

## **Educación intercultural bilingüe en Bolivia**

### **El lugar de demandas sociales en la legislación boliviana**

#### Introducción

El presente trabajo intenta analizar las sucesivas políticas lingüísticas de Bolivia a través de las tres leyes educativas del siglo XX y el proyecto de ley que se está debatiendo en la actualidad. A pesar de existir una identidad cabalmente demarcada en los sectores indígenas de la población, los reclamos lingüísticos no siempre han acompañado a otros reclamos de tipo político reivindicativo. De igual manera, los avances obtenidos por las minorías lingüísticas no siempre han coincidido con conquistas de índole económica o social. Pasaremos revista a las leyes educativas de 1905, 1955 y 1994, intentando interrelacionar los contenidos de cada ley con su contexto de enunciación. En tal sentido, observamos una continuidad en los anhelos políticos de las élites de establecer una nación homogénea, aunque respetando, en mayor o menor medida, la inevitable diversidad de un país que cuenta con un altísimo porcentaje de habitantes que se reivindican indígenas. Sin embargo, identificamos un quiebre a partir de la década de 1990, en la que, a contrapelo de las políticas neoliberales imperantes en materia económica, se observa una mayor participación de las comunidades aborígenes en las decisiones políticas, e incluso en la conformación de políticas educativas. Más allá de los cambios de paradigmas político-económicos, el proyecto de ley educativa que se encuentra actualmente en danza sigue la línea de las leyes de la década anterior, en tanto otorga aun mayor poder a las organizaciones territoriales de base, pero mantiene una división, no siempre positiva, entre la educación urbana y la educación de los sectores campesinos. Reconocemos un avance en el proyecto de establecer un sistema de educación trilingüe para toda la población, pero destacamos que falta toda una política que logre torcer las representaciones negativas arraigadas con respecto a las lenguas autóctonas.

Cualquier política lingüística requiere, quizás antes que nada, una intervención en las representaciones que los hablantes se hacen sobre la lengua, para propiciar, en última

instancia, un cambio en las ideologías lingüísticas imperantes. El objetivo de máxima es ambicioso: se trata de actuar sobre la lengua que se hablará en los intercambios de diferentes niveles, cómo se hablará y qué valoración tendrán los hablantes sobre las diferentes variedades que circulen por el espacio lingüístico. Esta acción puede efectuarse mediante políticas educativas, a través de campañas propagandísticas, o mediante acciones coercitivas sobre las lenguas utilizadas en los medios de comunicación, o bien actuando sobre las funciones que ocupa un determinado lenguaje en los organismos oficiales, en los documentos públicos, en la onomástica, en la toponimia o en la señalización urbana. Como estas acciones implican un cambio en el estatus de una lengua con respecto a las demás, se engloban en lo que se denomina la planificación sobre el estatus. La política lingüística, además, debe enfocarse en la manera como los hablantes usarán la o las lenguas en cuestión para garantizar la inteligibilidad, y por ende, la comunicación mutua, lo cual se hace a través de la creación de diccionarios, glosarios, gramáticas y manuales de ortografía. Como se centra en los materiales a través de los cuales se codifica la lengua, este tipo de planificación ha dado en llamarse planificación sobre el corpus (Cooper). Dado que los modos de planificación sobre el estatus y sobre el corpus son acciones políticas, se dan en un marco de lucha y conflicto, en el que las lenguas de mayor estatus son aquellas que históricamente se asociaron a grupos dominantes. Las acciones sobre el corpus y el estatus de las lenguas no nacen únicamente del gobierno central, sino que se dan en el marco de confrontaciones políticas e ideológicas entre organizaciones, asociaciones, agrupamientos territoriales o culturales, etnias, y nucleamientos más típicamente de clase, como sindicatos o asociaciones patronales. Además, estas acciones no operan únicamente sobre la lengua, que no es más que una abstracción, sino que también tienen influencia sobre el habla, entendida ésta como los intercambios lingüísticos cotidianos entre las personas. Aplicaremos estos lineamientos teóricos, que constituyen el marco de lo que se denominó glotopolítica (Arnoux 2000), al analizar el caso de Bolivia, en el que, como se verá, el papel de sectores sociales ha sido y es, mucho más que en otros países, visible en la conformación del entretejido lingüístico.

## La Colonia

En la turbulenta historia de Bolivia, las revoluciones, con sus mayores o menores limitaciones, han llevado a sectores diferentes a ocupar posiciones dominantes. Desde ese lugar, cada sector a pugnado, con mayor o menor éxito, por imponer una ideología lingüística a la población sujeta a su área geográfica de influencia. El concepto mismo de nación boliviana sigue siendo un constructo sobre el que no hay uniformidad de opiniones. Definir a Bolivia como nación bilingüe o plurilingüe, o como un conjunto de naciones es algo que solo puede hacerse para un momento histórico. Por ejemplo, si antes del imperio incaico había claramente una diversidad de naciones, es defendible la postura de que el Kollasuyo sí fue una nación, integrada al vasto imperio del Tawantinsuyo. Antes del surgimiento del imperio incaico había una cantidad de lenguas con escasa relación jerárquica entre sí, puesto que se trataba de lenguas pertenecientes a diferentes naciones o pueblos que solo interactuaban ocasionalmente para comerciar, realizar celebraciones religiosas o para combatir. Pero el Kollasuyo impuso, bajo la hegemonía del incanato, el quechua como lengua de relación, o lengua dominante, en relación de diglosia<sup>1</sup> con las lenguas aymara, puquina, aru y demás, que ocupaban un lugar subalterno. En épocas de la colonia la situación cambió pero no abruptamente. Es sabido que los gamonales españoles del Alto Perú se comunicaban con los indios a través de intérpretes y no impusieron la lengua sino hasta fines del siglo XVIII, más precisamente hasta el año 1781, cuando fue sofocada la rebelión de de Tupac Amaru y Túpac Katari. El principal castigo que impusieron los españoles a la población indígena rebelde fue la prohibición de hablar las lenguas vernáculas y la obligación de hablar el castellano<sup>2</sup>. En términos glotopolíticos, las élites españolas impusieron o intentaron imponer una ideología lingüística monolingüe a la

---

<sup>1</sup> El concepto de diglosia fue originalmente acuñado por Ferguson para referirse a diferentes variedades de una misma lengua en las cuales una variable se imponía como variable alta para una cantidad de variables vernáculas pertenecientes a diferentes grupos. Fishman reformula este concepto y lo aplica a situaciones en las que entran en relación más de una lengua y una de ellas se impone como lengua de relación o lengua alta frente a las demás lenguas, que se circunscriben a ámbitos menos prestigiosos y menos generales (Ferguson: 1959; Fishman: 1979)

<sup>2</sup> En realidad, la mayor parte de los castigos los sufrieron los curacas y líderes indígenas que disputaban con el hombre blanco un espacio de poder, en una guerra de explotadores autóctonos contra explotadores extranjeros. Una vez sofocada la rebelión, la única medida que tomaron los españoles contra los indígenas en general fue la obligación de hablar castellano. (Justo: 2007)

población, aunque en los hechos, lo que ocurrió fue un desplazamiento del quechua por parte del español como lengua dominante, y una nueva forma de diglosia, en la que la antigua lengua dominante pasó a ocupar un lugar subalterno, aunque a su turno en relación jerárquica con las demás lenguas aborígenes. Al día de hoy, sigue dándose una pugna discursiva en torno a los conceptos de nación boliviana y conjunto de naciones, a la vez que se da un giro desde la concepción ideológica colonial, que buscaba consolidar un modelo de nación monolingüe, hacia un modelo pluricultural y plurilingüe. Como se verá, ninguno de los cambios están del todo resueltos y, pese a los avances hacia la conformación de una única nación pluricultural y plurilingüe, bajo el principio de la comunidad de intereses históricos, las propias contradicciones internas de los procesos emancipadores de principios de este siglo, junto con los procesos de integración que tienden a borrar las fronteras de las naciones-estado, cuestión en la que no nos adentraremos en este trabajo, hacen resurgir la idea de que, más que una nación, hay una multiplicidad de naciones. Por otra parte, los discursos congelados desde la colonia, junto con la estabilidad de las distribuciones funcionales lingüísticas, influyen en aras del mantenimiento de una diglosia con el castellano como lengua dominante y las lenguas indígenas de mayor poder político-simbólico como lenguas dominadas; situación que incluye, como producto residual, la extinción gradual de las lenguas que han sido minorizadas primero por el imperio puquina y luego por el imperio incaico.

### La República

La obligación de hablar en castellano no fue levantada durante la gesta de la independencia de 1810 ni después de la separación del Virreinato del Alto Perú y la constitución de la República de Bolivia. La configuración de la nación requería la unificación, y se eligió para ello el idioma castellano. Este proceso no estuvo libre de tensiones. La independencia de la corona española puso en juego dos modelos de nación para lo que era el Virreinato del Río de la Plata, pero también para Bolivia. Se abrió el juego entre una aristocracia prioritariamente criolla, aunque vinculada a un número de kurakas advenedizos, que quería romper con las presiones impositivas de España y erigirse en clase gobernante de pleno derecho, y aquellos que buscaban una ruptura real con la

corona y con la aristocracia gamonal vinculada a la explotación del indio en los latifundios, propugnando un movimiento emancipador, cuyo sujeto protagónico fuera el indio. Esta última postura, defendida por personas como Castelli, Sucre y Simón Bolívar, simpatizaba con la idea de revitalizar las lenguas indígenas, como gesto de independencia total con respecto al poder español. La redacción de la declaración de independencia en castellano, quechua y aymara es lo que hoy definiríamos como un gesto glotopolítico de acción directa sobre el estatus por parte de una élite intelectual vinculada ideológicamente a un discurso americanista e indigenista. Con la independización de Bolivia y la desarticulación de los vínculos comerciales y políticos que unían a la región con Buenos Aires, los sectores terratenientes rehicieron sus lazos con las aristocracias del Perú y recompusieron su poderío. Así, los comienzos del estado boliviano vieron la continuación de una estructura feudal basada en la superexplotación del indio a través de la mita y la encomienda. Acalladas en gran parte las proclamas indigenistas, se reafianzó el discurso de la nación monolingüe castellana, discurso que tenía el claro objetivo de silenciar las voces de los más oprimidos, cuya sola presencia se erigía como denuncia contra todo un sistema de producción que resultaba más y más anacrónico en relación con el orden capitalista que empezaba a formarse en los países americanos. Mientras tanto, muchas comunidades indígenas seguían viviendo por fuera del estado nacional, ya que, si bien se conchababan en las minas, no tenían ninguna participación en los asuntos de estado, ni el estado en los suyos. Así es que, más allá de los discursos dominantes, hasta comienzos del siglo XX, no hubo un proceso real y organizado de reemplazo de las lenguas vernáculas por el castellano.

El 11 de diciembre de 1905, el presidente Ismael Montes promulga una reforma educativa que representa el primer paso del gobierno republicano hacia la eliminación de las lenguas indígenas, a las que se considera bárbaras (Quisbert Quispe y Choque Canqui 2003). La ley se propone alcanzar a las poblaciones indígenas e inculcarles un modelo lingüístico monolingüe en castellano. Esta apertura educativa a las comunidades tradicionalmente discriminadas y relegadas se dio en un plano de multiculturalidad, porque intentaba abarcar a la mayor parte de la población, aunque no se dio en un marco de

pluriculturalidad ni plurilingüismo, porque imponía un modelo cultural y lingüístico único, desde el castellano (Taylor 2004). Sin embargo, hay que tener siempre presente que las masas indígenas buscaban obtener una educación en castellano que les permitiera integrarse más libremente al mercado laboral en las ciudades, principalmente vinculadas a centros mineros. Es en este marco de confluencia entre las necesidades de las élites criollas de regimentar la mano de obra indígena y las necesidades indígenas de incorporarse a las minas o las incipientes explotaciones industriales que surge la ley educativa de 1905. La ley establecía una transición desde un modelo informal, sustentado sobre un número de maestros itinerantes, hacia un sistema más estructurado, con una serie de establecimientos fijos en las regiones rurales. Si bien en todos los casos la iniciativa y el dinero para montar las escuelas surgía del estado central, casi siempre se debía contar con el visto bueno de los kurakas o las autoridades del ayllu.

Paralelamente al sistema institucional de escolarización, con su fuerte tendencia castellanizante, en 1931 Elizardo Pérez y Avelino Siñami fundan la escuela Ayllu, en Warisata. Su principal objetivo es la socialización de un modo de enseñanza basado en los principios de reciprocidad y retribución, dos principios omnipresentes en el ideario andino. Dentro del marco del ayllu, en armonía con los principios culturales ancestrales, la escuela ayllu impartía una educación inicial en la lengua madre de los alumnos, quienes luego pasaban a la enseñanza del castellano como segunda lengua. El objetivo era proporcionar a los campesinos una herramienta de defensa jurídica frente a los atropellos propiciados por las élites criollas, lo que, de por sí, configuraba una orientación pragmática y fuertemente orientada a la acción política. La escuela Ayllu de Warisata sienta las bases para las organizaciones actuales basadas en la reivindicación de los derechos lingüísticos de las minorías. En un principio, la escuela ayllu de Warisata contó con el apoyo del poder central, cuyo rol, de alguna manera, suplía donde éste estaba ausente. Sin embargo, dada la orientación centralista y homogeneizadora del estado, sobre todo después de la derrota en la guerra contra Paraguay de 1933–1934, la escuela debió pasar a la clandestinidad (Taylor: *op. cit.*).

Con la consolidación de la industria argentífera en el altiplano, se empieza a insinuar una burguesía minera con intereses de clase diferenciados de la oligarquía terrateniente de oriente. La industria minera, a la vez, sienta las bases para la formación de un proletariado minero, en un país que sigue siendo predominantemente campesino. Así es que, por la década de 1930, las primeras organizaciones obreras empiezan a ejercer presión sobre los gobiernos oligárquicos, o la “Rosca”, como se los conoce en Bolivia. Para contener estas presiones, las clases dominantes acuden a fórmulas de corte bonapartistas, lo que no hace más que potenciar el poder de las clases oprimidas. Luego de los gobiernos nacional-populistas de Toro y Villarroel y tras una sucesión de golpes y contragolpes, el 9 de abril de 1952, lo que iba a ser un nuevo golpe de estado contra el presidente Ballivián culminó en lo que pasó a conocerse como la revolución boliviana.

La revolución representa efectivamente un quiebre en todo lo relacionado con los derechos de las mayorías postergadas. Se nacionaliza la posesión de las minas (aunque con una serie de concesiones a los barones nacionales de la minería y las transnacionales con intereses en Bolivia<sup>3</sup>); se realiza una reforma agraria que, por primera vez desde la llegada de los españoles, devuelve la tenencia de la tierra al campesino y se da origen a un plan de industrialización. La revolución, que debe ser entendida mucho más como un proceso que llevó a cabo el pueblo boliviano a lo largo de varios años que la obra del gobierno emenerreísta de Paz Estenssoro, debe asirse en sus diferentes aristas políticas. Si bien es cierto que, en un primer momento, surgió de las organizaciones obreras, no es menos cierto que, dadas las limitaciones políticas del gobierno movimientista, revistió un carácter menos proletario que nacionalista. Además, dado su origen obrero y minero, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en su propio programa no contempló las reivindicaciones campesinas e indígenas —la acción del gobierno en la reforma agraria no fue constitutiva, sino que fue normativa sobre un hecho ya consumado por los propios

---

<sup>3</sup> Las condiciones pactadas aseguraban réditos seguros a la gran minería, desde el porcentaje de 5% cuando el estaño boliviano se cotizara a un precio mayor de 1.21 ½ dólares, hasta 1\$ cuando la cotización bajara de 0,80 dólares la libra. Todo eso sin responsabilidades para las empresas y descontable en el momento de venderse el estaño. (Justo: *op. cit.*)

campesinos—<sup>4</sup>, lo que se reflejó en la absoluta ausencia de, entre otras cosas, una política lingüística que implicase una defensa de las lenguas minorizadas. De hecho, la política del MNR tendió hacia la conformación de una nación castellano-parlante a la que accedieran todos los habitantes de la nación, con la condición de que se integraran a la comunidad criolla. Como comenta un observador, uno de los mayores logros de la revolución agraria fue la “integración de las poblaciones indígenas segregadas, por medio de la (...) incomunicación con la ‘sociedad nacional’: superación del hermetismo cultural derivado de un rígido monolingüismo, quechua o aymará” (García 1964).

En ese marco, en 1955, se promulga el Código de la Educación Boliviana. A diferencia de la ley de 1905, éste se elabora en una atmósfera de diálogo con el sector universitario, los sindicatos docentes y otros sectores sindicalizados. A tono con la ideología imperante durante todo el período revolucionario y postrevolucionario, durante los cuales la formación de milicias mineras y campesinas, junto con el poder de decisión de la Central Obrera Boliviana (COB) en las políticas de gobierno, permitían visualizar una Bolivia para todos, el código intentaba establecer un sistema educativo uniforme y castellanizante, que abriera las posibilidades de emancipación de las masas oprimidas. A la vez, tendía a la consolidación de una identidad nacional única, que permitiera superar el regionalismo y exaltar los valores tradicionales, históricos y culturales bolivianos. Aunque introducía la cuestión de la enseñanza en lenguas vernáculas, el objetivo final del código era la alfabetización en castellano de todos los hablantes de lenguas minoritarias. Más allá de que el resultado esperable de tal proceso había de ser el bilingüismo, el foco estaba puesto en el uso del castellano como lengua de relación entre todos los bolivianos, cualquiera fuera la lengua madre que se utilizara a nivel doméstico. El código establecía sistemas educativos diferenciales para las zonas urbanas y las zonas rurales. Para estas últimas, las metas objetivas eran menos ambiciosas que para las primeras en cuanto a la formación ciudadana. Sin embargo, la educación rural tenía un fuerte compromiso con la homogeneización de la nación bajo una lengua única.

---

<sup>4</sup> La reforma agraria ni siquiera figuraba en el programa del MNR antes de su efectiva realización. (Justo: *op. cit.*)

Mientras el país atravesaba todos estos procesos, hacia fines de la década de 1930, un grupo evangelista, con sede en Oklahoma, el Summer Institute of Linguistics (SIL, también conocido como Instituto de Lingüística de Verano), hacía pie en Bolivia. Su intención declarada era la de evangelizar a los indígenas en lengua nativa. El SIL apoya la revolución de 1952 y es funcional a sus planes educativos. Por un lado, llevan la alfabetización a los lugares más remotos de la nación, lo que cumple los roles fijados en el Código; por otro lado, ayuda a consolidar la ideología nacional en los lugares limítrofes, donde el estado-nación más necesita del sentimiento patriótico de los habitantes. El hecho de que una institución catequizadora y arcaizante como el SIL tenga una función afín a los planes del gobierno pasestensorista da cuenta de la complejidad de la situación lingüística del país y permite entrever lo difícil que es establecer una delimitación política a la hora de defender las lenguas más relegadas. En definitiva, frente a un gobierno que imponía un ideal de nación monolingüe, las lenguas minorizadas tuvieron que subsistir al precio de aprender una religión impuesta.

La política lingüística de la revolución, materializada en el Código, tiene una clara visión instrumentalista del lenguaje. El lenguaje, entendido únicamente como herramienta de comunicación<sup>5</sup>, cumple un papel revolucionario en cuanto deja de ser útil sólo a las clases dominantes. La democratización del castellano es percibida como un instrumento de emancipación, lo cual, en las condiciones lingüísticas de la época, encierra un alto grado de verdad, porque permite a las masas campesinas integrarse a los procesos industrializantes de las ciudades y, principalmente, de las minas. Ahora bien, siendo que la gran mayoría de los analfabetos eran quechua-hablantes y aymara-hablantes, las campañas de alfabetización se topan con un importante dilema acerca de cuál debe ser el idioma en el que se alfabetizará a estas poblaciones. La decisión, nuevamente, es práctica e instrumentalista: se opta principalmente por los idiomas nativos, los que, a su vez, servirán luego como

---

<sup>5</sup> A mediados del siglo XX, en plena época de descolonización de países africanos y asiáticos, se da un auge en las teorías lingüísticas que buscaban soluciones para normalizar las lenguas de los nuevos estados. Lo que importaba, mucho más que las identidades lingüísticas, era la posibilidad de facilitar la comunicación entre los habitantes. Este enfoque eurocentrista no carecía de una visión darwiniana del lenguaje según la cual las lenguas indoeuropeas y, principalmente las de los países imperialistas eran las más evolucionadas y hacia las cuales debían tender las demás lenguas. Se destacan entre estas teorías los modelos de P.S. Ray y V. Tauli (Calvet: 1996).

herramienta para acceder al castellano. La política lingüística del MNR encierra un razonamiento que hoy sería considerado reaccionario (y que de hecho es esgrimido por los defensores de las lenguas llamadas “imperialistas”), puesto que desconoce el hecho de que, aun con toda la población hablando castellano, siempre habría una variedad dominante con respecto a las demás, corporizadas en este caso en aquellas que tuvieran un sustrato indígena que estigmatizara a sus hablantes como “indios” o “campesinos”, un estigma para cuya erradicación nunca se ha implementado ninguna política lingüística programática.

El segundo tercio del siglo XX ocupa un lugar, si no de bisagra, al menos de punto de partida para lo que será el modelo lingüístico de Bolivia en lo que reste del siglo y comienzos del siglo XXI. Se cristalizan, en las élites ciudadanas y en los campesinos, dos tendencias que a la sazón parecían la una excluyente de la otra. Por el lado de las élites ciudadanas, se conjuga la tendencia central a seguir el modelo occidental de “una nación, una lengua, un estado” con la aceptación de modelos culturales y lingüísticos propios de una masa campesina que ha de ser integrada a los procesos constitutivos de la nación. Por el lado de las etnias originarias, lo que se conjuga es el derecho y la obligación de integrarse a una nación centralista manteniendo el ancestral sentido de pertenencia a las comunidades y ayllus tradicionales. En este marco de aceptación tácita de la dominancia del castellano, el interés por las lenguas originarias en las ciudades no se plantea en términos de luchas simbólicas, ni mucho menos como arma frente al sojuzgamiento. Si los gramáticos y lexicógrafos de la corona estudiaban las lenguas vernáculas para mejor comprender y mejor combatir las tendencias diabólicas de los bárbaros<sup>6</sup>, la intelectualidad boliviana comienza a interesarse en sus idiomas originarios como herramienta para rescatar la tradición milenaria, en una postura mucho más próxima al diletantismo intelectual que a la combatividad político-ideológica.

A partir de la década de 1980, con el retorno de la democracia, vuelven a plantearse viejas discusiones. Aplastados los ideales de la Revolución y fracasado el intento de

---

<sup>6</sup> “Pero, quien supiere la grande necesidad que ay en aquellas provincias de la predicación del Evangelio y cuántos millares de ánimas se han ido y van al infierno por falta de conocimiento dél y de las cosas de nuestra sancta fe cathólica por defecto de la lengua, sin la qual no se les puede predicar”. (Fray Domingo de Santo Tomás)

emancipación de la clase obrera-campesina, salen a la luz los reclamos de las minorías, cuyos derechos habían sido postergados en aras de una frustrada salida de conjunto para las masas explotadas, y cuya voz había sido acallada durante las dictaduras militares de las décadas posteriores a la revolución. Como parte de los reclamos políticos, se incluyen los reclamos lingüísticos. Veamos dos ejemplos. En el II Congreso Departamental de Campesinos de La Paz se decide “luchar por la opresión de la aniquilación lingüística” y pedir la intensificación de la lucha por la defensa de las lenguas nativas. En 1983, en su pliego de reivindicaciones, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) exige la oficialización de las lenguas nativas (Quesbert Quispe y Choque Canqui, *op cit.*). Estos dos ejemplos se incluyen en un conjunto de proclamas y consignas que bregaban por el reconocimiento de los derechos lingüísticos. Sin embargo, los hechos deben considerarse en su justa medida. Los reclamos lingüísticos eran una parte, quizás no la más importante, de un cúmulo de reivindicaciones levantadas por las organizaciones campesinas e indígenas. Por supuesto, la mayor parte de los campesinos que participaron de estos reclamos comparten el hecho de hablar una lengua minoritaria. Los pliegos de reivindicaciones levantados por la CSUTCB, por ejemplo, contenían efectivamente referencias al derecho de los campesinos a utilizar su propia lengua, aunque tales reivindicaciones estaban subordinadas a otras de carácter material, como la entrega de tierras o la no persecución del cultivo de coca.

### Las leyes lingüísticas y educativas de fines de siglo XX

En el plano legal, en 1983, mediante la resolución ministerial 785, el Ministerio de Educación dispone la “obligatoriedad de la enseñanza de las lenguas aymara, quechua y otras lenguas nativas a partir de 1984”. Es imposible medir cuánto tuvo que ver la presión de los movimientos en esta regulación. Lo que sí se puede decir es que esta resolución muestra que “se empezó a mirar con otros ojos” a las lenguas indígenas. El discurso de la nación pluricultural y plurilingüe vuelve a hacerse presente en el imaginario cultural, aunque no se pone en duda la predominancia del castellano como única lengua de relación. A lo largo de la década de 1980, la nación vivirá la profundización de estos discursos, los

que también están atados a la mayor presencia indígena en los centros urbanos, por diferentes motivos; entre ellos por el cierre de las minas del año 1985.

El 20 de abril de 1991 se promulga la ley de participación popular, o ley 1551. En los postulados de la ley, se dice que ésta responde al interés por incorporar en la vida jurídica, política y económica del país a los pueblos indígenas, comunidades campesinas y juntas vecinales y al anhelo de mejorar la democracia participativa. En su Artículo 1, el texto postula como objetivos:

mejorar la calidad de vida de la mujer y el hombre bolivianos, con una más justa distribución y mejor administración de los recursos públicos. Fortalece los instrumentos políticos y económicos necesarios para perfeccionar la democracia representativa, incorporando la participación ciudadana en un proceso de democracia participativa y garantizando la igualdad de oportunidades en los niveles de representación a mujeres y hombres.

Si se tiene en cuenta que se trata de la Ley llamada de *Participación Popular*, los objetivos parecen más bien humildes. Recordemos que, en la ley educativa de 1905, la construcción de escuelas rurales debía contar con la aprobación por parte de los kurakas u otras autoridades del ayllu y que el Código de la Educación Boliviana, al establecer una educación rural diferente de la educación urbana, en última instancia, también estaba sometándose a la aquiescencia de las autoridades locales.

Tres años después, el 7 de julio de 1994, sale a la luz la reforma educativa, mediante la Ley 1565. La Ley se divide en tres títulos. El primero está dedicado a la educación boliviana, el segundo, al sistema educativo nacional y el tercero contiene disposiciones generales. Una primera lectura muestra la visible división entre la educación boliviana en general y el sistema educativo. Se da la paradoja de que la ley regula todo un aparato educativo que no es formal. Lo importante de esta ley es que comienza a dar los primeros lineamientos sobre lo que se espera que sea el concepto de nación boliviana. Superado el modelo centrífugo de un conjunto de naciones o republiquetas independientes y agotado el modelo de la nación monolingüe castellano-parlante, empieza a delinearse un modelo de nación como comunidad de intereses históricos. Este modelo, ya propuesto por Otto Bauer, permite acoger a las diferentes lenguas y culturas asumiendo sus variados

orígenes y cosmovisiones, pero integrándolas a la nación-estado, creando la concepción imaginaria de que, a partir de un momento dado, todos los habitantes y los miembros de todas las culturas pasarán a tener iguales derechos y obligaciones, como sujetos del estado boliviano.

En su capítulo único, el Título I define la educación básica y formula sus objetivos. Abundan las referencias al carácter democrático y universal de la educación. Persiste la idea de universalizar la educación hacia todos los bolivianos, manteniendo las diferencias culturales y lingüísticas. Se apela a la “Nación Boliviana” y a su “enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional”. La ley afirma que la educación boliviana “es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común”, para añadir a continuación que es “nacional, intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”. La ley no abunda en el bilingüismo de la educación boliviana. No se especifica cuáles son las lenguas que componen ese bilingüismo. Tampoco queda claro cuál es el concepto de bilingüismo al que se refiere. En la exposición de objetivos, el Inciso 6 del Artículo 2 postula: “Desarrollar capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del *lenguaje* y expresión del *pensamiento* a través de la lectura y escritura<sup>7</sup>”, donde los términos no marcados *lenguaje* y *pensamiento* presumiblemente aluden al castellano. Si, por un lado, hay un borramiento de todo rastro de conflicto tanto entre las distintas lenguas como entre las distintas culturas que integran la nacionalidad boliviana, del propio texto, por otro lado, se desprende una aceptación pasiva de la diglosia atávica, con el castellano ocupando el lugar del pensamiento formal, lógico y matemático.

El Título II, que se refiere al Sistema Educativo, dedica todo un capítulo a la estructura de participación popular. Entre los organismos de participación popular, se incluyen las Juntas Escolares, los Concejos y Juntas Municipales y los Concejos Educativos de Pueblos Originarios. Con respecto a estos últimos, el artículo 5 dictamina

---

7

Cursiva nuestra.

que, “atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymara, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo”. En la ley, hay una clara preponderancia de los pueblos con mayor presencia simbólica y política en la configuración étnica del país, en desmedro de las etnias y lenguas más francamente minoritarias. Los Concejos Educativos de los Pueblos Originarios adquieren un estatus similar al de los organismos estatales. Ya no tienen carácter meramente consultivo, sino que están encargados de formular políticas.

Con referencia a las lenguas minorizadas, la ley establece dos modalidades de lengua diferentes: para los castellano-parlantes, la formación curricular ha de desarrollarse en forma monolingüe en español, pero con aprendizaje de una lengua originaria como segunda lengua. Para los hablantes de lenguas originarias, la ley prevé una modalidad bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua. El objetivo sigue siendo la integración de los hablantes de lenguas originarias al universo castellano-parlante. Se añade, con respecto a normativas anteriores, el hecho de que los hablantes monolingües de castellano aprendan una lengua originaria. Se trata de una puesta en valor de estas últimas. Sin embargo, las buenas intenciones chocan con una visión neutralista de la lengua, según la cual es posible un cambio de actitud basado en esfuerzos voluntaristas, sin un verdadero cambio previo en la distribución funcional de las lenguas.<sup>8</sup>

La reforma fue acogida con entusiasmo por amplios sectores de la intelectualidad boliviana, que observaban la aparición de un nuevo paradigma en las políticas educativas y

---

<sup>8</sup> Ninyoles plantea que donde hay hablantes bilingües hay una situación de dominación y de conflicto que sí o sí tenderá a resolverse de alguna manera. Si la lengua dominada consigue reafirmarse, se dará una situación de normalización, a través de la cual, la lengua dominada recuperará funciones que había perdido a raíz de la dominación. Si la lengua dominada no recupera las funciones perdidas (por ejemplo, su empleo en la función pública, su uso académico o su uso en la tecnología), se dará una situación de sustitución y la lengua dominante ocupará poco a poco las funciones que vaya relegando la lengua dominada.

culturales del país<sup>9</sup>. Sin embargo, algunos estudios realizados después de la implementación de la ley mostrarían un divorcio entre sus manifiestos objetivos de integración, plurilingüismo y pluriculturalidad y sus efectos, sobre todo en las poblaciones rurales no castellano-parlantes. En un estudio de 1995, basado en censos anteriores, Albó intenta demostrar que, a medida que aumenta el nivel de castellano-parlantes, aumenta el nivel de escolaridad (Martínez P., *op. cit.*), lo que pone en relieve el fracaso del sistema en acoger a los hablantes de lenguas minoritarias.

En todo caso, ha habido un debate en torno a la ley que fue mucho más allá de una postura polarizada entre quienes la apoyaban y quienes la cuestionaban. Los embates surgieron de sectores que tradicionalmente habían luchado por muchas de las conquistas expresadas en la ley. Algunos padres de zonas rurales, por ejemplo, se opusieron a que sus hijos aprendieran la lengua vernácula como primera lengua, porque, luego, en las ciudades, serán discriminados. La reforma también se topó con los reclamos docentes, quienes consideraban que la ley debió surgir de un diálogo directo entre los mismos docentes y los miembros de la comunidad y no ser “bajada” desde el poder central (Quesbert Quispe y Choque Canqui, *op. cit.*) (Contreras y Simoni 2004)<sup>10</sup>. Las críticas de los sindicatos docentes, sobre todo de los docentes urbanos giraron en torno a cuestiones político-económicas de fondo. En un marco macroeconómico dominado por políticas privatizadoras y liquidación de las conquistas sociales, cualquier avance pedagógico en la educación pública corría el riesgo de abortarse a través nuevos recortes presupuestarios. Entre aquellos que reivindicaron la ley como un paso adelante, el debate se dio en cuanto a la forma de implementar los instrumentos educativos contemplados. Desde sectores intelectuales indígenas también se criticó la ley por insuficiente. Una educación intercultural bilingüe, decían, corría el riesgo de preservar las condiciones de marginación,

---

<sup>9</sup> Martínez P., por ejemplo, sostuvo que a lo largo de la historia de Bolivia los gobiernos se han apoyado en tres actitudes diferenciadas: la discriminación abierta, la ideología de la incorporación y la revalorización. Esta última actitud habría orientado todo el proceso que se desarrolla a partir de la reforma educativa de 1994. (Martínez P.: 1996)

<sup>10</sup> Al respecto, es llamativo un documento elaborado desde el propio gobierno de Sánchez de Losada a posteriori de la promulgación de la ley de educación 1.565, en el que se busca relativizar y denigrar los propios reclamos docentes. En efecto, la ley "goñista" desató un fuerte combate ideológico entre el gobierno y los sindicatos docentes que asumieron una postura de resistencia frente a ella. Ver más abajo, cómo este reclamo es recogido por el proyecto masista de ley.

en tanto las culturas originarias seguirían manteniendo una posición subalterna frente a la cultura occidental dominante desde la cual planteaba impartirse la enseñanza. Como salida, proponían la autodeterminación de los pueblos originarios, que permitiría implementar una educación integrada a los valores culturales de cada etnia, discutida desde el interior de la comunidad. La autodeterminación, desde esta visión, pondría en pie de igualdad a las culturas minorizadas y acabaría con el avasallamiento secular que éstas han sufrido desde la conquista.

Casi inmediatamente después de promulgada la ley educativa, en agosto de 1994, por ley 1565, se modifica la Constitución de Bolivia, fundamentalmente en los artículos referentes a los derechos de los pueblos indígenas. El Artículo 1 alude a la multiétnicidad y pluriculturalidad del país<sup>11</sup>. El Artículo 70, Inciso 3 garantiza a los hablantes de lenguas minoritarias el derecho a defenderse en juicio en su propio idioma y contar con traductor o intérprete en caso necesario. El artículo 171 se refiere explícitamente a los derechos de los pueblos indígenas a las tierras, a la vez que otorga a sus autoridades naturales el derecho a ejercer funciones de mediación para la solución de conflictos. Dada la proximidad temporal entre la reforma educativa y la reforma constituyente, es imposible considerar la una aislada de la otra. Son intentos, en un mismo sentido, de legislar sobre diferentes aspectos de la planificación lingüística. En conjunto, se intenta abarcar el derecho a la lengua desde sus dos acepciones: el derecho a conocer la lengua oficial del estado, el castellano, y a recibir educación y usar, al menos en instancias judiciales, la lengua propia (Calvet, *op. cit.*). En el año 2002 hubo otra reforma constituyente, que añadió unos cuantos incisos referentes a la vigencia de tratados internacionales y al respeto por los derechos humanos, pero que no alude en ningún momento a la autonomía o autodeterminación de los pueblos. Vale decir que la constituyente de 2002 directamente no legisló en materia lingüística. A la fecha, la discusión sobre una nueva reforma constituyente lleva más de un año y medio. Es de esperar que la constitución que surja de este debate contenga medidas

---

<sup>11</sup> Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en república unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y solidaridad de todos los bolivianos.

importantes con respecto a la política lingüística oficial, aunque aún no hay resoluciones firmes al respecto.

### Situación actual

Si en las décadas de 1980 y 1990, uno de los actores con más presencia en las luchas fue la CSUTCB, con sus grandes marchas campesinas, en el comienzo del siglo XXI la oposición a los gobiernos neoliberales, aunque todavía presente en el campesinado, se desplazó a los centros suburbanos y, principalmente, a la ciudad de El Alto. A partir de 1985, con la firma del famoso Decreto 21060, de privatización de la mayor parte de los centros mineros, miles de obreros campesinos debieron abandonar las ciudades mineras y relocalizarse hacia las grandes ciudades. El destino de la mayoría fue la ciudad de El Alto, una ciudad situada a escasos kilómetros de La Paz. Un 80% de la población de El Alto se reivindica indígena, mayormente aymara, aunque los contingentes migratorios también aportaron un importante caudal de quechua-hablantes. El aymara es la segunda lengua más hablada de la región, con aproximadamente medio millón de hablantes. La ciudad de El Alto tiene una larga trayectoria de lucha y organización, pero el apogeo de estas luchas se dio precisamente en los primeros años del siglo XXI. En el año 2003, conocida la decisión del gobierno de exportar gas a México y Estados Unidos a través de Chile, se producen los primeros levantamientos en toda la ciudad de El Alto. La represión gubernamental produce 30 muertos en dos días, lo que da lugar a una serie de bloqueos y manifestaciones. Los levantamientos de 2003, popularizados como la Guerra del gas, que precipitaron la salida del gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, deben comprenderse en su debida magnitud histórica. El bloqueo de accesos a la ciudad de La Paz, protagonizado por las masas aymaras y quechuas alteñas, evoca de manera concreta y nada simbólica el levantamiento de Tupac Katari y su sitio de La Paz de los años 1781 y 1782, con sus vivas reivindicaciones indigenistas y lingüísticas.

Los meses posteriores a la Guerra del gas se caracterizaron por bloqueos cotidianos en casi todas las carreteras del país. Cuando reviste características reivindicativas, el

bloqueo sirve para captar la atención de la población y obtener un cierto capital simbólico que luego será utilizado como herramienta en las negociaciones con los centros de poder. Cuando los cortes se generalizan en todo el país, como ocurrió con los bloqueos de principio del siglo XXI en Bolivia, los sucesos de la vida cotidiana, como trasladarse de una aldea a otra, se desnaturalizan y adquieren una carga de incertidumbre e imprevisibilidad. Los continuos bloqueos no sólo minaron la el rol de árbitro del gobierno, sino que fortalecieron a las organizaciones de base, nucleadas principalmente en la Federación de Juntas Vecinales de El Alto (FE.JU.VE.). Una de las consecuencias de la Guerra del Gas fue el desarrollo urbano del Movimiento Al Socialismo, o MAS, un movimiento que ya tenía una fuerte base campesina y un gran arraigo entre los productores cocaleros de la región central del país. Este crecimiento urbano fue probablemente el factor que generó las condiciones materiales para que el MAS, a través de su líder, Evo Morales, asumiera la presidencia de la nación el 22 de enero de 2006.

Un día antes de asumir, Evo Morales ofrece una ceremonia religiosa en Tiawanaku, donde reivindica su compromiso con los pueblos indígenas. En su discurso de recepción del bastón de mando, el flamante presidente masista pide un minuto de silencio en memoria de Manco Inca, Tupac Katari, Tupac Amaru, Ché Guevara, Marcelo Quiroga Santa Cruz, los luchadores cocaleros de la zona del trópico de Cochabamba, los mineros y "los hermanos caídos en la defensa de la dignidad del pueblo alteño". El flamante gobierno del MAS inaugura su mandato con una apropiación simbólica de la memoria indígena y revolucionaria de Bolivia y de América Latina. Motivos no le faltan, se dirá. Es conocido el pasado de lucha de Evo Morales, como dirigente cocalero en el Chapare. No tan conocido, aunque igual de refrendable es el pasado putchista del vicepresidente, Álvaro García Linera, quien militara en el alteño Ejército Guerrillero Tupac Katari. Además, en un gesto que quizás tenga tanto de simbólico como de político, el mandatario designa en su gabinete a figuras prominentes de las luchas populares de las últimas dos décadas, en muchos casos dirigentes de la FE.JU.VE..<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Algo similar había hecho Paz Estenssoro en su primer gobierno. Liborio Justo (*op. cit.*) señala la diferencia que hay entre un gobierno obrero y un gobierno que tiene obreros en su gabinete. Según el autor citado, la designación de dirigentes del campo popular termina siendo chantajista y cínica.

Indígena y popular, el MAS lidia hacia su interior con las presiones de los disímiles grupos sociales que lo integran y hacia el exterior con la presión de las oligarquías, principalmente la cruceña, dueña del petróleo, que no quiere ceder terreno frente a los cambios que se reclaman desde la guerra del gas. Como parte de esa lucha, el gobierno de Evo Morales inicia una reforma constituyente, que a la fecha, recordamos, sigue sin definirse sobre una serie de temas y continúa enfrentando diarios problemas que amenazan su misma continuidad. A la par de la Constituyente, aparecen proyectos de ley en tres sentidos: la nacionalización del gas, una reforma agraria y una reforma educativa, de la cual nos ocuparemos en el presente trabajo.

El proyecto de reforma educativa no puede entenderse por fuera de todo el cuerpo legal anterior. Con todas sus diferencias, se inscribe en una línea signada por un aumento de la descentralización regional, una mayor participación de las organizaciones representantes de los pueblos originarios y una división entre educación urbana y educación rural. Al igual que la reforma de 1994, postula la idea de nación como comunidad de intereses históricos, en la que participan tanto los sectores criollos como las diferentes etnias. El proyecto consta de cuatro títulos: el primero proporciona un marco filosófico, el segundo, de carácter casi protocolar, reconoce los derechos laborales y de organización ya consagrados en textos de mayor preeminencia, el tercero está dedicado al Sistema Educativo Plurinacional y el cuarto contiene las disposiciones finales. Dado el carácter central del Título III, prácticamente se podría afirmar que la ley está por completo dedicada a la diversidad étnica y cultural en el sistema educativo.

En la descripción de su marco filosófico, el proyecto de reforma enfatiza la situación de opresión que han padecido las masas indígenas y reivindica las experiencias rurales clandestinas, fundamentalmente la escuela de Warisata<sup>13</sup>. Caracteriza la reforma de 1955 como "antifeudal y antiimperialista", y la sitúa en un "enfoque asimilacionista". Con respecto a la Reforma educativa de 1994, dice que estuvo "destinada a consolidar las medidas neoliberales y adecuar la educación boliviana a los dictados de la globalización

---

<sup>13</sup> Es interesante la construcción discursiva que se hace en torno a la escuela de Warisata, la que, recordamos, operó durante muchos años con el beneplácito del gobierno.

transnacional que *al no tomar en cuenta la realidad nacional y las demandas populares* termina en un fracaso, pese a los ingentes recursos gastados en su implementación."<sup>14</sup>. Esta declaración de principios no necesariamente tiene que ver con los contenidos de la ley. Más bien es un posicionamiento político o, si se quiere, de clase, porque, como intentaremos demostrar, tanto en lo que hace a la visión de país, como en lo que hace a los actores encargados de llevar adelante la praxis educativa, el proyecto se encuentra mucho más cerca de la ley losadista que del Código de la Educación Boliviana. Entre los principios, el proyecto señala que el sistema promueve la descolonización, la complementación de saberes y el respeto a la diversidad. Recalca que la educación que se busca es inclusiva y unificadora y resalta la unidad en la diversidad. Por último, como toma de postura, se dice que el modelo de formación propuesto es trilingüe, pues permite el manejo de una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera. Algunos de los objetivos del sistema educativo son desarrollar sabidurías de naciones originarias y afrobolivianas, respetar los saberes propios de la comunidad y las culturas, “desarrollar el enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional” e incluir “modalidades para todos los sectores sociales creando programas específicos de apoyo a los sectores menos favorecidos”<sup>15</sup>.

El proyecto de ley postula dos estrategias bien diferenciadas para la enseñanza de las lenguas; una para la enseñanza de lenguas originarias y otra para la enseñanza de lengua “extranjera”, la cual constituye la tercera parte de la formación trilingüe. Para la enseñanza de lenguas originarias, el proyecto contempla los casos de bilingüismo con lengua originaria como primera lengua y con castellano como primera lengua, trilingüismo con presencia de más de una lengua originaria, monolingüismo castellano y monolingüismo en lengua originaria. En todos los casos, la línea a seguir es dictar la enseñanza en la lengua 1, y enseñar la lengua 2 como segunda lengua. Además, “en las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria se

---

<sup>14</sup> Cursiva nuestra.

<sup>15</sup> Aunque han tenido presencia en Bolivia desde los primeros años de la conquista, las culturas afrobolivianas no son mencionadas en leyes educativas anteriores. Una futura investigación podría analizar cuáles fueron los factores que forjaron ese silenciamiento y qué elementos hicieron que estos grupos pudieran ganar por primera vez una presencia simbólica en el discurso de la pluriculturalidad.

sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los concejos comunitarios. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementan políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas”. La lengua extranjera se enseñará “en forma gradual y obligatoria desde los primeros años (...) continuando en todos los niveles”. El proyecto define la interculturalidad como “la relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre las culturas indígena originaria y la occidental” para luego añadir, con respecto a la intraculturalidad, que “todo el Sistema Educativo Plurinacional incorpora en el currículo los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios expresados en el desarrollo de la cosmovisión, ciencias sociales y naturales, tecnología, matemática, música, danza, arte, literatura, astronomía, medicina, historia, idiomas, espiritualidad y otras”.

El Sistema de Educación Regular, el sistema de educación que idealmente alcanzaría toda la población, tiene por objetivos, entre otros “proporcionar elementos históricos y culturales para consolidar la identidad cultural propia y desarrollar actitudes de relación intercultural”, y “lograr competencias comunicativas trilingües mediante el desarrollo de una lengua nativa, castellano y una lengua extranjera”. La innovación del proyecto de ley es la incorporación de la familia y la comunidad como miembros reconocidos del sistema educativo en los años iniciales. La educación del niño es “responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado”. Otro componente importante, aunque no innovador con respecto a leyes anteriores, es el énfasis en el carácter comunitario de la educación, en el tramo vocacional, en el tramo productivo y en el componente de educación permanente. Por ejemplo, acerca de la educación comunitaria productiva, el proyecto dice que “es descolonizadora porque valoriza y legitima los conocimientos y saberes de las culturas indígenas originarias en diálogo intercultural con el conocimiento universal”.

El Subsistema de Educación Alternativa y Especial está pensado para quienes “por diversas causas no pudieron acceder al subsistema de Educación Regular o que tienen

necesidades de formación permanente para la vida”. Uno de sus objetivos es “garantizar una educación pública, descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe”. Se trata de un plan de educación para adultos que, incluye, entre otros “niveles de atención”, la alfabetización bilingüe. El hecho de incorporar un sistema no formal junto con el aparato legal destinado a la educación formal tiene sus precedentes en el antiguo Código de la Educación Boliviana, aunque éste suponía una diferenciación entre educación urbana y educación rural, con el fin de llevar paulatinamente a los campesinos al manejo del español y de los saberes constitutivos de la ciudadanía, mientras que el proyecto actual parece suponer que la castellanización ya fue cumplida, y se limita a establecer una diferenciación entre la educación regular, para niños y una especial, prioritariamente para adultos. La alfabetización bilingüe dotaría a toda la población del castellano y una lengua indígena. Hay que enfatizar la bidireccionalidad del aprendizaje, en oposición a las leyes anteriores, en las cuales todo aprendizaje en lengua originaria tenía por único fin el aprendizaje ulterior en castellano. En lo atinente a la formación de maestros, el proyecto especifica que deberán tener “capacidad de comunicación en tres lenguas: el castellano, una originaria y una extranjera”.

El proyecto de ley asigna un capítulo a la participación comunitaria popular. Los actores básicos de esta participación son “los estudiantes, los docentes y padres de familia representados por sus organizaciones legítimamente constituidas y las organizaciones comunitarias y populares de territorio existentes en el área de influencia del centro educativo”. Las organizaciones comunitarias de territorio están representadas por los Concejos Educativos de Pueblos Originarios, que representan a las diferentes etnias del país y tienen por función la implementación de programas intraculturales, interculturales y plurilingües. En este sentido, aún no está claro si este proyecto remplazaría la ley 1551 de Participación Popular (de 1994). Dado el contenido del capítulo es de esperar que sí, lo cual daría una nueva coherencia a la ley educativa y al concepto mismo de educación, al insertarlo en el campo discursivo de la participación popular.

El proyecto de la Nueva Ley de Educación Boliviana, en suma, avanza en la dirección del pluriculturalismo, en tanto construcción discursiva y hechos concretos, pero

adolesce de los mismos defectos que tenían las leyes anteriores en lo que respecta a la caracterización glotopolítica del espacio lingüístico. En ningún caso se habla de diglosia, de lengua dominante ni de lengua dominada. El uso de los términos lengua 1 y lengua 2, en una ostensible búsqueda de neutralidad, expresa los límites del proyecto. La visión de interculturalidad también adopta el mismo enfoque neutralista, al referirse a una “relación simétrica” entre las culturas originaria y la occidental. El proyecto tampoco establece criterios políticos para elegir entre el uso de lenguas originarias a la hora de impartir la educación trilingüe en zonas que cuentan con un bilingüismo nativo en más de una lengua autóctona. De hecho, el criterio de defensa de las lenguas periféricas es puramente ecológico (Ricento 2000), basado en la preservación de las lenguas en peligro de extinción.

El avance más importante del proyecto sin dudas es el modelo de ciudadano trilingüe, con una lengua hípercentral, como el inglés (como es de suponer, puesto que la ley simplemente habla de lengua “extranjera”), una lengua supracentral como el español y una lengua central, como el aymara, el quechua o el guaraní. En el plano de una ley autoproclamada como descolonizadora, el modelo mantiene una visión lúcida de la realidad lingüística de la época. Busca dotar a los ciudadanos de una lengua internacional y, además, intenta garantizar los derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas. Una perspectiva basada en la noción de imperialismo lingüístico podría acusarla de ser funcional a la penetración de modelos culturales hegemónicos y de reproducir, a la vez, los modelos hegemónicos de sus propios centros hacia el interior del país<sup>16</sup>. Sin embargo, habida cuenta del énfasis que el proyecto pone en la valoración de los modelos culturales propios y de su tendencia al mantenimiento y revitalización de las lenguas vernáculas, este tipo de acusaciones están más bien destinadas a caer en saco roto.

### Conclusiones

### Conclusiones

---

<sup>16</sup> Phillipson demuestra que la enseñanza de idiomas imperiales, sobre todo el inglés, en países periféricos no son inocentes y responden a intereses de los centros de poder por imponer pautas sociales, culturales y de trabajo y facilitar la penetración capitalista. El inteligente trabajo de Phillipson, empero, recibió algunas críticas, por ser demasiado simplista e ignorar las ventajas, incluso en términos de resistencia, que pueden sacar los países colonizados a partir del uso de lenguas internacionales (Wright: 2004)

Hemos observado cómo los reclamos lingüísticos están casi soslayados —aunque, claro está, no borrados— en el universo discursivo de las minorías oprimidas. Si bien, desde una perspectiva cognitiva, es probable que existiera un conjunto de representaciones que simplemente no aparecieran manifestadas en los textos trabajados, lo cierto es que no tenemos elementos que nos permitan llegar a la conclusión de que la lengua o las lenguas hayan sido un factor de cohesión y formación de grupos dentro del entramado histórico social de Bolivia. Tampoco es sorprendente, pues uno de los pilares de la dominación colonial a partir del siglo XVIII ha sido la acción explícita sobre las actitudes lingüísticas de las masas indias, a través de la construcción de un sentimiento de autoodio (Ninyoles, *op. cit.*), que se logró, entre otras cosas, gracias a la prohibición de la comunicación en lenguas vernáculas. Enfocando las cosas desde otro ángulo, hay que tener presente que, a partir de mediados del siglo XX, la conformación de un proletariado minero y su organización en partidos de clase de corte marxista reemplazó los viejos discursos indigenistas por los más modernos discursos clasistas, que hacían hincapié en la unidad del proletariado y condenaban a un anacronismo reaccionario a las narrativas indigenistas o las utopías de un restauracionismo incaico.

En términos muy generales, es dable hacer una división tripartita para categorizar las ideologías lingüísticas dominantes en el último siglo. Desde principios de siglo hasta aproximadamente la década de 1940, las élites fracasaron en imponer una ideología monolingüe castellano-parlante en la que las mayorías indígenas se percibieran como sectores minoritarios y marginales que tendían indefectiblemente a adoptar un monolingüismo castellano, y subsistió la ideología que entendía al país como un conjunto de naciones, aunque dominadas por una oligarquía criolla castellano-parlante. A partir de la década de 1940, los campesinos empiezan a conformar un proletariado mayormente minero y se integran al sistema productivo nacional y se forma una débil burguesía minera ligada fuertemente al imperialismo. Los discursos sobre el conjunto de naciones pierden fuerza y se impone la idea de una nación pluricultural, a la vez que se regresa la idea colonial de una nación que tiende al monolingüismo castellano. Este paradigma se mantuvo vigente hasta la década de 1980, cuando, con el regreso de la democracia,

resurgieron los discursos indigenistas que, a través de reclamos vinculados a la tierra y el reconocimiento jurídico, reflataron el discurso del conjunto de naciones, para englobarlo ahora en la teoría de Otto Bauer de la comunidad de intereses históricos. El modelo se prolongó durante la década de 1990, en la que las clases dominantes, preocupadas más por integrarse a un mercado mundial que por conformar un mercado interno cohesionado, hicieron oídos sordos a todas las demandas de corte económico nacionalista, pero simultáneamente dieron lugar a diferentes reivindicaciones lingüísticas y culturales. Así, durante los gobiernos neoliberales, se configuró un discurso que, sin dejar de reconocer la unidad nacional del país, subía la apuesta y hablaba de nación pluricultural y plurilingüe.

En la actualidad, el gobierno autoproclamado indigenista del MAS está intentando conjugar el viejo discurso del conjunto de naciones con el de nación pluricultural y plurilingüe. Hay intentos más o menos decididos por remplazar el discurso que postulaba una lengua castellana general y varias lenguas regionales o tribales por un discurso que hable de lenguas en igualdad de condiciones. Estos intentos no son esfuerzos aislados, sino que se inscriben en un contexto macro-sociopolítico y epistemológico favorable<sup>17</sup>. En todo el mundo, los discursos del pluriculturalismo y plurilingüismo han proliferado y se multiplican los esfuerzos por documentar y revitalizar lenguas antiguamente minorizadas. Además, los trabajos teóricos en materia glotopolítica se enfocan más y más en las luchas simbólicas —y no tan simbólicas— en las que lo que se pone en juego es el estatus de las diferentes lenguas y, en especial, el posicionamiento de las lenguas dominadas frente a las políticas hegemónicas de las lenguas dominantes.

El armado de un corpus legal, en cualquier materia, es un proceso dialéctico. Se suele enfatizar que las concesiones o conquistas de tipo legal son el resultado de luchas anteriores, pero muchas veces se pasa por alto el hecho de que esas luchas siempre se inscriben en una serie de condiciones materiales y subjetivas que las posibilitan —incluyendo ordenamientos legales anteriores—, sin las cuales, todos los esfuerzos organizativos caerían en un vacío. En términos bourdieanos, diríamos que las leyes siguen

---

<sup>17</sup> Siguiendo la metodología de Ricento (*Op. cit.*), las etapas en el campo de la política y planificación lingüística pueden caracterizarse según tres factores contextuales: el macro-sociopolítico, el epistemológico y el estratégico.

a un *habitus* previamente establecido. Hemos hecho hincapié en los procesos sociales que antecedieron a la formulación de leyes educativas, pero también hemos visto cómo, a través de ellas, los gobiernos han intentado reorientar esos procesos. Asimismo, hemos intentado demostrar cómo ciertas construcciones discursivas perviven en leyes formuladas bajo paradigmas y principios diferentes, lo que da cuenta de ideologías lingüísticas aún vigentes, incluso en contextos de cambio, como el actual. Esto es lo que se observa en el proyecto educativo que se sigue debatiendo hoy en día, el que está signado por una tensión entre los discursos heredados del paradigma monolingüista y los discursos actuales que propugnan una nación unificada, en la que todos los habitantes gocen de iguales derechos lingüísticos. De la concientización de los grupos lingüísticos y su acción política dependerá la posibilidad de que estas formulaciones, que se empiezan a esbozar, casi más como expresión de deseos que como caracterización glotopolítica realista, cobren vigor, y la nación boliviana experimente un cambio real en el estatus de las diferentes lenguas. Este cambio, que dista de ser determinante en pos de una verdadera emancipación política, puede sí ser esencial para la construcción de nuevas subjetividades que salgan a pelear por su destino.

**Gabriel Torem (2007)**

## BIBLIOGRAFÍA

- Cooper, Robert (1989): *La planificación lingüística y el cambio social*, 122–186
- Fishman, Joshua (1979): “Bilingüismo social estable y transitorio” en *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra
- Ferguson, Charles (1959): “Diglossia”, en *Word*
- Arnoux, Elvira Narvaja de (2000): “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”, en *Lenguajes: teorías y prácticas*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 95–109
- Justio, Liborio (2007): *Bolivia: la revolución derrotada*, Ediciones RyR, 92
- Quesbert Quispe, María Cristina y Choque Canqui, Roberto (2007): “Derecho a la lengua de los pueblos aymara-quechua en Bolivia”, en *Instituto de investigaciones jurídicas, Doctrina jurídica*, Núm. 59
- Taylor, Solange (2004): *Intercultural and Bilingual Education in Bolivia: the Challenge of Ethnic Diversity and National Identity*, La Paz: Instituto de Investigaciones Socioeconómicas.
- García, Antonio (1964): “La Reforma Agraria y el Desarrollo Social de Bolivia”, en *El trimestre económico*, México, citado en Justo, *op. cit.*: p. 286
- Santo Tomás, Fray Domingo de (1996): *Grammática o arte de la lengua general de los indios de los reynos del Perú*, Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”, 14
- Martínez P., J. L. (1996): *Educación intercultural bilingüe en Bolivia (Estado del arte)*, La Paz: Centro Boliviano de Educación y Acción Educativas (50–51)
- Contreras C., Manuel y Talavera Simoni, María Luisa (2004): *La reforma educativa boliviana 1992–2002: Del escepticismo a la esperanza*.
- Ricento, Thomas (2000): “Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning”, en *Journal of Sociolinguistics*.

Wright, Sue (2004): "Language in a Postnational Era: Hegemony or Transcendence?", en *Language Policy and Language Planning*, Nueva York: Palgrave MacMillan

Phillipson, Robert (2000): "Linguistic Imperialism: Theoretical Foundations", en *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press

Bourdieu, Pierre (1987): *Cosas dichas*, Madrid: Gedisa