

LA DESCOLONIZACIÓN CULTURAL, LINGÜÍSTICA Y EDUCATIVA EN BOLIVIA

Ignacio Apaza Apaza¹

Resumen

En este artículo se discuten los antecedentes y los efectos de la colonización producidos en el contexto histórico, sociocultural y lingüístico de los pueblos indígenas de Bolivia. Se analizan las limitaciones de la incorporación de las lenguas indígenas, los contenidos culturales en el currículo del nuevo modelo educativo y se discute sobre los vacíos con los que se enfrentó el sistema educativo del pasado. Asimismo, se presentan reflexiones y propuestas alternativas en la perspectiva de recuperar el sitio de las culturas y lenguas indígenas del país que, por siglos, han sido estigmatizadas debido a varios factores políticos y socioculturales. Sin embargo, estas consideraciones deben ser disueltas para reivindicar el valor y las riquezas culturales de los pueblos, por lo que es necesario tomar acciones concretas y decisivas conducentes hacia la descolonización cultural, lingüística y educativa. Los pueblos indígenas deben formar parte sustancial de las decisiones en la construcción del currículo educativo para optimizar la identidad cultural

¹ Ignacio Apaza Apaza es licenciado en Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz. Tiene una Especialidad en Cultura y Sociedad en Los Andes, realizada en Cusco. Cuenta con dos diplomados: en Educación Intercultural y en Educación Superior, realizados en la UMSA. Posee una maestría en Lingüística Indoamericana realizada en México, D. F. y cuenta con un doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción, Chile. Fue condecorado con dos medallas: una al Mérito Docente y la otra al Mérito de Doctor. Actualmente, es docente emérito de la Carrera de Lingüística e Idiomas e investigador del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés. Ha sido docente de la Universidad Técnica de Oruro, Universidad Autónoma Tomás Frías de Potosí, Universidad Pública de El Alto y del Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Son numerosas sus publicaciones entre libros y artículos científicos, principalmente, en el área de análisis de los problemas lingüísticos, sociolingüísticos y dialectológicos de las lenguas andinas e indoamericanas.

de los pueblos originarios, fortaleciendo la autoestima y desarrollando los conocimientos y saberes ancestrales, en la perspectiva de lograr una real descolonización de los pueblos indígenas.

Palabras clave

Colonización / descolonización / cultura / lengua / lingüística / educación / pueblos indígenas

Abstract

This article shows the discussion of the background and effects of colonization that took place in the linguistic, historical and socio-cultural context of Bolivia's indigenous people. It analyses the limitations of incorporating the native languages and the cultural contents in the curriculum of the new educational model. It also discusses the gaps that faced educational system in the past. Likewise, it presents reflections and alternative proposals in the perspective of recovering the place of Bolivia's cultures and languages that, for centuries, have been stigmatized due to several political and socio-cultural factors. However, that stigmatization must be dissolved in order to claim the value and cultural richness of the people. So, it is necessary to make decisions and carry out factual actions towards the cultural, linguistic and educational decolonization. Indigenous people should form a substantial part of those decisions on the construction of the educational curriculum to empower the cultural identity of indigenous people, strengthening self-esteem and developing the knowledge and ancestral wisdom with the goal of a real decolonization of indigenous people.

Key words

Colonization / decolonization / culture / language / linguistics / education / indigenous people

1. Introducción

Las culturas y las lenguas indígenas de Bolivia, a lo largo de su historia, fueron dominadas y sometidas como consecuencia de la cruel colonización. Por el desconocimiento de los colonizadores, las lenguas indígenas han sido consideradas como ágrafas, sin gramática, poco funcionales y con otros apelativos peyorativos. Históricamente, hemos aprendido el castellano por un proceso de imposición con la idea falsa

de integrar a los indígenas a la sociedad. Esta filosofía, al parecer, no ha cambiado ya que el castellano sigue siendo considerado como lengua superior sobre los idiomas indígenas. Esta ignorancia deliberada y los menosprecios hacia los saberes y los conocimientos desarrollados por las culturas indígenas deben ser superados para fortalecer la riqueza cultural y lingüística de los pueblos andinos. Frente a estas actitudes de censura y de estigmas sociales, es necesario tomar acciones y decisiones firmes para encarar un proceso real de descolonización cultural, lingüística y educativa, para que las culturas y los idiomas indígenas se asuman como fundamento sustancial del nuevo modelo educativo reflejado en la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010.

En el pasado, el único derecho lingüístico que se reconoció a la población indígena fue el idioma hablado por la minoría de estratos sociales dominantes, es decir, el castellano que vino junto con los conquistadores. Mientras que el uso de las lenguas indígenas fue considerado como sinónimo de atraso nacional por los detractores de los pueblos originarios. Sin embargo, con los cambios sociales de los últimos tiempos, esta situación de desconocimiento a los derechos universales y lingüísticos de los pueblos indígenas tiende a cambiar. La evolución cultural y lingüística, emergente de las necesidades de conocer y estudiar las culturas y lenguas indígenas que por mucho tiempo habían sido sometidas en una situación de colonización, va tomando su cauce.

Frente a esta situación de desigualdad y de discriminación, los pueblos indígenas, las instituciones y el estado 'plurinacional' tiene mucho por hacer en favor del desarrollo y el fortalecimiento de las culturas y las lenguas indígenas. En Bolivia, mediante la Constitución Política del Estado [CPE] de 2009, por primera vez se reconocen como oficiales las 36 lenguas indígenas. Esta medida política puede contribuir en la planificación de estatus para devolver el valor utilitario y funcional a dichas lenguas, ya que en el pasado hubo una tendencia de aniquilación de las expresiones culturales propias, junto con las lenguas indígenas. No obstante, este instrumento legal se puede enfrentar con serias limitaciones debido a la ausencia de una política lingüística de estado clara, falta de recursos humanos especializados, carencia de estudios sociolingüísticos, ausencia de materiales educativos, insuficiencia de maestros bilingües y otros aspectos inherentes a la política lingüística.

La estrategia de la política colonizadora produjo un proceso de incentivación hacia el desequilibrio y de enajenación de la riqueza cultural propia de los pueblos indígenas y de sus idiomas ancestrales, ya que los gobiernos de turno apostaban por la homogeneización lingüístico-cultural. Para hacer viable dicho proceso, impulsaron la educación rural

imponiendo, en el nivel primario, el uso sólo del castellano, aunque con muchas dificultades expresivas y comunicativas. Asimismo, obligaron al abandono de lenguas maternas imponiendo el castellano, que reproduce otra realidad y oculta la cosmovisión de los pueblos indígenas por ser diferentes a la lengua impuesta. Sin embargo, sabemos que en el mundo no hubo ni habrá nunca la pretendida homogeneidad lingüística, ya que las lenguas y culturas difieren en la visión del mundo.

2. Los efectos de la colonización

Históricamente, coexistieron dos sociedades asimétricamente diferentes entre sí: la sociedad occidental y la sociedad indígena. La sociedad occidental se interesaba sólo en los aspectos materiales y la acumulación de riquezas basada en la superioridad, mientras que la sociedad indígena se interesaba tanto por los elementos materiales como por los espirituales, practicando la coexistencia y la reciprocidad entre lo humano, animal y lo espiritual. Por tanto, existen dos matrices civilizatorias, lo occidental y lo andino, que por sus diferencias no pueden llegar a la práctica intercultural. Asimismo, se concibe la coexistencia de dos identidades: la efectiva que se construye en el interior de la cultura y la asignada que nos imponen los que tienen derecho a nombrar a las culturas y pueblos indígenas, según la concepción occidental. Para comprender estos hechos podemos hacer referencia al colonialismo, entendido como la influencia o la dominación de un país por otro más poderoso, de una forma violenta o sutil, sin que intervenga la fuerza. Los motivos pueden ser la acumulación o apropiación de la riqueza económica, la dominación política o cultural.

En esta relación de coexistencia asimétrica entre la globalización, la diversidad y las necesidades comunicativas de los pueblos indígenas con el mundo moderno, no podemos negar el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, es necesario reflexionar y pensar: en qué momento admitimos el bilingüismo o el plurilingüismo que incluye las lenguas extranjeras y cuáles son los objetivos de esa multiplicidad aparente de vocabularios, que refleja realidades diferentes a la cosmovisión de los pueblos indígenas.² En los hechos, aprendemos modos de pensar, de vivir y de morir diferentes de los que conocemos según nuestras raíces, y estudiamos las ciencias humanas en bibliografías tradicionales. La práctica política de los pueblos que no toma en cuenta o que oculta el valor y la importancia de la lengua materna justifica, deliberadamente, una visión

² Ana Goutman, *Lenguaje y comunicación*, p. 124.

de la lingüística ‘moderna’. Para entender mejor lo anterior, basta con recordar el uso que hace cada legión de colonizadores de la lengua del otro, del colonizado, justificando la lengua impuesta. En este uso por necesidad de comunicación de colonizadores y colonizados están presentes aspectos paradójicos, como el desprecio, la negación en la que el racismo y la discriminación participan en cada expresión.

Desde el inicio de la lingüística, los eruditos de esta ciencia se ocuparon del estudio de las lenguas del occidente, sin cuya referencia el resto de las lenguas fueron consideradas como exóticas, bárbaras o salvajes, indígenas y de un rango inferior. Los antropófagos llegaron de Europa y devoraron al colonizado, a su lengua –hay casos en que muchas lenguas no se han recuperado– marginándola en los tres continentes. Esta glotofagia es el certificado de la acción cultural de los usurpadores de la colonia.

Para el lingüista que estudió las lenguas occidentales, la tarea es dedicar un tiempo a la descripción de las lenguas locales, establecer luego sistemas de transcripción y léxicos, redactar obras y periódicos en esas lenguas. Las diferencias lingüísticas y culturales fueron transformadas por los europeos en las relaciones de superioridad y de inferioridad, donde se instala el proyecto social del amo y el siervo. A partir de ahí se establecen antinomias, como lenguas dominantes y lenguas dominadas; lenguas estándar y lenguas criollas; lenguas modernas y lenguas arcaicas, etc.

La taxonomía o nominación a priori fue el resultado del afán colonizador. Pero el tema de los nombres merece atención peculiar ya que muchos términos, por el desconocimiento del colonizador, fueron deformados o modificados en su significado, como en la palabra aymara de *wik'uña* (medida o acción de señalar algo con el dedo índice) que fue cambiada por ‘vicuña’ (que nombra a un camélido andino); o como las asunciones de que el nombre *aymara* provendría de *jaya mara aru* (lengua de hace mucho tiempo), etc. Pero lo curioso es la deformación que los europeos hicieron de los nombres sin conocer la motivación: no llegaron a pronunciar, sino a mal pronunciar; sin embargo, sustentaron la corrección del lenguaje.³

La observación de Louis-Jean Calvet sobre estos fenómenos, establece la calidad de aprecio de los europeos hacia el continente americano.⁴ Entonces, nombrar habría sido un derecho del colonialismo, que habría comenzado a asignar nombres peyorativos a los otros, designación acompañada del desprecio, la incompreensión, desprovista de cuidado por conocer y comprender las diferencias que se manifiestan desde los primeros contactos pre-coloniales. Este fenómeno consistió en dar nombres

³ Ibíd, p. 126.

⁴ Louis-Jean Calvet, *Lingüística y Colonialismo (Breve tratado de glotofagia)*, pp. 72-76.

despectivos, términos que a menudo hacen referencia a las diferencias lingüísticas que reflejan la desigualdad.

A partir de estos antecedentes nacen denominaciones como lenguas bárbaras, exóticas, comunidades rurales, sociedades tribales, pueblos indígenas, etc. El desprecio por las denominaciones autóctonas corrobora una humillación más marcada hacia los pueblos y en la mente de los invasores, los territorios y los habitantes no existían. Según esta mentalidad, actuaban como si los otros no tuvieran nombres, usando las denominaciones que mejor les parecían. Ésta era la calidad de aprecio de los europeos hacia el continente americano, por lo que nombrar pueblos, personas, animales, objetos y cosas era un derecho del colonizador. Calvet describe este fenómeno en tres estadios⁵:

Primer estadio. Es el momento ideológico en el que el conquistador domina lo que no conoce. Es una manifestación lingüística en una relación de fuerza que se impone sobre el débil. El dominador administra en su lengua mientras que el dominado no entiende; es una relación entre el bilingüismo y la estructura económica y política. En las sociedades coloniales es evidente que los cargos regentes están ocupados por quienes hablan la lengua impuesta y este colonialismo instituye una doble exclusión: de una lengua y de sus interlocutores.

Segundo estadio. Consiste en la relación horizontal entre las ciudades y el campo. En un primer momento, las clases del campo que se consideran superiores aprenden la lengua del dominador, es un bilingüismo que se va perdiendo en la adopción terminante de la lengua. Pero las clases inferiores de las ciudades que hablan solamente la lengua de origen tienen el bilingüismo para sobrevivir y la glotofagia revela la dinámica de la colonización.

Tercer estadio. Se consolida la glotofagia en la que la lengua dominada ha sido ya devorada y desaparece. Entonces es difícil encontrar rastros de la lengua dominada en la mente de los invasores y las lenguas de poder reemplazan a las débiles. Muchas lenguas frágiles fueron víctimas por la superioridad de las armas romanas. Pero tampoco fue tan fácil su exterminio por el poder de resistencia que, a lo largo de la historia, permitió encontrar otros testigos de la glotofagia.

El razonamiento de la lengua hablada parte de la concepción del país fuerte. No existen pequeñas lenguas, o leguas poco usadas, pero las lenguas de los países más deshabitados o con menor extensión geográfica están condenadas a su extinción. Entonces, surge un discurso colonial y un discurso liberador sobre las lenguas, en el que ambas partes tienen presente

⁵ *Ibid*, pp. 77-104.

las dos realidades, ya sea para asimilar el primero, o para transformar, descubriendo lo que estuvo oculto, en el segundo. Esta asimilación excluye a las lenguas locales que son generalmente las que se usan durante los procesos liberadores.

3. Las marcas lingüísticas de la colonización

La colonización trajo consigo marcas lingüísticas y éstas, según el análisis de Calvet, pueden reflejarse de tres maneras: el sistema de préstamos; la etnonimia y la toponimia; las marcas superestructurales.⁶

- a) El sistema de *préstamos* es un fenómeno recurrente en las lenguas en contacto, y este fenómeno existe cuando una palabra o frase que se ha tomado de una lengua se utiliza en otra lengua. Los hablantes de una lengua a veces intentan pronunciar los préstamos tal como se pronuncian en la lengua original. Si el préstamo es utilizado ampliamente, la mayoría de los hablantes acaban pronunciándolo según el sistema fónico de su propia lengua.⁷ Desde otro punto de vista, el préstamo consiste en un desplazamiento de unidad o rasgo de una lengua a otra. Por lo general, los préstamos obedecen a los factores sociales y culturales, pueden ser producto de la influencia cultural ya que algunas palabras desaparecen por su desgaste de funcionalidad y son sustituidas por palabras extranjeras. Sin embargo, toda lengua necesita incorporar palabras nuevas junto a los inventos y la aparición de nuevos bienes de consumo para su sobrevivencia.

El préstamo, normalmente, proviene de la relación con la predilección de una lengua de prestigio. Esta situación, a lo largo, puede derivar en la glotofagia por su carácter de dominación. Por lo tanto, “los préstamos que se hacen una a otra, dos comunidades lingüísticas, dan testimonio de las relaciones que sostienen o sostuvieron entre sí”.⁸ Si bien los préstamos se hacen entre ambas lenguas, no parece haber una coherencia sino una organización cualquiera, ya que los préstamos ocurren de una forma desordenada, según el azar de los contactos culturales, de la influencia de la llamada ‘civilización’.

⁶ *Ibid*, pp. 105-142.

⁷ Jack C. Richards, John Platt, Heidi Platt, Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, p. 329.

⁸ Calvet, op. cit., p. 110.

La transliteración que viene de otras lenguas a caracteres de la lengua meta, plantea algunos problemas, por ejemplo, la ausencia de los fonemas en la lengua que toma los préstamos, por lo que no pueden ser transcritos por medio de alfabetos ordinarios de la lengua meta. En estos casos, para Calvet existen dos soluciones: una más económica y más extendida, que consiste en adoptar el término extranjero a la fonología de la lengua y a continuación transcribirlo con los medios disponibles. La otra mucho menos económica, consiste en adoptar la fonología y la escritura de la lengua prestataria del término tomado como préstamo, es decir, el préstamo se origina de la lengua dominante, hacia la lengua con estatus, la lengua dominada.⁹

- b) La *etnonimia* y la *toponimia* está representada en el derecho de dar nombre por la arrogancia y la supremacía del colonizador y, con ello, nuevamente se instaura la glotofagia constituida por la asignación de nombres despectivos a los pueblos de América, como pueblos primitivos, campesinos, sociedades tribales, pueblos no civilizados, indios, etc. Dichas acciones de dar nombre por derecho, habrían emanado de las relaciones de fuerza, de las dominaciones que se consumaron a través de la historia. Existen grupos étnicos y lingüísticos distintos que hablan lenguas diferentes, pero la asignación del colonizador de lenguas indígenas, exóticas, ágrafas, etc., está representada por sus acciones. La denominación de los pueblos (etnonimia) nos permite hacer un seguimiento de los avances de la conquista y ayudan a hallar sus vestigios para delimitar su expansión de dominio territorial.

Los nombres de lugares tienen una relación histórica con la lengua del grupo étnico que vive en una región. Por lo tanto, la toponimia es el sustrato más resistente en los sucesivos estratos de lengua que está vigente y proporcionan referencias en un punto específico del planeta. Y, en ello hay una marca importante del grupo lingüístico desaparecido, concretamente, de la glotofagia. Existen ejemplos y estudios de los topónimos aymaras, quechuas o chipayas que establecen la sustitución por palabras del castellano, sin ninguna significación o cambiando de significado por el desconocimiento del colonizador. Existe una fuente de información de textos escritos que permiten comprender el fenómeno de diglosia que subsiste en el presente; además, la toponimia se constituye en fuente arqueológica para reconstruir la historia de los pueblos.

⁹ Ibíd, pp. 112-113.

- c) Las *superestructuras* están constituidas por la marca del colonialismo, reflejada en la existencia de la diglosia, es decir, en las denominaciones antinómicas de sociedades industriales y agrícolas, religiosas y paganas, lenguas estándar y criollas, dominantes y dominadas, etc. Desde la perspectiva sociológica, en muchos casos, la colonización consistió en dos organizaciones sociales: una local que era agredida y otra importada, su agresora que iba a imponerse gracias al aparato militar y administrativo del colonizador. No obstante, hay excepciones a la regla: aquellas lenguas que ocuparon un territorio vacío (o vaciado por sus habitantes por expulsión o por genocidio), poblado por colonos que importaban como mano de obra esclavos negros que iban a comprar a las costas de África.¹⁰

La superestructura lingüística se presenta de manera diferente y se produce como resultado de una confrontación entre una o más lenguas locales y una lengua importada, la del colonizador. Es decir, en este esquema no podemos hablar de glotofagia, ya que ésta interviene en el núcleo íntimo del fenómeno colonial. Por ejemplo, el origen como el pidgin, está íntimamente ligado a una situación de dominación de una comunidad por otra. En el caso del pidgin, consiste en la negativa por parte de un grupo a hablar la lengua de otros para entablar relaciones comerciales: entonces se desarrolla una lengua derivada, nacida del contacto entre lengua de ese grupo y las otras lenguas en tensión. Queda en evidencia, entonces, la relación de fuerza que preside a la aparición de un pidgin.

En el caso de *créole*, se trata de una privación de una lengua, de la negativa manifiesta ante el grupo de hablar su/s lengua/s. Así, los esclavos negros comprados en las costas africanas y trasladados a las Antillas eran separados, dispersados, entremezclados, de modo que no pudieran hablar, en el sentido estricto de la expresión. En la glotofagia, en cambio, para que se conforme un *créole* previamente debe haberse cometido un asesinato de la lengua de los esclavos, o haberse llegado a inutilizar, mediante la multiplicación de interlocutores de distintas lenguas. Entonces se inculcaba el mínimo de conocimiento de la lengua para recibir las órdenes, a partir de la cual crearán para sí mismos un medio para comunicarse.

El *créole* es resultado de una relación vertical –comprender al amo– y será luego vuelto a utilizar en las relaciones para comprenderse entre esclavos. En este punto lo importante es que los procesos de *pidginización* (creación de una lengua vehicular a partir de muchas lenguas naturales) y de criollización (adopción de un pidgin como lengua materna por

¹⁰ Ibíd, p. 134.

parte de una comunidad) son resultados de las relaciones de fuerza entre comunidades. Los pidgin y los criollos son forjados por comunidades dominadas. No es el caso de las lenguas coloniales al que hemos hecho referencia hasta ahora: en el primer caso, la dominación es constitutiva de la lengua; en el segundo, es constitutiva de un estatuto de la lengua dominada, lo cual es completamente distinto, aun cuando las situaciones en cuestión sean estrictamente comparables en el eje sincrónico.¹¹

La glotofagia que caracteriza al colonialismo moderno y al neocolonialismo no consiste en volver bilingües a todos los colonizados; simplemente consiste en prohibir la lengua de los colonizados el derecho de existencia plena con lo que queda truncado el desarrollo de dichas lenguas. En este contexto, el bilingüismo es el que conforma la superestructura lingüística de esencia colonial. Por ejemplo, la situación *québécoise* (de Canadá) está delineada por dos hechos: en Quebec los hablantes del francés deben aprender el inglés para obtener ciertos puestos; y la ley hace obligatorio el bilingüismo franco-inglés para ciertos puestos en la administración pública. Sin embargo, esto no se aplica más que con los francófonos: en la práctica los anglófonos no están obligados a aprender a hablar el francés.¹² Esto demuestra un bilingüismo unidireccional que favorece a la lengua dominante y consolida la presencia de la diglosia, es decir, la marca superestructural.

4. Concepto y modelos de descolonización

Descolonización se entiende como un proceso constructivo de “eliminar las diferencias discriminatorias, elevar la autoestima y reconocer la diversidad”.¹³ Desde otra perspectiva, la descolonización implica hacer que las oportunidades laborales, económicas y políticas lleguen a todos y no solamente a un grupo de privilegiados, por lo que en nuestro contexto cultural, se trata de comprender “la concepción andina y amazónica del mundo”. La descolonización cuestiona las relaciones de desigualdad de poder de los dominantes y dominados, busca la transformación de estructuras de pensamientos para construir modos y modelos de poder, saber y ser relacionados con lo propio, lo ajeno y diferente.

Los efectos coloniales ocasionan el subdesarrollo en los países sometidos a las potencias y resulta difícil resolver los componentes

¹¹ Ibid, pp. 140-145.

¹² Ibid, pp. 105-142.

¹³ Rita Cancino, *La descolonización lingüística de Bolivia*, p. 15.

históricos en la presencia y permanencia colonial. Esta situación de dependencia depredatoria reflejada en la explotación de recursos, constituye los resultados de la práctica colonizadora. A pesar de que la colonia oficialmente dejó de ser el sistema dominante hace doscientos años, lo cierto es que seguimos teniendo una estructura colonial en nuestro estado, en el sistema educativo y en el cotidiano convivir.¹⁴

La colonización es sinónimo de dominación y de explotación de los poderosos a los débiles, proceso que se refleja en: aprovechamiento del trabajo por la acumulación de riquezas, carácter político e ideológico que impone una estructura de gobierno y de administración, colonización étnica y cultural basada en la discriminación, el racismo, la alienación, la enajenación y las marcas machistas.

Por lo tanto, es fundamental emprender un proceso de descolonización que nos permita ir afirmando mejor lo que nosotros queremos del país, donde seamos capaces de asumir los aportes de otras regiones del planeta. Este proceso debe permitir, al mismo tiempo, mantener nuestra singularidad y nuestra propia construcción colectiva en la que se respeten los derechos fundamentales de los seres humanos. Entonces, la descolonización debería ser comprendida como una transición necesaria para ir generando las condiciones de construcción propia, diversa y compleja, pero nuestra.

La descolonización es mucho más que un tema cultural o de debate teórico, es una necesidad prioritaria para que los pueblos sometidos a la fuerza de los colonizadores recuperen sus derechos en el marco de esta compleja realidad que vive el mundo. Para que la lucha por la descolonización adquiera sentido, tiene que ser global, continental y nacional. Por lo tanto, la lucha no puede cesar ni dar treguas y tiene que darse en varios planos en que el Estado adquiera responsabilidad trascendente. Una lucha en la que se pone en evidencia al enemigo, se alimenta de la memoria histórica y combate la mentira de los medios.¹⁵ En un sentido amplio, la descolonización alude al acceso a la independencia de los pueblos y territorios sometidos a la dominación política y económica por parte de las potencias extrañas. Desde esta perspectiva, es factible hablar de una pluralidad de procesos descolonizadores.¹⁶

Por lo tanto, es necesario que estos debates lleguen a las bases ya que son ellas, las que viven esta situación y sienten las necesidades de la descolonización cultural, lingüística y educativa. La descolonización no puede entenderse como un rechazo a la lengua extranjera, a los profesionales

¹⁴ Mario Rodríguez, "Bolivia: La tarea de la descolonización".

¹⁵ Jorge Lora y Teresa Gonzáles, "Los desafíos de la descolonización en Bolivia".

¹⁶ Javier Gonzáles, "Descolonización".

formados en universidades, o rechazo a los conocimientos occidentales, etc. Este tipo de acciones no pueden ser tomadas como elementos de la descolonización, por lo que es necesario llegar a un diálogo pedagógico en el que converjan las posiciones de la dominación y la sumisión.

5. Los contenidos culturales y lingüísticos en el currículo educativo

La teoría del ‘aprendizaje significativo’ de Ausubel (1978) pone énfasis en los contenidos que permitan interpretar, reflexionar e identificar los problemas educativos. Se refiere al uso de materiales potencialmente significativos, es decir, algo que interese o llame la atención al estudiante. Implica que en este aprendizaje significativo existiría o debería existir una relación indisociable de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, el aprendizaje significativo se opondría al aprendizaje mecánico y repetitivo. Del otro lado, la teoría gestalista o teoría de campo (M. Wertheimer, W. Kohler y K. Koffka, 1880 – 1886) considera que la conducta es una totalidad organizada, por tanto, la concepción fraccionada deforma y distorsiona la significación del conjunto, lo que quiere decir que no es posible enseñar por partes o de manera seccionada. Al mismo tiempo, Lundgren (1992) sostiene que el contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestra cultura y de nuestra sociedad. Así, por ejemplo, la conceptualización del tiempo implica una concepción cíclica de éste, las actividades están relacionadas con la naturaleza, la mañana sucede al amanecer, la noche comienza con el crepúsculo, etc. Todo esto, con la industrialización y con el mundo moderno, ha sido sustituido por una concepción lineal del tiempo, dividido en horas, minutos, etc., que rompe radicalmente con la concepción cultural del tiempo y espacio del mundo andino.

La práctica del paradigma del ‘aprendizaje significativo’ debe tomar en cuenta el entorno sociocultural del individuo y de su comunidad, cuya base está en la experiencia cognitiva de la vida cotidiana. Se debe tener cuidado en introducir contenidos que comuniquen mensajes implícitos, como uso de términos tabúes o palabras soeces o consideradas como sagradas por la cultura, ya que no se puede atropellar los valores y saberes de los pueblos. Los textos de enseñanza deben tomar en cuenta los elementos y los valores culturales traducidos en unidades, en módulos, o en un conjunto de términos léxicos apropiados que permitan comprender y explicar la realidad cercana a la experiencia del individuo, de los alumnos y de la comunidad. Por lo tanto, estamos hablando de los contenidos del currículo, culturalmente pertinentes y lingüísticamente apropiados.

La lengua es el bien común de la humanidad; conocerla y practicarla es poseer un capital del que una persona es dueña y nadie puede despojarlo

de éste. La lengua, a través de su léxico y sus formas de expresión, facilita al niño a desarrollar los conocimientos y apropiarse del contexto de su entorno social. La lengua es uno de los factores fundamentales en la vida de los seres humanos. Los estudios psicológicos demuestran que el vocabulario activo de niños de 3 a 4 años, adquirido en el seno familiar y de su entorno social, aumenta hasta alcanzar dos mil palabras. Un niño, antes de leer y escribir, necesita de unas tres mil palabras, lo que permite su desarrollo. Este caudal léxico debe reflejar el mundo real del niño. Asimismo, existen estudios que establecen que un niño alcanza casi el dominio de su lengua a los 3 ó 4 años, lo que permite el logro de su capacidad comunicativa.¹⁷ El léxico básico que utiliza el niño de los 5 a 6 años, le permite comunicarse con eficacia para el fortalecimiento de sus experiencias culturales, la conservación de las tradiciones de su entorno sociocultural, el rescate de conocimientos de sus antepasados, el aumento y el fortalecimiento de su autoestima, etc. Este conjunto de aspectos constituye la totalidad de elementos culturales del individuo como parte activa de la sociedad.

La cultura crea y transforma al hombre y, a la vez, el hombre crea y construye la cultura; en esta dimensión existe una relación dialéctica del hombre como totalidad y el individuo como persona. Dentro la teoría constructivista, el aprendizaje debe tomar en cuenta el entorno sociocultural del individuo y de su comunidad.¹⁸ En este contexto, el aprendizaje también debe entenderse como la apropiación de los saberes culturales por parte del individuo, desechando los criterios de conocimiento formal, mecánico, desigual y parcial. Si los contenidos culturales tomaran en cuenta el conjunto de experiencias que permita el 'aprendizaje significativo', contribuiría a que el niño asuma su identidad, refuerce sus valores culturales, ya sea en el seno de la comunidad así como en la escuela. Por ejemplo, los contenidos curriculares de la Reforma Educativa de 1994, en muchos casos, han reflejado otra realidad, comunicando mensajes quiméricos o proporcionando significados implícitos, modificando ingenuamente algunos significados culturales de los pueblos.

Una Educación Intercultural y Bilingüe con estas características es atropellar la ética y los valores culturales de los pueblos. Hasta puede convertirse en algo que pone en el tapete aquellos elementos considerados como prohibidos y sagrados por la cultura. La enseñanza de la lengua como conocimiento y expresión de cultura requiere de la incorporación de los elementos culturales de las comunidades, de la vida cotidiana, traducidos en el capital léxico. Esto, a su vez, debe permitir al niño concebir la realidad

¹⁷ Alberto Anula, *El abecé de la psicolingüística*, p. 37-54.

¹⁸ Jean Piaget, *El lenguaje y el pensamiento en el niño*.

histórica del pasado, el presente y su proyección cultural, para que dichos contenidos sean culturalmente pertinentes y lingüísticamente oportunos, en esta época de transformación social.

6. El léxico, componente fundamental de la enseñanza y aprendizaje

La vieja noción empírica consideraba al léxico como un repertorio, un inventario, un saco de palabras.¹⁹ Sin embargo, esta vieja noción del léxico como nomenclatura fue superada por la del léxico como un conjunto de estructuras relacionadas con la lengua y el pensamiento. Bajo esta concepción aparecen términos de noción de sentido, campos conceptuales y con otras denominaciones que permiten entender las relaciones de las palabras y sus significados. Estos aspectos ya fueron estudiados desde hace mucho tiempo por los semánticos, como J. Tier (1931), G. Matoré (1953), P. Guiraud (1982), L. Hjelmslev (1976), entre otros. Para estos autores, el sistema lingüístico está relacionado con el mundo exterior y con la manera de concebir el mundo, a su vez, se desarrollan según las necesidades de cada cultura.

Los gauchos argentinos, por ejemplo, tienen cerca de doscientos términos para denominar al caballo según sus pelajes, mientras que los franceses sólo una docena de compuestos. Los gauchos tienen diez veces más ancha la red que cubre el campo nocional, respecto a los franceses. Los africanos conocen más de sesenta especies de palmeras, en cambio para otras culturas no serán necesarios estos criterios de clasificación, sino otros aspectos. Los esquimales tienen una variedad de denominaciones para la nieve; nieve que cae, nieve congelada, nieve granulada, nieve de diferentes épocas, etc.²⁰ En los colores, aunque son percibidos de la misma manera, existen varias formas de asociaciones según las culturas: así por ejemplo, el negro puede representar sensualidad en una parte, mientras que en otros lugares significa duelo o simboliza la identidad de una cultura. En español existen dos términos diferentes para 'rojo': uno para denominar a la sangre y el otro al color rojo, mientras que en aymara existe sólo la palabra *wila*, que denomina a la sangre y al color rojo. El aymara tiene varios términos para denominar a la *llama*, ya sea por su color, tamaño, edad, vellón, etc. Las diferentes denominaciones de las *clases de suelos* son importantes para los agricultores, así como para el aymara es importante conocer los más de trescientos términos de variedades de papa y sus diversas clasificaciones.

¹⁹ Georges Mounin, *Los problemas teóricos de la traducción*, pp. 91-94.

²⁰ *Ibid.*, pp. 223-229.

Por lo tanto, el léxico de una lengua está en función de las necesidades de sus usuarios y en sus descripciones se propone trabajar con un léxico base, a partir de las experiencias de la vida cotidiana de las comunidades. Este conjunto de vocabulario, además, debe estar de acuerdo con las necesidades sociales y objetivos específicos del área o disciplina de conocimiento. Por ejemplo, en *agronomía* se puede trabajar con un léxico base especializado, en *culinaria* con términos relacionados con la alimentación que el medio ofrece, en *derecho* con el léxico jurídico, y así sucesivamente. La lingüística ofrece la clasificación por el criterio de taxonomías o por otros criterios, como campo léxico, campo semántico, por familias de palabras, o por palabras ‘parecidas de familia’, en la terminología de L. Wittgenstein.²¹

Las lenguas originarias de Bolivia, como resultado de los procesos históricos, socioculturales y por la superposición de estratos de lenguas dominantes, no lograron el desarrollo deseado. Este hecho pone en enorme desventaja la aplicación de un nuevo modelo educativo, ya que una de las limitaciones reales existentes en las lenguas indígenas es la brecha léxica que nombre objetos, cosas y acciones del mundo moderno. Sin embargo, las lenguas antiguas y modernas del mundo están relacionadas con la conservación, la incorporación de elementos léxicos nuevos y de creación reciente, lo que facilita el desarrollo y su evolución. En este marco, en la actualidad ya existen estudios y contribuciones importantes al desarrollo del léxico del idioma aymara, realizados por I. Apaza (2009 – 2010) y otros autores que aportan a esta área de la lingüística aymara.

El vocabulario de la lengua se conserva, evoluciona y responde a las necesidades socioculturales de sus usuarios. Así, en aymara, una comunidad agrícola y/o ganadera, de preferencia tendrá términos relacionados con estas actividades como *qhulliña* (roturar la tierra), *sataña* (sembrar), *llamay* (cosecha), *ali* (planta), *uywa* (ganado), *qarwa* (llama), *iwisa* (oveja), *awatiña* (apacentar ganados), etc. En el sistema sociocultural de una comunidad en la que se practican la reciprocidad e intercambio, se utilizan términos como *ayni* (ayuda mutua en cualquier actividad), *jayma* (trabajo común en bien del pueblo), *chari* (préstamo en especie), *chhala* (intercambio de producto por producto), *mink’a* (trabajo con alguna retribución), entre otros. En culturas en las que la visión del mundo difiere de la occidental por la relación íntima existente entre la naturaleza, los animales y el hombre, se practican ceremonias, ritos de veneración a los seres protectores. Entonces, son significativos términos como *waxt’a* (ofrenda a la madre tierra), *ch’alla* (libación a los seres protectores), *inti tata* (padre sol), *phaxsi mama* (Madre luna). En las culturas en las que persisten sistemas de autoridades originarias,

²¹ *Investigaciones filosóficas*, pp. 87-99.

existen términos relacionados con los conceptos socioculturales, como *jilaqata* o *jilanqu* (autoridad comunal), *awki* (anciano consejero de la comunidad), *mallku* (autoridad originaria), *kamani* (autoridad que cuida los cultivos), etc. Todo esto va siempre en relación con las necesidades, las experiencias cotidianas y la visión aymara del mundo.

La creación léxica es otro de los recursos que posee la lengua para nombrar objetos y conceptos relacionados con la ciencia, la técnica y la modernidad. Los términos nuevos se crean ya sea por analogía, por composición, derivación, por procesos fonéticos o semánticos.²² Por ejemplo, los aymaras denominaron a la máquina de escribir *t'iqi t'iqi*, término relacionado con la onomatopeya, es decir, con el ruido que emite este objeto al momento de utilizarse. Nombraron *lata jamach'i* (pájaro de lata) al avión, por su apariencia con el ave que vuela por el cielo; o *uñch'ukiña* (mirar) al televisor, por ser un objeto que sirve para mirar, etc. Como se puede observar, todas las denominaciones anteriores están relacionadas con las acciones y las necesidades de la cultura. Por esta razón es importante considerar el desarrollo del léxico a partir de los recursos propios de creación léxica de los que dispone la lengua.

Los conceptos intrínsecos y novedosos de interculturalidad, educación bilingüe, rescate cultural y otros, son resultado de un proceso dinámico en el que convergen diferentes fenómenos y disciplinas como la antropología, la psicología, la sociología, la sociolingüística, la lingüística, la política, entre otras. De esta manera, los antecedentes considerados nos plantean que hasta el presente existe una interculturalidad mítica pero deseada, asimétrica y desigual por los efectos de la colonización. Estos conceptos relativamente nuevos se debaten en las esferas académicas y responden, todavía, a intereses de unos pocos que aun ostentan el poder y la fuerza, en desmedro de las mayorías marginadas. En la actualidad, varios conceptos educativos y culturales se han puesto de moda, pero se manejan como simples enunciados y no permiten superar con eficacia los diversos problemas lingüístico-culturales para lograr una sociedad justa, equilibrada y descolonizada. Entonces, es necesario implementar estrategias para poner en práctica los resultados de los debates que se generan en los niveles académicos. Esto se lograría llevando dichas reflexiones a las comunidades y profundizando esta problemática compleja, para allanar el camino verdadero hacia la descolonización de los pueblos indígenas.

²² Ignacio Apaza, *Los procesos de creación léxica en la lengua aymara*, pp. 69-70.

7. Proyección de las lenguas indígenas en el proceso de descolonización

Una política lingüística seria, responsable y consecuente debe contribuir a resolver los conflictos culturales y permitir el reconocimiento de los valores culturales y lingüísticos, la comunicación horizontal y fluida entre los pueblos. Debe conducir a valorar, desarrollar y difundir la diversidad de lenguas, así como garantizar la vida de las lenguas que se encuentran amenazadas. Los datos proporcionados por la UNESCO (2009) sobre la situación de las lenguas indígenas, señala que en el presente siglo podría desaparecer cerca del 50% de esta riqueza, ya que desde la década de los 90 ha aumentado vertiginosamente la desaparición de las lenguas minoritarias por el incremento de los conflictos lingüísticos. Esta situación se debe a que, de más de seis mil lenguas existentes en el mundo, sólo doscientas cincuenta lenguas tienen más de un millón de hablantes. Una lengua, para pasar de una generación a la siguiente necesita tener, por lo menos, más de cien mil hablantes²³, y gran parte de esta riqueza cultural tiene menos de cien mil usuarios por lengua, por lo que el pronóstico de la UNESCO parece ser irreversible. Por esta situación es necesario implementar una política lingüística que garantice a los hablantes el derecho de acceder a la información, conocimientos necesarios y la aceptación positiva de la riqueza lingüística y cultural de los pueblos indígenas.

En la perspectiva de proteger de la decadencia y contribuir en el desarrollo del aymara, desde el siglo XVI hasta el XX se presentaron cerca de cincuenta propuestas de los llamados 'alfabetos', elaborados por propios y extraños, para la representación gráfica de esta lengua. Según F. Layme (1984), en el pasado hubo tres corrientes que buscaron dotar de una ortografía al aymara, para que se constituya una lengua de tradición escrita: por una parte, la religiosa colonialista, que usó las lenguas indígenas para la evangelización; por otro parte, la indigenista, que buscaba la castellanización; y finalmente, la corriente reivindicacionista, que buscaba su revalorización y su cultivo.

Estos antecedentes dieron origen a la adopción de una escritura 'oficial' para las lenguas aymara y quechua (1983), hecho refrendado por el D. S. 20227 en 1984. Esta norma permitió la producción de textos académicos, educativos y de divulgación de los saberes y conocimientos de los pueblos, escritos en dichas lenguas. Esto contribuyó notablemente en la planificación de estatus del aymara y de otras lenguas indígenas, otorgando valoración e importancia a su representación gráfica. Asimismo, esta norma permitió realizar estudios relacionados con las ciencias y las técnicas desarrolladas por los pueblos andinos en la lengua aymara. A

²³ David Harrison, "Peligro de extinción para la mitad de las 7.000 lenguas del mundo".

su vez, existen resultados plausibles que demuestran la aplicación de las lenguas indígenas en textos académicos, religión, materiales multimedia, cine, televisión, traducción, etc. Esto significa que las lenguas indígenas tienen la capacidad funcional y poseen todas las posibilidades de alcanzar el nivel de lenguas normalizadas, en igualdad de condiciones que cualquier otra lengua del mundo.

8. Escuela neocolonial antes y después de las reformas

La educación es un espacio privilegiado para discutir los conceptos y las acciones de la descolonización. Asimismo, el maestro desempeña un rol fundamental en la implementación conceptual de términos como intraculturalidad, interculturalidad y descolonización, para llevarlos a la práctica real de la descolonización emergente de las necesidades socioculturales, históricas y políticas. En cambio, la escuela rural, antes y después de la reforma educativa de 1952 y en las últimas seis décadas, ha significado un proceso de desaprendizaje de las lenguas y culturas indígenas, y con ello la pérdida paulatina de saberes y conocimientos ancestrales. Estas acciones de desaprendizaje se constituyeron en la violación del derecho a la identidad lingüística y cultural propia, y a la convivencia de las diferencias. No sólo se inculcó la lengua del conquistador, sino que se anuló el uso de las lenguas indígenas, ocasionando la pérdida de la identidad cultural y lingüística, trastornando la autoestima de los hablantes de dichas lenguas.

Por esta razón, es necesario reflexionar sobre la importancia de la incorporación de los elementos culturales en los contenidos del sistema de enseñanza y aprendizaje oficial del país. En un contexto intercultural y plurilingüe como es Bolivia, todo modelo educativo debe tomar en cuenta el entorno sociocultural del individuo y de su comunidad, evitando contenidos que comuniquen mensajes implícitos que puedan atentar a la cultura. Los textos de enseñanza deben tomar en cuenta los elementos y los valores culturales traducidos en unidades, en módulos, o en un conjunto de términos léxicos apropiados.

La lengua, mediante los procedimientos de la connotación y la denotación, permite la conceptualización y la comprensión de un conjunto de acciones, objetos y sus atributos, reflejadas en el léxico. Por otra parte, todo hablante nativo posee el conocimiento intuitivo de su lengua, mediante el que es capaz de producir e interpretar un conjunto infinito de oraciones que constituyen a la lengua. Esta competencia lingüística que es innata en los seres humanos, facilita al niño el desarrollo de los conocimientos y le permite apropiarse del contexto y de su entorno

sociocultural. De esta manera, el niño fortalece sus experiencias, la conservación de las tradiciones culturales, rescate de conocimientos de sus antepasados, etc. En la concepción contemporánea, el aprendizaje consiste en la apropiación de los saberes culturales ancestrales por parte del individuo, superando los criterios de conocimiento formal impuesto, mecánico, clasista, desigual y parcial. Si el currículo 'oficial' tomara en cuenta en sus contenidos el conjunto de experiencias socioculturales que permita el 'aprendizaje significativo', contribuiría a que el niño asuma su identidad, refuerce sus valores culturales en el seno de la comunidad, en la escuela y en su entorno social. En consecuencia, este modelo educativo debe partir por el reconocimiento y respeto de la variedad y las diferencias culturales para fortalecer la identidad cultural, en la perspectiva de redescubrir el pasado histórico y proyectarse desde propias experiencias hacia los conocimientos universales.

Los paradigmas distintos a los modelos tradicionales de la educación boliviana, nos sitúan en el camino más apropiado hacia una descolonización constructiva. En este sentido, todo paradigma educativo responde al modelo de hombre y a la sociedad que un país establece y determina para liberar o crear dependencia. Por lo tanto, la alternativa de la educación liberadora y descolonizadora debe contribuir a comprender y explicar la realidad. Por el contrario, la educación convierte al individuo en sumiso, poco reflexivo y lo confunde con otra realidad, haciendo creer y simular la legitimidad de un determinado modelo educativo. No se puede seguir cayendo en el coloniaje pedagógico al que refiere Rolando Barral ²⁴, y es necesario cuestionar la ausencia del análisis de contenidos en los materiales de la última reforma: ¿Qué tipo de valores pretende afirmar o modificar en los educandos? ¿A qué responde? ¿Cuáles son sus finalidades? Así, en las reformas, los gobiernos de turno sólo buscaron un impacto más de corte político, antes que un impacto pedagógico. Los resultados son los fracasos virtuales de dichas reformas.

9. Descolonizar la educación y desarrollar las lenguas indígenas

En la actualidad, todavía se reconoce como único y universal el conocimiento moderno y científico, sin tomar en cuenta los otros saberes. La ciencia se desarrolla y emergen paradigmas que explican los fenómenos lingüísticos y culturales relacionados con los pueblos sometidos o culturas indígenas, mediante disciplinas relativamente nuevas como la etnociencia, etnotecnología, ciencias cognitivas, saberes andinos, etc.

²⁴ *Reforma Educativa (MEC – BOLIVIA) Más allá de las recetas pedagógicas*, p. 236.

Ante esta realidad, el colonialismo no sólo es el enfrentamiento entre culturas, sino que toma varios matices de tipo político y económico que tienden a reproducir la división de clases, la lucha por el poder, etc. Este mismo proceso de colonización se circunscribe a la lengua, es decir, las relaciones entre lengua dominante y dominadas.²⁵ Por lo tanto, el proceso de descolonización también se practica en el sentido lingüístico, lo que implica la descolonización cultural y conceptual. Esto significa recuperar y valorar las funciones comunicativas de las lenguas indígenas, comprender que la lengua es marcador simbólico de identidad cultural y la lealtad lingüística está arraigada en sus hablantes. En este contexto, las luchas por lograr una educación de calidad, como un factor de la superación continua, son intentos por lograr la “descolonización educativa”, reflejados en Leyes, Reformas, Decretos, etc., que no están dando resultados concretos.

Desde la promulgación de la Ley 1565 [RE], la ‘interculturalidad’ era la consigna de la educación boliviana, que se enfrentó con varias limitaciones conceptuales, especialmente con la aparición posterior de términos como intra-culturalidad y *vivir bien*, que resultaron sueños quiméricos y utópicos, difíciles de llevar a la práctica. Para construir este proceso de descolonización, una de las herramientas claves es el uso de idiomas indígenas en el sistema educativo que, a su vez, debe abarcar la esfera pública para que todos los involucrados asuman plenamente el bilingüismo.

La mayoría de los pueblos originarios en Bolivia aún hablan, principalmente, el quechua, el aymara y guaraní, y gran parte de ellos habitan en áreas rurales. Según Félix Patzi “la interculturalidad sólo fue interpretada desde el aspecto del idioma, pero no rescató a la población indígena para un proceso educativo mediante un adecuado contenido curricular”.²⁶ Lo que habría querido decir, que se manejó más a nivel conceptual, alejado de los niveles prácticos, generó un rechazo de sectores importantes de maestros y de padres de familia (R. E., 1996).

En América Latina se gestaron varios movimientos sociales importantes por la reivindicación de las lenguas indígenas, en su mayor parte protagonizados en México, Bolivia, Perú, entre otros. Estos movimientos también se realizaron en el Paraguay (2004) a favor de la lengua guaraní y por su importancia destacamos los aspectos más relevantes. En un documento enviado por los indígenas del Paraguay (Movimiento de Educadores Jekupytyrâ, 2010), se exige al presidente de Bolivia Juan Evo Morales que las lenguas quechua, aymara y guaraní sean declaradas, a todos los efectos y sin restricción alguna, lenguas oficiales y del trabajo

²⁵ Calvet, *op. cit.*, pp. 71-72.

²⁶ “Sociedad y discurso”, p. 4.

del Mercado Común del Sur [MERCOSUR], junto con el portugués y el castellano. En una fase posterior se estudiaría la protección y la promoción para las lenguas americanas de demografía más reducida. Esta demanda se sustenta en el hecho de que en América, de norte a sur y de oeste a este, es el único continente del mundo en que ninguna lengua indígena se ha normatizado o normalizado, ni ha sido adoptada en forma plena, íntegra y normal por todos los organismos estatales e interestatales. Mientras tanto, en Europa han sido normalizadas y oficializadas, lenguas con menor número de hablantes que el quechua, aymara y el guaraní. Estos antecedentes refuerzan las exigencias en favor de la reivindicación de las lenguas indígenas de la región andina y amazónica.

La solidaridad lingüística y el proceso intercultural permiten la apertura a la descolonización y nos conducen al desafío de construir una sociedad equitativa y con justicia social, para que sus miembros se sientan dignos de pertenecer a una cultura determinada. Al mismo tiempo, permite la posibilidad de mirar al mundo de maneras diferentes para fortalecer la diversidad como riqueza de la humanidad en su conjunto. Por lo tanto, la educación descolonizadora surge de la necesidad imperante para cambiar el pensamiento colonizador, que responde a estructuras coloniales que no permiten el accionar de una política transformadora de estructuras académicas, sociales, económicas, sin antes descolonizar la mente de los operadores del sistema educativo.²⁷

10. La Ley Educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez

Después de eminentes fracasos de las Reformas Educativas del pasado, se promulga una Ley alternativa que superaría los diversos problemas que enfrentaron las anteriores disposiciones debido a varios factores. Ésta es la Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez²⁸, que incorpora la formación trilingüe: en lengua originaria, en castellano y en lengua extranjera. La enseñanza trilingüe, que significa el uso de tres idiomas en el sistema educativo, puede enfrentarse con las mismas limitaciones del pasado (el caso de la Reforma Educativa, de 1994), como: falta de recursos humanos calificados, tiempo y horarios, lugar de los tres idiomas en el currículo, su diseño, carencia de materiales educativos adecuados a las necesidades regionales, etc. En el área rural, el idioma nativo se considera de enseñanza y en esta lengua los niños y niñas aprenden las demás

²⁷ Ministerio de Educación, *Bolivia: Educación descolonizadora*.

²⁸ Ley AS-EP, Artículo 7.

materias; por otro lado, para los niños del área urbana, el castellano es el idioma de aprendizaje. Sin embargo, es igualmente necesario dominar ambos idiomas para la interacción comunicativa: el castellano para las poblaciones rurales es la lengua de aprendizaje, pero se enseña un idioma nativo según las necesidades del estudiante.

Según la Ley Educativa [AS-EP], los estudiantes de colegios fiscales y particulares aprenden en un idioma originario en las poblaciones de predominio de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua. Mientras que en comunidades de predominio del castellano, la lengua originaria se considera como segunda lengua. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia desde los primeros años de escolaridad, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.²⁹ Este artículo de la Ley, en cierta medida, es más favorable para las lenguas extranjeras, y para que las lenguas originarias se asienten en la vida cotidiana de sus hablantes es necesario realizar varios esfuerzos para ponerlas en el umbral correspondiente, para que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa en la lengua de enseñanza y en la lengua de aprendizaje.

La nueva Ley no es clara acerca del uso de las lenguas indígenas en la Educación Superior, por ejemplo, en las universidades y en los programas postgraduales. Sin embargo, en la actualidad ya se enseñan estas lenguas en las diferentes instituciones de formación superior, así como existen antecedentes de presentación de documentos académicos y sustentación de tesis de grado en lenguas originarias. En países como México y Canadá, hace mucho tiempo, se introdujo las lenguas indígenas en los niveles de formación académica, en los postgrados y en la producción de textos. Por lo tanto, la concepción de la educación descolonizadora ya tiene sus inicios y puede poner fin a las fronteras étnicas, ya sea en el campo académico, laboral o religioso.

La obligatoriedad de saber un idioma originario en la educación debe abarcar también a otros ámbitos públicos, sin privilegiar las concepciones del mundo occidental relacionado con la administración, la política, la religión, etc. En los debates sobre los alcances de la descolonización surgen afirmaciones como: "Para ser autoridad, para ser candidato a presidente o diputado o prefecto, uno de los prerrequisitos va a ser el manejo del idioma nativo. También va a ser un requisito para ser un funcionario público o para ser docente".³⁰ Este requisito, por las necesidades comunicativas, para acceder a los saberes andinos y a los conocimientos de los pueblos indígenas, ya se está aplicando en algunas entidades laborales y en diferentes instituciones educativas.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ Rita Cancino, *La descolonización lingüística de Bolivia*, p. 18.

Evidentemente, el conocimiento de las lenguas indígenas y el bilingüismo es una alternativa para terminar con la desigualdad social y es el camino apropiado para poner fin a los estigmas y estereotipos sociales. Con ello se acabarían también las asignaciones sociales estigmatizantes de lo nativo, autóctono, vernácula, etc., y se terminarían los estereotipos de designar a estas lenguas como bárbaras, feas, toscas, ásperas, etc., según la mentalidad colonial. La superación de esta problemática social y clasista requiere de una conciencia lingüística y cultural y de apoyo decidido por parte de las instituciones públicas, como universidades, los gobiernos departamentales y municipales, usuarios de las lenguas originarias y la solidaridad lingüística de los hispanohablantes.

Se deben realizar actividades multifacéticas para cambiar el pensamiento tradicional de los docentes, de estudiantes y de padres de familia. Hay que hacer entender la capacidad de las funciones comunicativas de las lenguas indígenas y demostrar que su éxito depende de las actitudes que adopten sus instituciones sociales y sus utilizadores. Entonces, corresponde implementar actividades relacionadas con la promoción social de las lenguas originarias, reflejadas en paisajes lingüísticos que incluyan las lenguas indígenas expresadas en letreros, anuncios públicos, propagandas, gigantografías, señalización de tránsito y medios masivos de comunicación.

11. El mito de la educación ‘liberadora’ y la interculturalidad

Con la Ley Educativa [AS-EP], la educación pretende ser única, diversa y flexible para el sector público, de convenio y privado. La educación sería diversa porque respondería a las características de cada región; y sería flexible porque el currículo único podría ser adaptado y/o adecuado según las necesidades.³¹ En este sentido, abriría la posibilidad de la participación plena de los sectores sociales en el marco de respeto de las diversas expresiones culturales.

Los bachilleres concluirían, a su vez, con el aprendizaje de tres idiomas: la lengua nativa (madre), el castellano y una extranjera que será de elección libre. No se debe considerar como problema el uso y la adopción de la escritura de las lenguas indígenas que no es propio; al contrario, se debe entender que las grafías del aymara y quechua están basadas en el castellano, que tampoco es propio, sino que utiliza el sistema latino, que utilizó las grafías del griego y éstos de los fenicios. Por lo tanto, no es posible hablar de una escritura propia frente al poder de la imprenta

³¹ *Ibíd.*, Artículo 3.

y las necesidades de divulgación de conocimientos desarrollados por los pueblos dominantes mediante textos escritos.

Al presente, existen ejemplos en los que las lenguas indígenas también se aprenden voluntariamente: en la vida empresarial, en profesionales del derecho, en los postgraduantes, maestros y en otros sectores de conocimiento académico y científico. Existen empresarios extranjeros que han empezado a aprender quechua y aymara para comunicarse mejor con la población indígena de Bolivia. Actualmente, en los países europeos como Italia, Francia y España existe interés de aprender el aymara, lo que significa que la vitalidad de esta lengua va en aumento y fortalece el camino de la descolonización lingüística en Bolivia.

Sin embargo, debemos reconocer que por mucho tiempo, Bolivia ha apostado por la homogeneización lingüística y cultural sin tomar en consideración la predominancia de la población indígena. En distintas etapas de la colonia y república, los pueblos indígenas han luchado por legitimar sus propias formas de organización social para reivindicar sus derechos, y junto con las reivindicaciones sociales y políticas también está la lucha por los derechos lingüísticos. Por otra parte, la interculturalidad requiere de una conceptualización adecuada para comprender y llegar a una práctica real de este postulado para lograr la descolonización. En la concepción humanista, la interculturalidad se entiende como una relación respetuosa y equilibrada entre culturas, se contrapone a la posición integracionista (diversidad vs. globalización) y permite las posibilidades de reforzar la autonomía cultural.³² Se parte del criterio de una relación mutua de la cultura indígena y la cultura occidental; para la práctica intercultural, se debe, como condición necesaria, devolver la dignidad a las culturas indígenas, reconociendo todos los valores como las técnicas, costumbres, tradiciones, religión, etc. Esto implica que la interculturalidad es concebida como una interacción de diálogo de participantes de diversas culturas, reflejada en la libertad y ejercicio pleno de sus derechos en todos los ámbitos de la vida y, *no* como la superposición de una cultura sobre otra practicada por la colonización.

La práctica y el ejercicio de la *interculturalidad*, consiste en la desaparición efectiva de la dominación, la imposición, la discriminación, el etnocentrismo, entre otros. Por lo tanto, es necesario promover un diálogo de respeto mutuo basado en el intercambio y la reciprocidad (hoy por ti mañana por mí) y de relación mutua de valores culturales de manera simétrica. Sin embargo, la *interculturalidad* del presente parece estar lejos de este deseo y nos plantea otro contexto para comprender esta proble-

³² Ruth Moya, "Interculturalidad y educación bilingüe", p. 42.

mática³³. Claro está que los saberes y los conocimientos andinos están vigentes, empero siguen considerados como insuficientes y jerárquicamente inferiores a los conocimientos occidentales. Los conocimientos alcanzados por los pueblos indígenas reflejados en: la técnica de la irrigación, la práctica del *suka qullu* en el cultivo, la curación de enfermedades, el pronóstico del tiempo y otros, para los occidentales no tienen valor, por lo que esta pretensión sigue en lo mítico.

Los conocimientos y los saberes de los pueblos originarios, enfrentan una desventaja frente a los que ostentan el poder basado, fundamentalmente, en la economía de mercado y en la distribución desigual de riquezas. Entonces el valor asignado al *capital cultural* de los pueblos indígenas como tradiciones, lengua, religión y otros, se encuentran en una situación irregular frente a los conocimientos colonizantes. Sin embargo, con los cambios sociales de los últimos tiempos, ya existen intelectuales, profesionales y políticos representantes de los pueblos indígenas. Esta situación de avance social permite contrarrestar las valoraciones estereotipadas de parte de algunos estratos dominantes de la sociedad que aun ostentan la colonización.

12. Rol de la comunidad educativa

Según J. A. Jordán, los maestros familiarizados con el concepto de Educación Intercultural, acogen esta noción de un modo más simple, sin profundizar su importancia trascendental.³⁴ Lo dicho se refleja en investigaciones realizadas en Australia, México y otros países donde se viene experimentando con este modelo de educación. Muchos maestros hasta el presente trabajan con conceptos de cultura y de Educación Intercultural de tipo 'humanista', como si se tratase de una atención a otras formas de vida como el folklore, artística, etc. En esta concepción superficial está ausente el verdadero significado de esta propuesta educativa. La interculturalidad no se ha entendido como un medio que permita a los niños a conducirse a la vida de los educandos, como una vía de acceder a la igualdad de derechos y de oportunidades, respecto a las sociedades dominantes. Se concibe todavía, como algo 'romántico' más que 'práctico' y esto se debe a que algunos profesores, en su pensamiento pedagógico, suelen ser poco reflexivos y menos críticos con estos conceptos, como consecuencia de una educación monocultural, unilingüe y colonizadora.

³³ Alberto Paucara, "La interculturalidad vivida", pp. 43-8.

³⁴ *Los maestros ante la educación y la escuela multicultural*, p. 19.

Una Educación Intercultural y Bilingüe debe permitir al alumno, el ejercicio pleno de sus derechos y acceder a la igualdad superando los problemas de la injusticia y de desigualdad social. Por lo tanto, es necesario superar la concepción tradicional de una educación 'integracionista' que asume una educación bicultural con actitud muy pasiva. En este concepto integrador subyacen los criterios de que los problemas de los distintos grupos étnicos se superan integrándolos a las 'mayorías' o, en su caso, aniquilándolos, como está sucediendo en muchas partes del mundo como consecuencia de la inhumana globalización. En este contexto, se conciben dos corrientes diferentes: 1) los que propugnan una educación nueva como una propuesta de reivindicación ideológica y política, y 2) la tendencia tradicional y retrógrada de la educación integracionista que sostiene que "no hay que crear problemas, donde no existen".

La situación actual nos impone la necesidad de eliminar el concepto tradicional, de la educación aculturizante. En los umbrales del siglo XXI, la educación contemporánea no puede seguir bajo la responsabilidad de quienes desconocen la realidad sociocultural y lingüística del país. Un modelo educativo como el que sostiene la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, debe incorporar la lenguas maternas y las experiencias cognitivas de los pueblos originarios como una forma de recuperar y desarrollar los saberes locales, regionales y nacionales. Está visto que el modelo educativo vertical e impuesto del pasado no dio oportunidad de la participación de los padres de familia, ni juntas escolares en la elaboración de programas de enseñanza. De esta manera, la educación estaba sometida a una situación colonial en la que sólo tienen valor los conocimientos históricos y socioculturales de los colonizadores.

En el pasado inmediato, la Reforma Educativa (Ley 1565) estaba a cargo de personas e instituciones que desconocían la realidad de los pueblos originarios, y no tomaron en cuenta los conocimientos previos de los niños, adquiridos en el seno familiar y en su comunidad. Las experiencias académicas han demostrado que, por ejemplo, los bachilleres que provenían de unidades educativas denominadas en 'transformación' por la Reforma Educativa de 1994, ingresaron a las universidades con limitaciones mucho más marcadas que los estudiantes, anteriores a dicha reforma. La escuela, aunque denominada intercultural, siguió siendo integracionista con todas sus implicaciones. Para superar estos problemas es importante brindar mayor atención en la formación de docentes con un concepto profundo de la interculturalidad, de manera que los maestros conciban este concepto como algo trascendental y factible. Sólo de esta manera se puede posibilitar el surgimiento de un modelo educativo de acuerdo a las necesidades y características de los pueblos originarios, es decir, de y para los pueblos originarios.

Del mismo modo es necesario llegar a la mente del profesor de aula y convencerlo de que existe una forma de alcanzar la Educación Intercultural y Bilingüe. Los maestros deben entender que tienen niños que provienen de diferentes grupos étnicos y de diversas clases sociales, que son diferentes en sus comportamientos como consecuencia de los distintos factores de orden social, económico, cultural, religioso, etc. Si la descolonización educativa permite superar los conceptos estereotipados de la enseñanza de las lenguas indígenas como 'dañinas, deficitarias, entorpecedor' del progreso académico y de la integración social, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las propuestas pedagógicas de formación docente deben permitir superar estos aspectos negativos para trascender, no sólo en los sujetos educandos, sino en otros ámbitos sociales para transformar la educación boliviana en su conjunto.

En el marco de este desafío, los maestros requieren tener una formación que permita observar la realidad del niño aymara o quechua, sobre todo, debe contar con la disponibilidad y compromiso con su pueblo. Esta formación, su disponibilidad y su compromiso, permitirá al maestro, observar y valorar la identidad del niño y su propia identidad como parte transformadora de una sociedad más justa y equilibrada. La educación 'oficial', por lo tanto, debe integrar en sus programas contenidos étnicos específicos haciendo desaparecer, en la práctica y terminantemente, la odiosa división de una educación rural destinada para los pobres y gente del campo, de escasos recursos, etc., y la educación urbana para la gente de las ciudades, pudientes y de clases altas, lo mismo que la educación fiscal y privada.

Todo esto nos lleva a la defensa cultural que forma parte de los pueblos originarios de esta parte de América. Las prácticas culturales permiten conservar las tradiciones de los pueblos, mantener y cultivar los conocimientos heredados de los antepasados que, en su conjunto son elementos y mecanismos del ejercicio de la identidad cultural. La idea de la oposición al modelo de la educación tradicional, la resistencia a la pérdida de los valores culturales y la lengua, se traduce en la búsqueda de un reencuentro con su historia para reafirmar y fortalecer la identidad de los pueblos. Para esto es necesario que dichas acciones emerjan de los mismos protagonistas de la cultura, no puede venir de afuera ni de extraños. El planteamiento de una educación de y para los pueblos originarios debe convertirse en un postulado irrenunciable para desarrollar los valores, la identidad histórica y cultural de los pueblos originarios.

En este contexto, la escuela debe convertirse en vehículo de preservación de la cultura, de la lengua y de la identidad dentro el contexto local, regional y nacional. La participación de los padres de familia, de los ancianos

y las autoridades de las comunidades, los constituye en componentes fundamentales del avance del nuevo modelo educativo, ya que son ellos los portadores de los conocimientos culturales, de sus necesidades, etc. La escuela intercultural debe permitir al niño valorar y desarrollar conocimientos a partir de su realidad más cercana, es decir, de la familia, compartiendo con otras comunidades y proyectándose hacia conocimientos universales. Por ello, existen razones fundamentales de la formación de docentes capaces de comprender el contenido profundo de la Educación Intercultural y Bilingüe.

Consideraciones finales

Las diferencias sociales, basadas en la distribución desigual de riquezas, la discriminación social, la falta de respeto a la diversidad cultural y lingüística, son aspectos que llevan a la búsqueda de la descolonización cultural, lingüística y educativa de los pueblos indígenas. Frente a estos problemas socioculturales es necesario pasar de una colonización mental, a una descolonización efectiva para construir una sociedad equitativa y con justicia social. Sin embargo, por su complejidad, el concepto y los debates de la descolonización se encuentran todavía en el plano académico y no sabemos aún cuanto tiempo tomará llevarlos a la práctica. Por lo tanto, quedan muchas incógnitas sobre cuándo se aplica en los hechos la descolonización y no se sabe cómo operan estos conceptos en la práctica cotidiana, aunque el concepto de la interculturalidad fue ya un debate de las organizaciones sociales en la década de los ochenta.

Las luchas por las reivindicaciones de los derechos de las lenguas indígenas de Bolivia es parte de una tendencia generalizada y latente en América Latina y en el mundo. Estas demandas por las reivindicaciones culturales y lingüísticas, en los últimos 25 años, se han incrementado con los movimientos socioculturales que luchan por la emancipación de las lenguas socialmente avasalladas. Asimismo, se están realizando enormes esfuerzos en diferentes partes del mundo para recuperar las lenguas en situación de amenaza y alcanzar el nivel de una lengua normalizada.

Paradójicamente, hace unos 30 años, los propios aymaras y quechuas mostraban poco interés en sus lenguas, porque los colonizadores habían inculcado sólo los valores occidentales del mundo moderno, haciendo creer que lo suyo no tenía valor. Consideraban a sus lenguas como carentes del valor funcional y utilitario, quedando limitado su uso a ciertas esferas sociales y familiares. Como resultado de los estigmas sociales, mucha gente tenía miedo y sentía vergüenza de usar su lengua. Sin embargo, hoy en día estas lenguas se practican más libremente en distintos niveles sociales, en universidades, centros de enseñanza y en los diferentes medios masivos

de comunicación. Asimismo, los indígenas se han introducido en el campo académico, en la religión, en el campo militar, en la política, lo que significa que la situación de la neo colonización tiende a cambiar.

Por lo tanto, las tareas y las acciones de la descolonización lingüística forman parte de un plan estratégico para los pueblos indígenas, que implica devolver el orgullo de la lengua y recuperar la autoestima para fortalecer el desarrollo cultural y lingüístico. Sin embargo, tampoco es raro que haya protesta y resistencia a las reivindicaciones de los derechos de los pueblos indígenas por considerar que el uso de las lenguas indígenas es sinónimo de atraso nacional. Por otra parte, estas luchas por las reivindicaciones sociales y culturales de los pueblos originarios, para los grupos sociales siempre privilegiados, se constituyen en una amenaza seria, ya que se pretende lograr la igualdad social real, efectiva y con justicia social.

Las consideraciones anteriores son fundamentos para recuperar la dignidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas para que el nuevo modelo educativo incorpore los diferentes aspectos lingüísticos y socioculturales. Esto implica prestar mayor atención a la situación sociocultural de los niños y los contenidos educativos deben ofrecer un caudal léxico pertinente y según las necesidades de la comunidad. Se debe partir de la consideración del entorno sociocultural de los usuarios y de la comunidad como medio más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos curriculares deben reflejar las necesidades de los pueblos y deben estar orientados hacia la construcción de conocimientos más generales, como elementos que conduzcan no sólo a la superación del individuo, sino a convertirlo y transformarlo en un miembro activo de la sociedad y de su cultura.

Bibliografía

APAZA, Ignacio

Los procesos de creación léxica en la lengua aymara. Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA. La Paz, 2009.

Léxico técnico y moderno del idioma aymara: Propuesta de análisis y evaluación del desarrollo léxico. Carrera de Lingüística e Idiomas, UMSA. La Paz, 2010.

ANULA, Alberto

El abecé de la psicolingüística. Arco Libros S. L. Madrid, 1998.

AUSUBEL, David

Psicología cognitiva. Editorial Trillas. México, 1978.

BARRAL, Rolando

Reforma educativa : Más allá de las recetas pedagógicas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA. La Paz, 2001.

CALVET, Louis-Jean

Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2005.

CANCINO, Rita

"La descolonización lingüística de Bolivia". 2007. Disponible en:
<http://www.la-razon.com>.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz, 2009.
Ley 70 de Educación, Avelino Siñani-Elizardo Pérez. La Paz, 2010.

GUIRAUD, Pierre

La semántica. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1982.

GONZÁLES, Javier

"Descolonización". Universidad de Oviedo/ Departamento de Derecho Público (Reproducido por Andalucía Libre). Disponible en:
www.elistas.net/Descolonización,%20Javier%20A.

GOUTMAN, Ana

Lenguaje y comunicación. UNAM. México D.F., 2000.

HARRISON, David

"Peligro de extinción para la mitad de las 7.000 lenguas del mundo". Revista National Geographic, 2007.

HJEMSLEV, Louis

Sistema lingüístico y cambio lingüístico. Gredos. Madrid, 1976.

IBERTRANET

"La mitad de los siete mil idiomas corre el riesgo de perderse", 2010. En:
www.eostraductor.net.

JORDÁN, J. A.

Los maestros ante la educación y la escuela multicultural. Paidós. España, 1994.

LAYME, Félix

Desarrollo del alfabeto aymara. ILCA. La Paz, 1980.

LÓPEZ, Víctor y MAMANI, Elmer

“Educación bilingüe intercultural. La educación bilingüe debe ser para todos pero no debe ser lo mismo para todos”. Disponible en:
<http://ponguetz.com>.

LORA, Jorge y GONZÁLES, Teresa

“Los desafíos de la descolonización en Bolivia”. Disponible en:
rcci.net/globalizacion/2009/fg886.htm.

LUNDGREN, U.P.

Teoría del curriculum y escolarización. Morata. Madrid, 1992.

MATORÉ, G.

La méthode en lexicologie. París, 1953.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

“Bolivia: Educación descolonizadora”. Cuadernos de Formación Continua G-01ED. 2010.

Ley 1565 de Reforma Educativa. La Paz, 1994.

MOUNIN, Georges

Los problemas teóricos de la traducción. Gredos. Madrid, 1977.

MOYA, Ruth

“Interculturalidad y educación bilingüe”. Revista Abya-Yala, N° 22.

NAVARRO, Mónica (ED.)

Estrategias para una educación superior descolonizadora, intra y intercultural. FUNPROIB Andes. Cochabamba, 2011.

PATZI, Félix

“Sociedad y Discurso”. Disponible en: www.la-razon.bo.

PAUCARA, Alberto

“La interculturalidad vivida: Un enfoque sociolingüístico”. En Revista de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA. N° 5, pp. 43-8.

PIAGET, Jean

El lenguaje y el pensamiento en el niño. Meridan. Nueva York, 1955.

PRATT FAICHILD, Henry

Diccionario de sociología. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1974.

RICHARDS, Jack; PLATT, John y PLATT, Heidi

Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. Editorial Ariel. Barcelona, 1977.

RODRÍGUEZ, Mario

“Bolivia: La tarea de la descolonización”. Disponible en:
<http://evolucion-bolivia.blogspot.com/>.

SAPIR, Eduard

El lenguaje. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1992.

SINDICATO NACIONAL DE EDUCADORES JEKUPYTYRÃ.

Central Paraguay, 2010. Disponible en: snejekupytyra.blogspot.com/.

UNESCO

Declaración universal de derechos lingüísticos. Agencia Española de Cooperación Internacional, Barcelona, 1996.

“Atlas interactivo de las lenguas en peligro en el mundo”, 2009. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186521s.pdf.

WITTGENSTEIN, Ludwig

Investigaciones filosóficas. Trad. Alfonso García y Ulises Moulines. Instituto de Investigaciones filosóficas. Grupo editorial Grijalbo. España, 1998.