativa con los módulos en quechua y aimara, por ser los primeros intentos sistemáticos, al menos en Bolivia, para escribir estas lenguas originarias con normalización interdialectal.

En términos generales estos módulos están muy bien presentados y han sido elaborados con cuidado, incluyen muchas sugerencias significativas, dentro del enfoque constructivista y global hoy prevalente, para estimular la creatividad tanto de docentes como de alumnos, y contienen permanentes referencias a la cultura que va ligada a la lengua del módulo, como han reconocido los evaluadores internacionales de la Reforma. Todos ellos han podido observar las notorias diferencias que existen entre los textos tradicionales y los nuevos y entre aquellas escuelas o aulas en que los módulos y la nueva metodología prevista por la Reforma se aplican a fondo y aquellas que siguen con el sistema antiguo. Es particularmente notable la actitud alegre, abierta y creativa que van desarrollando los niños más expuestos a la Reforma. Este contraste está produciendo también un saludable efecto demostrativo que quita fuerza a muchas de las resistencias iniciales a la Reforma.

Sin embargo, no siempre estas posibilidades han sido bien aprovechadas, en particular en el uso de los módulos en lengua originaria. Aparte de otras deficiencias en la capacitación de los docentes para que los usen adecuadamente, hay otro conjunto de dificultades, más intrínsecas, que se refieren al contenido y enfoque lingüístico de este material didáctico.

Las dos críticas más escuchadas en este punto, por parte de muchos docentes y usuarios, se refieren a la forma en que en estos módulos se introducen palabras “desconocidas” o poco comunes para ir enriqueciendo el vocabulario, sobre todo en el ámbito esco-

lar, y a la forma en que se ha intentado normalizar la escritura para dar a cada lengua una proyección interdialectal. Así, desde las primeras páginas aparecen neologismos o vocablos ya en desuso para traducir a cada lengua términos como “libro”, “leer”, “pizarrón”, “aritmética” o “verbo”. Por otra parte, para una normalización interdialectal, en el aimara se incluyen vocales que localmente no se pronuncian y, en el quechua, se opta por consonantes y formas canónicas de sufijos históricamente justificadas pero que actualmente se acercan más a algunas variantes peruanas que a las que se oyen en las comunidades de Bolivia.

Un resultado no pretendido es que a bastantes maestros y alumnos el material les resulta demasiado ajeno y distinto del habla cotidiana. Los docentes sienten entonces la necesidad de hacer una serie de explicaciones iniciales en las que ellos mismos se sienten inseguros. La tan proclamada ventaja didáctica de partir de la lengua materna parece haber quedado a veces relegada por el deseo de recuperar un idioma que la gente local ya no usa.

Es muy explicable que se produzcan deficiencias de este tipo, por ser propias de todo esfuerzo pionero. Pero las dificultades experimentadas deben precavernos para que en la elaboración de nuevos módulos y la reedición de los antiguos se tome más en cuenta la dosificación de los neologismos y de otros términos o variantes gramaticales poco usados. Cuando resulten indispensables, tanto en la guía correspondiente como —si se ve útil— también en una nota o glosario dentro del módulo, convendría proveer los principales equivalentes o alternativas locales de uso más común, aunque sean préstamos castellanos.

Lo dicho de los módulos de la Reforma se aplica a cualquier otro material publicado en lengua originaria. Hay poco problema cuando se trata de simplemente volcar textos orales al código escrito (por ejemplo, cuentos, narraciones, entrevistas o cantos), pues en ellos no hay el riesgo de excederse en el uso de palabras poco usadas. Lo único que allí podrá ser necesario será explicar términos o formas gramaticales locales poco usadas en otras partes. El problema surge más bien en la creación escrita de nuevos textos.

Dosificar lo nuevo es una aplicación más del criterio didáctico fundamental de partir siempre de lo que ya se sabe. Saber el equivalente o alternativa local será siempre una ayuda, nunca un estor-

bo, y estará siempre en manos del escritor y el editor usar una u otra forma según resulte más didáctico, inteligible o impactante para la audiencia concreta que tiene en mente.

En aquellos casos en que la norma haya escogido simplemente una variante peruana (por ejemplo, *-pti-*, en vez de la forma local boliviana *-qti-/jti-*, para el gerundio quechua con cambio de sujeto) no hay duda de que habrá que mantener la variante local, siquiera en el habla oral y no será tan prioritario insistir en que el neoescriptor escriba siempre de acuerdo a la norma interdialectal, aunque será bueno que los nuevos alfabetizados en la lengua sean capaces de comprender y reinterpretar automáticamente las formas interdialectales.

Cuando se trate de un término o sufijo localmente en desuso (como *-ñiqin* para los números ordinales en quechua), un neologismo (como *panka* para 'libro') o una nueva acepción (como *laphi* –ordinariamente 'hoja de árbol o planta'– en vez del préstamo castellano *papel*), la explicación puede bastar para ir enriqueciendo el vocabulario. Pero –de nuevo– tampoco será necesario corregir a la niña/o o al escritor si persiste en usar las formas locales o los préstamos castellanos, que a veces incluso le permiten comunicarse mejor. Por ejemplo, en el último ejemplo, es probable que todos entiendan mejor *papel* (oralmente refonemizado como *papil*, *papila*) que *laphi*.

Un ejemplo ilustrador lo ofrece la preparación de guías en quechua, aimara y otras lenguas originarias para explicar la boleta del Censo Nacional del año 2001 en Bolivia. Preocupados ante todo por la óptima comprensión de esta boleta y su correcto llenado en áreas rurales poco castellanizadas, los funcionarios del Instituto Nacional de Estadística contrataron a expertos en estas lenguas para que elaboraran versiones de las preguntas e incluso definiciones de algunos conceptos más complicados, como 'hogar' vs. 'vivienda'; 'ocupación' vs. 'categoría ocupacional' y 'principal actividad del establecimiento en que está ocupado'; o incluso 'grupo étnico'... Pero surgió en seguida un cruce de percepciones y finalidades. Algunos de los expertos contratados, influenciados por la política de fortalecimiento y normalización lingüística de la Reforma Educativa, buscaban ante todo asegurarse de que en sus traducciones y glosas no se filtraran préstamos castellanos y se esforzaron en crear neologismos, con el serio riesgo de que los empadronadores y la población censada los

entendieran de otra forma. Pero en el contexto del censo era evidente que lo fundamental entonces no era el fortalecimiento ni la pureza de la lengua sino lograr una buena y eficaz comunicación para el correcto llenado de la boleta, con significados uniformes en todo el territorio nacional. Para ello no debía ser obstáculo utilizar préstamos de uso común en vez de formas nuevas u obsoletas y podía resultar mejor buscar circunloquios e incluso material gráfico para explicar y diferenciar conceptos como los arriba señalados.

Hay siempre en la adopción o rechazo de préstamos y neologismos algo de imprevisible, más allá de las propuestas normativas elaboradas en el gabinete. ¿Se habrá empobrecido el inglés, por haber adoptado sin mayores cuestionamientos el préstamo castellano *guerrilla* y el préstamo quechua/aimara *coca*? ¿Quién recuerda ahora que la Real Academia de la Lengua Española intentó imponer *balompié* en vez de *fútbol*? ¿Ha perdido por ello su pureza la castiza lengua castellana o se ha enriquecido? ¿No pasará algo parecido con algunos de los neologismos de la Reforma en su legítimo esfuerzo por fortalecer nuestras lenguas originarias?

Antes de concluir este tema, señalemos que otros investigadores del ámbito lingüístico y cultural son más críticos y se quejan de que en esos módulos surge un nuevo “dialecto” que no tendría suficientemente en cuenta el genio gramatical o semántico de la lengua, por estar demasiado pensado desde el escritorio o el aula y no considerar suficientemente el contexto cultural⁸. En muchos casos tienen razón, pero no hasta el nivel de desautorizar el uso de estos materiales, pues en todo esfuerzo pionero hay que dar por supuesto que la carga se va arreglando en el camino, con el apoyo de este tipo de análisis crítico.

⁸ La crítica más elaborada en esta línea es la investigación colectiva de Arnold, Yapita et al. (2000), sobre todo en las pp. 104-127, donde analizan varios ejemplos extractados de los textos y materiales gráficos en “el aymara de la Reforma”. En un apéndice (pp. 475-479) extraen algunos ejemplos, recogidos por Zacarías Alavi (1999) en diversas regiones, que indican además bajos niveles de comprensión de los textos por parte de niños aimaras. Una limitación práctica real para quienes elaboran los módulos es que, por presiones de cronograma y dificultades presupuestarias, no han tenido suficientes oportunidades para realizar consultas y probar sus materiales en diversas partes del campo antes de entregarlos en su forma final.

Pero cabe añadir, además, que el alcance semántico de muchas palabras también va cambiando con el tiempo, de acuerdo a los nuevos contextos en que se van usando. Así ha ocurrido históricamente con los conceptos hoy abstractos de otras lenguas, cuya base original era mucho más concreta, y con tantos otros aspectos simbólicos de toda cultura. Cerrón-Palomino nos ha comentado, por ejemplo, que la distinción aimara y quechua, hasta ahora obligatoria, entre conocimiento directo vs. conocimiento indirecto puede ir careciendo de sentido cuando vayan proliferando mucho más el material escrito y los medios masivos de comunicación social. Ya ocurre así cuando en las celebraciones religiosas nadie siente la necesidad de referirse a los relatos bíblicos usando el modo de conocimiento indirecto.

La norma en los medios de comunicación

La escuela y los textos escritos no son el único escenario ni son siempre los instrumentos más eficaces para fortalecer una lengua originaria. Los medios de comunicación, especialmente la radio, han jugado ya en Bolivia un papel histórico fundamental previo a la escuela para la aceptación y fortalecimiento de las principales lenguas originarias locales. ¿Tendrán también un rol importante para difundir y lograr la adopción masiva de sus formas normalizadas? Pensamos que pueden y deben tenerlo y, por eso, nuestra última propuesta es:

10.º UTILIZAR LENGUAS INDÍGENAS EN LOS VARIOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL, COMBINANDO LA NORMA INTERDIALECTAL Y LAS FORMAS LOCALES.

Por su gran cobertura geográfica los medios de comunicación masiva son una instancia privilegiada para la comunicación interdialectal tanto en castellano como en lengua originaria. Estos medios suelen constituir uno de los principales instrumentos de difusión de la norma en las grandes lenguas internacionales. Muchos de ellos han elaborado incluso sus propios reglamentos internos u “hojas de estilo”, a veces muy sofisticadas, para el uso o rechazo de determinados términos, giros gramaticales y estilos.

En cambio, aquellos medios que usan lenguas originarias (muy particularmente las radios) por lo general se han descuidado mucho en el uso y estilo que de ellas hacen, hasta el punto de que algunos investigadores han hablado del “dialecto radiofónico”, como un caso muy particular de adulteración de la lengua. Sin embargo, ésta es una realidad reversible.

Lo dicho más arriba a propósito de las publicaciones escritas se aplica suficientemente a los pocos casos en que algún periódico u otras publicaciones masivas semejantes pueda incorporar textos en estas lenguas. Por tanto, aquí nos referimos principalmente a los otros medios, que incorporan sobre todo textos hablados.

Por este carácter hablado, su principal incidencia en la difusión y apropiación de la norma es para aquellos aspectos menos limitados al texto escrito, como son el ámbito léxico y el fortalecimiento de ciertos usos gramaticales. Sin embargo, en algunos casos puede haber cierta combinación entre el texto hablado y el escrito, por ejemplo en programas de televisión, cine y video con subtítulos de apoyo. Entonces el apoyo a la norma puede ir más allá y mostrar incluso cómo un mismo texto escrito puede realizarse de formas diversas en el habla local.

El potencial y cobertura geográfica de estos medios permiten fortalecer la comunicación entre regiones y dialectos y mostrar al mismo tiempo este carácter propio de cada lengua, consistente en ser una y a la vez múltiple por su diversidad dialectal. Al tiempo que en ciertos programas y estilos más genéricos e impersonales la radio y la televisión pueden fortalecer la norma, en otros más locales y personales —como las entrevistas y las expresiones populares— ejemplifica las diversas variantes locales y muestra prácticamente cómo podemos comunicarnos eficazmente a pesar de estas variantes que, al mismo tiempo, nos identifican como de tal o cual lugar. Por eso, cuando proponemos que los medios combinen la norma interdialectal y las formas locales, en su uso de una o varias lenguas originarias, sugerimos también implícitamente que el uso de estas lenguas cubra una gama variada de estilos y programas.

BIBLIOGRAFÍA

Alavi, Zacarías

- 1999 "Los textos escolares y la calidad lectora en el contexto de la educación intercultural bilingüe de la Reforma Educativa" en *XII Reunión Anual de Etnografía, 1998*, La Paz: MUSEF, VOL. II, pp. 443-457.

Albó, Xavier

- 1987 "Problemática lingüística y meta-lingüística de un alfabeto quechua". *Allpanchis* (Cusco) 29/30: 431-467. Publicado simultáneamente en *Indiana*, Berlín, 11: 233-262.
- 1995 *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz: UNICEF Y CIPCA. 2 vols. y un juego de mapas.

Arnold, Denise Y., Juan de Dios Yapita y Ricardo López G.

- 1999 "Leer y escribir aimara bajo la reforma". *T'inkazos* (Revista boliviana de ciencias sociales, La Paz) 3: 103-115.

Arnold, Denise Y., Juan de Dios Yapita, Luis Alvarado y Ricardo López G y Nelson Pimentel

- 2000 *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e ILCA.

Benson, Carol

- 1999 "Informe final, consultoría Proyecto de EIB, UNICEF". La Paz. (MS).

Brockmann, Robert, Walter Chávez, Luis Crespo, Félix Patzi y Raúl Prada.

- 2000 "Civilización o barbarie. ¿Debe morir el aimara? y "Contra el bovarismo intelectual. Defensa del aimara". *El juguete rabioso* (La Paz) 12: 6-7; 13: 6-9.

Domingo V., José

- 1999 *Ñemoesakaa*. La Paz: UNICEF y MECD. (Diccionario guaraní en guaraní.)

Dutcher, Nadine

- 1995 *The use of first and second languages in education. A review of international experience*. Washington DC: World Bank.

Escobar, Alberto (comp.)

1972 *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Farré, Luis

1991 *Mbya iñee. El idioma guaraní-chiriguano a su alcance*. Charagua-Camiri: CIPCA.

Gobierno de Bolivia

1999 *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Gottret, Gustavo, Teresa del Granado y otros

1995 *Proyecto de educación intercultural bilingüe. Evaluación longitudinal*. La Paz: UNICEF.

Gustafson, Bret, Lucy Gutiérrez de Malfati y Sabino Manuel

1999 *Ñeereñii*. La Paz: MECD y UNICEF.

Hornberger, Nancy

2000 "Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility". *Anthropology and Education Quarterly* 31.2: 173-201.

Jayma. Vocero del Pueblo Aymara. La Paz. (Publicación periódica en aimara y castellano, desde 1982).

López, Luis Enrique.

1997 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En Calvo y Godenzi (comp.), pp. 55-97.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNSTP)

1995-2000. *Módulos para el primer ciclo en aimara, castellano, guaraní y quechua*. La Paz: Reforma Educativa. (Aproximadamente 9 volúmenes por idioma, sobre lenguaje y matemática.)

1996 *Guía autoinstructiva. Aimara. Castellano. Guaraní. Quechua*. La Paz: Reforma Educativa. (Un volumen por idioma).

1998 *Guía didáctica de segundas lenguas*. La Paz: Reforma Educativa.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNSTP) y CIDOB

2000 “Acuerdo entre el Ministerio de Educación y la CIDOB, Santa Cruz, 7 de julio de 2000”. (MS).

UNICEF, OREALC/UNESCO, ICI.

1989 *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas. Informe final*. Taller regional, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 23 al 29 de octubre de 1989. La Paz.

Ministerio de Educación del Perú.

1975 “Resolución ministerial n. 4023-75-ED”. Publicada como “Sobre el alfabeto básico del quechua” en *Boletín Informativo* (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima) 8.110: 1-24, enero 1976.

Montaluisa, Luis

1980 “El vocabulario general de la lengua quichua para el Ecuador”. *Revista de la Universidad Católica* (Quito) 8.25: 99-115.

Muñoz, Héctor

1997 *De proyecto a política de estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. Oaxaca, México: Universidad Pedagógica Nacional, PROEIB Andino, GTZ y UNICEF-Bolivia.

Ñawpaqman (Cochabamba, CENDA). (Publicación periódica en quechua y castellano, desde 1983; inicialmente con los nombres *El Mizqueño* y *Conosur*).

Olivio, Janneth

s/f “Propuestas de alfabetos para las lenguas indígenas de tierras bajas de Bolivia”. La Paz: Proyecto Amazónico EIB. En preparación.

Patzi, Félix

2000 “Bovarismo intelectual antiaimara”. *El juguete rabioso* (La Paz) 13: 6-7.

PINS EIB

1999-2000 Serie *Chaski Aru*. Textos producidos por docentes aimara y quechua hablantes. La Paz: MECD y PINS EIB. (4 textos en aimara y 4 en quechua, hasta octubre 2000.)

1999-2000b *Siminchikmanta qillqana*. Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Co-

chabamba, Oruro y La Paz. La Paz: MECD y PINS EIB, Serie *Chaski Aru*.

PROEIB Andes

1996 *Boletín informativo mensual* (Cochabamba). N.º 47: mayo-septiembre 2000.

UNESCO

1953 *El uso de las lenguas vernáculas en la educación*. París: UNESCO.

Velasco, Ramiro

2000 "La aimarización forzosa". *La Razón*, La Paz, 9 de junio de 2000.