

FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA GUARANÍ EN UN CONTEXTO EDUCATIVO INTRA E INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE

**Peña Mojica Lourdes¹, Vacaflores Rivero Daniel², Clemens Viola²,
Morón Cuellar Gladiz³, Avenante Bayaire Rubén³,
Valeroso Cuellar Roque⁴.**

¹Departamento de Investigación Ciencia y Tecnología Universidad Autónoma Juan Misael Saracho

² Antropólogo

³ Dirigentes Guaraní de la APG Yacuiba

⁴ Investigador Junior, universitario guaraní

*Dirección para correspondencia: Lourdes Peña Mojica. Departamento de Investigación, Ciencia y Tecnología. Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. Av. Víctor Paz, Nº 149, Tarija, Bolivia.
Correo electrónico: edlourdes@uajms.edu.bo*

RESUMEN

La lengua guaraní se ha perdido como lengua materna, y de manera general solo se mantiene viva en la generación de ancianos. La lucha actual es la recuperación de la lengua para las nuevas generaciones.

La educación intra- e intercultural y plurilingüe en el sistema de educación formal representa la opción para ello. Los testimonios del sometimiento de todo un pueblo, y su abandono de la lengua guaraní son contundentes.

Debido al protagonismo del CEPOG como instancia nacional y los esfuerzos locales al respecto, existe (todavía) una fuerte discusión sobre la importancia de la estandarización de la escritura de la lengua guaraní.

En este sentido nos parece relevante el trabajo conjunto de los sabios y de los profesores como "dueños del conocimiento" del pueblo guaraní. El análisis de los cuentos tradicionales guaraní muestra un núcleo tradicional e innovaciones narrativas fruto del último medio siglo.

Todo esto se articula como parte del esfuerzo por la recuperación de la lengua y la identidad del pueblo guaraní de Yaku-igua.

Palabras Clave: Identidad, interculturalidad, educación, lengua guaraní.

ABSTRACT

The Guaraní language as a native language is lost, and it is generally kept alive only by the older generation. The struggle now is the recovery of the language for future generations.

The intra – intercultural, and multilingual education in the formal education system is the option to do that. The testimonies of the subjugation of a whole group of people, and the abandonment of the Guaraní language are overwhelming.

Because of CEPOG`s role as a national institution added to the local efforts of the authorities, a process of discussion about the importance of standardizing the Guaraní language writing is kept on debate.

Thus, it seems important to work together scholars and teachers as "owners of the knowledge" of the Guaraní people.

The analysis of Guaraní traditional folktales shows a narrative and traditional core apart from narrative innovations as a result of the last half century. All this is built as part of the effort to reclaim the language and identity of the Guaraní people of Yaku-igua.

Keywords: Identity, interculturality, education, Guaraní language

INTRODUCCION

“**Cheko che**” significa “**Yo soy yo**” en guaraní. Durante la investigación nos encontramos repetidamente con esta expresión, utilizada para resaltar la identidad guaraní: nosotros somos nosotros, por más que hayan intentado hacernos desaparecer. Es una de esas expresiones fundamentales para la lucha del pueblo guaraní por sus derechos, como *lyambae* (“sin dueño, libre”), *ñandene* (“nuestro idioma”), *ñandereko* (“nuestra cultura”), *ivi marae* (“tierra sin mal”) o *teko ikavi* (“tierra buena”). Incluso si no se conoce el idioma guaraní, estas son palabras claves en la reconstrucción actual de su pueblo.

Este artículo es una presentación básica de la temática teórica de la investigación, y una selección de temas de análisis que surgieron de este proceso.

¿Cuáles es la importancia de la lengua para la reproducción de la identidad del pueblo guaraní? Se podría decir que esta es la temática central que tratamos de abordar, y a la que abordaremos desde diferentes experiencias concretas.

ANTECEDENTES

El año 2009 se inició la investigación: “Fortalecimiento de la cultura guaraní en un contexto educativo intra- e intercultural y plurilingüe”, resultado de una iniciativa conjunta del Concejo de Capitanes Guaraní y Tapietes de Tarija (CCGT) y de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS), en el departamento de investigación (DICYT). Esta investigación sigue todavía activa en el 2011, dos años de trabajo con el pueblo guaraní de Yacuiba.

La investigación se concentró en la capitania guaraní de Yaku-igua. Se trabajó con los *arakuaiya retas* (el concejo de sabios), la comunidad de ancianos (quienes también llevan el nombre de *arakuaiya* y de *echi*), el directorio de la capitania (*mburuvicha reta*) y los profesores guaraní (*oporombae*). Hubo también una coordinación regional, departamental y nacional, con representantes de las capitancias de Villa Montes y Karaparí, del CCGT y del Concejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG).

La temática de la investigación se especificó en el análisis de la situación educativa del pueblo guaraní en Yacuiba, especialmente en su carácter intra- e intercultural, y bilingüe. El pueblo guaraní, representado a nivel nacional por la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y en este caso el CEPOG, ha sido pionero en la exigencia de la educación intercultural bilingüe (EIB) recogida en la Reforma Educativa de los noventa, la nueva Constitución Política del Estado y la última Ley Educativa Avelino Siñani. Sin embargo, y a pesar de

importantes avances en diferentes zonas (especialmente en la zona de Camiri en Santa Cruz y en el Itika Guasu en Tarija), Yacuiba representa un área marginal en este desarrollo. Este proyecto representa el primer esfuerzo coordinado para esta temática en Yacuiba. En un artículo previo (Peña et al. 2009) hacemos una presentación de la situación educativa del pueblo guaraní en el departamento de Tarija. Estas primeras apreciaciones en base a entrevistas se confirmaron al tratar el tema con los profesores, el directorio y los sabios, con solo pequeñas variaciones. Ahora repasaremos esta información.

Primeramente, conocemos con cierta profundidad la situación de las capitancias de Yaku-igua y Karaparí, y parcialmente Villa Montes. La situación educativa es precaria. En Yaku-igua y Villa Montes existen algunos profesores bilingües guaraní capacitados en Camiri, pero en ningún centro educativo se ha logrado la implementación efectiva de la EIB. En Karaparí la situación es todavía peor, pues la Asamblea del Pueblo Guaraní tiene problemas más urgentes con el tema de Tierra y Territorio, y según expresiones de sus dirigentes no tienen profesores bilingües, ni una estructura de sabios y ancianos que puedan trabajar sobre el tema a nivel local.

Esta investigación es la primera en enfocar la problemática en la región de Yacuiba, con varios resultados y documentos concretos, y dejando un ambiente propicio para seguir trabajando el tema. El CEPOG es la instancia encargada de tratar el tema educativo, cuyo centro de acción se encuentra en Camiri; en el periodo que estuvimos presentes estaban concentrando su atención en la zona del Itika Guasu; pero poca actividad institucional para apoyar el tema de la EIB en Yacuiba, Villa Montes. De hecho, pareciera que la investigación sirvió para incentivar la participación del CEPOG en el fortalecimiento de la EIB en la región.

Los testimonios son recurrentes en el sentido de que en la zona de Yaku-igua la lengua guaraní se ha perdido, y ya tan solo lo hablan las personas mayores. Es fuerte el interés para la implementación de la EIB y la recuperación del idioma guaraní como lengua materna, aunque el directorio zonal tiene como prioridades los temas de Tierra y Territorio y Producción. La investigación sirvió también como brazo operativo del directorio zonal para tratar la temática Educativa.

1.- *Yaku-igua es el nombre guaraní de Yacuiba. Mejor dicho, Yacuiba es la españolización del nombre guaraní. Para este artículo hacemos la diferenciación de estos dos términos: Yacuiba señala la ciudad y el municipio como construcciones karai. Yaku-igua señala por el contrario el mundo guaraní: su organización y su territorio.*

2.- *Literalmente: “Dueños del conocimiento”, en forma plural.*

3.- *El CEPOG forma parte de la APG. Es el organismo encargado de coordinar la aplicación de una educación intra- e intercultural y bilingüe adecuada a las necesidades del pueblo guaraní, y por eso en esta circunstancia asume un papel protagónico como representante de la APG.*

MATERIALES Y METODOS

Esta investigación se caracteriza por ser de tipo cualitativa con el uso del método etnográfico, a través del cual en los primeros pasos se definió que los guaraní ya no quieren que vengan a investigarlos, que los que escriben sobre ellos sean extraños, especialmente en referencia a que estas investigaciones representan una ganancia económica, de estatus y/o académica para el investigador, y no en beneficio del pueblo guaraní. Están cansados. Ellos mismos quieren escribir su propia historia.

Pero entonces: ¿cómo hemos podido trabajar con el pueblo guaraní y ahora escribir sobre ellos?

Para comenzar la dirección de la investigación pasó de los investigadores karai a los dirigentes y sabios guaraní, quedando nosotros como asesores y facilitadores. En segundo lugar se hizo todo lo posible para posibilitar un diálogo intercultural de igual a igual. En tercer lugar los productos centrales del proceso de investigación (un libro y un material educativo) han sido elaborados por los arakuaiya retas y los profesores guaraní respectivamente, con nuestro apoyo técnico, y son ellos los que llevan la autoría intelectual. El uso del idioma guaraní es básico, y no solo el español. Y finalmente asegurarnos ahora y siempre que lo que escribimos sobre el pueblo guaraní sea para el pueblo guaraní, evitando que la construcción de conocimiento se pierda en los laberintos teóricos de la sociedad científica karai, y evitando hablar en nombre de los guaraní.

En el método etnográfico se utilizaron instrumentos de recolección de información como la observación participante, entrevistas a profundidad, diario de campo, en una perspectiva dialógica, por ello, las citas textuales y referencias empíricas son las fuentes de información principalmente utilizadas.

Esto significa, en primer lugar, la ausencia de herramientas numéricas de cuantificación de datos. Se trata principalmente del reporte de observaciones directas y de reflexiones comunitarias sobre temas específicos. Tomamos en cuenta la subjetividad del proceso de investigación, pero mantenemos su validez a través de la triangulación de datos. Es dialógica porque no intenta ser una observación imparcial de parte de los investigadores, sino una experiencia conjunta e intercultural, donde la lógica científica no implica una postura superior a las lógicas míticas y empíricas del pueblo guaraní.

La población sujeto del estudio fue los habitantes guaraní que conforman la Asamblea del Pueblo Guaraní de Yacuiba que la integran 18 comunidades, en las que se trabajó con los sabios, ancianos y profesores

de la capitania guaraní, en una relación intercultural horizontal, de igual a igual.

RESULTADOS

CONTEXTO TEÓRICO, DESCOLONIZACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

(La educación tradicional tenía) un enfoque educativo homogenizante y ajeno al modo de pensar, sentir, de ser y hacer de los pueblos indígenas. Sabemos bien que nuestra educación no respondía y no responde a nuestra realidad. Me acuerdo que antes de la Reforma Educativa incluso era prohibido hablar guaraní en las unidades educativas. Nos han hecho olvidar nuestro idioma por obligación. (Nelson Egúez, Taller de Análisis de los Elementos de Investigación, Yacuiba – 20 de marzo de 2010)

La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. (Ley Avelino Siñani, Artículo 7)

La temática de la EIB ya ha sido ampliamente discutida tanto en Bolivia a nivel nacional, como dentro del pueblo guaraní. Un punto de referencia en este sentido es el llamado "Libro Verde" (CEPOG, Conamaq et al. 2004). Ya hicimos una presentación de la temática teórica al respecto (Peña et al. 2009) sobre los aspectos teóricos básicos de la EIB. Para resumirlo en pocas palabras:

- a) La Educación Intercultural Bilingüe reconoce la legitimidad y necesidad de utilizar tanto las lenguas maternas de los pueblos indígenas como la lengua dominante (en nuestro caso el español) en la educación escolar formal (Zúñiga 1993: 9, 13).
- b) La EIB es una alternativa a la educación monolingüe, asimiladora y homogenizante de mediados del siglo XX; trata de reponer los estragos socioculturales ocasionados en los pueblos indígenas (CEPOG, Conamaq et al. 2004: 12).
- c) Es una de las principales demandas de los pueblos indígenas (CEPOG, Conamaq et al. 2004, ONU 2007: art. 14 y 15, CNC 2008: 8).
- d) Además de la revalorización cultural, apoyaría de manera fundamental el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje (Yapu 2004: 280, 281, 282-283, 283; Barrientos et al. 2005: vii).

e) La EIB es fundamental para el desarrollo de una interculturalidad positiva, la relación entre dos o más grupos culturales en igualdad de condiciones, en respeto y aceptación mutua (Albó 2002: 95, 96, 99, 102; López y Sichra 2004: 122, 145).

Una educación intra- e intercultural y plurilingüe

La EIB es un concepto pedagógico de la segunda mitad del siglo XX, con aplicación oficial recién desde finales de dicho siglo. Sin embargo a principios del siglo XXI aparece una variación conceptual con los términos de "intracultural" y "plurilingüe".

Las nociones de "intraculturalidad" y "plurilingüe" se encuentran recogidas en la nueva Constitución Política del Estado y en la nueva Ley de Educación

La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. (Constitución Política del estado, Artículo 78.II y Ley Avelino Siñani, Artículo 1.6)

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. (...) Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien.

Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales. (Ley Avelino Siñani, Artículos 3.8 y 4.4)

La noción de "intracultural" hace referencia concreta a la importancia de prestar atención al aprendizaje de la propia cultura. Esto se basa en la experiencia que la aplicación oficial de la EIB muchas veces sirvió únicamente para el aprendizaje "intercultural" de la cultura dominante, y una consecuente folklorización de la propia cultura, vaciándola de todo sentido profundo.

Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones

y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas (Ley Avelino Siñani, artículo 6.I)

Y "plurilingüe" hace referencia a la existencia de una gran variedad de pueblos indígenas, muchas veces coexistiendo en un mismo espacio geográfico, o como familias multiétnicas. Pareciera ser que la importancia de este término se encuentra a nivel político, para la elaboración de políticas educativas que tomen en cuenta (y en igualdad de condiciones) a las diferentes lenguas nativas de Bolivia. A un nivel regional pareciera ser que el caso típico es el bilingüismo lengua nativa-español, y solo casos excepcionales de multilingüismo. Esto debido a que las comunidades indígenas se encuentran en la mayoría de los casos separadas espacialmente de las comunidades de otros grupos étnicos.

Debe considerarse la educación intra- e intercultural y plurilingüe como un paso más adelante de la EIB como proceso.

Descolonización y Representatividad

Ahora bien, este contexto teórico tiene que ver con el concepto de descolonización. Entendemos por descolonización un proceso ideológico, político y teórico que se esfuerza conscientemente en eliminar cualquier rastro de estructuras "coloniales" en nuestra forma de actuar y de pensar. Lo "colonial" hace referencia a una estructura jerárquica de dominación heredada del periodo colonial, pero vigente todavía en la estructura social de nuestros días.

Pero para nosotros la descolonización tiene un sentido adicional en relación a la teoría, los teóricos y su aplicación en la práctica. Los autores de este artículo somos karai, que es una palabra guaraní para señalar al no-guaraní, no-indígena, a la población "blanca" que históricamente se ha encontrado en situación de dominación colonial frente al pueblo guaraní. Somos karai que hemos tenido la suerte de trabajar junto al pueblo guaraní.

LA IDENTIDAD, EL IDIOMA, LOS DUEÑOS DEL CONOCIMIENTO, Y LA TRANSMISIÓN DE LOS SABERES CULTURALES

Identidad y lengua

La relación entre identidad y lengua ha sido ampliamente estudiada (ver por ejemplo Fishman 1996: 187-189; Gibson 2004: 3-4; Yapu 2004: 280-281). En este sentido queda claro que esta relación es profunda y dinámica, articulando sistemas de sentido y pertenencia fundamentales para el desarrollo de la identidad individual y grupal.

Hay algunos hermanos o sus hijos más bien se avergüenzan de su mamá o de la abuela y eso no tenemos que ser así, porque somos guaraní y vamos a morir guaraní. (Testimonio de Salvador Chumbare, comunidad de Sachapera)

En el caso del pueblo guaraní de Yacuiba el proceso de empatronamiento y sometimiento cultural ha forzado un proceso de "blanqueamiento", donde se ha perdido el uso de la lengua, de sus tradiciones y conocimientos culturales, y se ha dejado la vestimenta tradicional para vestir la ropa karai. Es decir, se han visto obligados a esconder y olvidar su propia forma de vida, y adoptar la forma de vida del karai, y luego de solo una generación la pérdida cultural fue masiva. Ahora nos encontramos en la tercera generación, y el guaraní ya no es la lengua materna.

...hablábamos el idioma entre nosotros y los chicos también hablaban el idioma, pero en la escuela los profesores nos han empezado a prohibir a hablar porque ellos decían que no entienden las clases y de esa manera hemos dejado de hablarles en guaraní a nuestros hijos. (Testimonio de Modesta Ibáñez, comunidad de San Francisco del Inti)

El idioma se ha perdido en las generaciones nuevas y ha sido reemplazado por el español. Solo los ancianos hablan guaraní, pero por vergüenza y para ahorrarles vergüenza no les han enseñado a sus hijos. Esto coincide con la época de la educación monolingüe en español, homogenizadora y asimiladora (CEPOG et al. 2004: 12). Esto significa que tampoco ninguno de los nietos (ya la tercera generación) ha aprendido el guaraní como lengua materna. Pero es precisamente esta generación que está viviendo el proceso de recuperación de la lengua, tradiciones y conocimientos culturales; y lo que es más, tienen la suerte de que sus abuelos todavía viven, para consultarles

Mi padre sabía hablar guaraní, mi madre sabía hablar quechua. De lastima nosotros ninguno de los idiomas hemos podido aprender, porque tenían vergüenza enseñarnos antes, nuestros antiguos tenían vergüenza (...) Y por eso nosotros no hemos aprendido, no siempre. (...) Yo sabía hablar castellano bien, igual me daba vergüenza aprender a hablar guaraní. Después yo me he criado por ahí donde hablan bien guaraní. Pero no he podido aprender bien yo. No tenía yo interés, que será. No he podido aprender, ni el quechua ni el guaraní. Me he quedado con castellano nomas. Y ahora me hace falta mucho. (...) Después (nuestros hijos) ya tienen vergüenza de hablar de grandes, por eso desde chiquitos hay que irles enseñando. (Testimonio de Modesto Mejías, comunidad de Campo Grande)

... con los patrones no hemos conocido ni colegio, no hemos conocido nosotros de esta lengua que tenemos que manejar de guaraní, nada. Mi mamá, ella sabía de guaraní, pero nosotros nos hemos criado con los patrones (...) por eso que nosotros no hemos aprendido a hablar guaraní. (...) El problema es que nosotros, la mamá o el papá tienen problemas, el papá a veces no sabe hablar guaraní, tampoco hay aplicación de los hijos de aprender guaraní. Ahorita mis hijos ninguno saben hablar guaraní, ni la mayor ni el menor. (...) Antes estaba perdido ese idioma, antes no lo tomaban en cuenta. Ahora como se ha restaurado, hay posibilidades de aprender todo. (Testimonio de Santiago Panoso, comunidad de Campo Grande)

Tengo nietos, pero no hablan (guaraní). No hablan. Yo hablo, mi marido habla también. Yo no les he enseñado también. (...) Nada pues, yo no les he enseñado a mis hijos. (Testimonio de Celia Armella, comunidad de Campo Grande)

Su hermano de mi papa le decía "no tienes que hablarle en guaraní a tus hijos, y decíle a tu mujer también que les hable en castellano". Mi papa era hijo de karai. (Testimonio anónimo).

Algunos tenemos vergüenza de hablar entre nosotros, y las autoridades dicen que no hay guaraní. (Testimonio de Alejandro Romero, Guasurenda)

Todos estos testimonios nos hablan de varios aspectos íntimamente relacionados: 1) Una situación concreta de diglosia. La diglosia implica la existencia de una lengua que acapara todo el estatus positivo, en detrimento de otras que son despreciadas y evitadas. 2) Nos muestran el aspecto humano y los efectos concretos de la educación asimiladora de la segunda mitad del siglo XX (CEPOG et al. 2004: 12), acompañado de los efectos del sometimiento físico y empatronamiento del pueblo guaraní.

A esto hay que agregar que en el transcurso de la investigación se tuvo varios encuentros con los ancianos de las diferentes comunidades para recuperar creencias, tradiciones y prácticas pasadas. Sin embargo fue notoria la dificultad de articular un cuadro completo, especialmente en el tema de la organización de las comunidades. Como señalo a continuación, este hecho es sumamente relevante.

La población guaraní actual en Yacuiba tiene una cantidad importante de migrantes guaraní de otras regiones, en su mayoría personas que están escapando de la condición de empatronados.

DISCUSION

Historia de un sometimiento

El cuadro que se puede reconstruir es una nación guaraní completamente desarticulada luego de la derrota final y matanza de Kuruyuki en 1892. Los guerreros fueron muertos, las mujeres y niños entregados en calidad de esclavos a los colonos "blancos". Los sobrevivientes escaparon al monte, se refugiaron en las misiones o emigraron al Paraguay o la Argentina. Las misiones desaparecieron pronto, y la Guerra del Chaco (1932-1935) terminó de desarticular los últimos restos de la organización tradicional guaraní (Barrientos et al. 2005; Castro 2004; Aróstegui 2008; Chuquimia 2008). Es decir: se desarticulaban las estructuras sociales en un momento tan anterior que casi no quedan rastros en la memoria oral del pueblo guaraní en Yacuiba.

De hecho la memoria de los ancianos con los que trabajamos comenzó poco antes de la revolución nacional de 1952, en un estado general de empadronamiento y opresión sistemática. La revolución significó la liberación para unas cuantas comunidades guaraní articuladas al sector campesino (como por ejemplo la comunidad de San Francisco del Inti). La revolución también significa la aparición paulatina de unidades escolares rurales. Pero como se puede apreciar en los testimonios la situación endémica de empadronamiento significó la exclusión del pueblo guaraní de la educación formal.

El proceso de ocultamiento y desprendimiento de la condición de "oprimido" se presenta ya desde los abuelos, quienes se niegan a enseñar a sus hijos el idioma guaraní y otras prácticas culturales que puedan perjudicar a sus hijos en el proceso de escapar del sometimiento al que se ven sometidos como pueblo. En nuestros contactos tuvimos noticias siempre presentes de guaraní que cambiaron su apellido y que niegan su ascendencia indígena, como una negación absoluta de su identidad guaraní.

Sin embargo esto no fue suficiente, pues estos hijos tuvieron que enfrentarse de todas maneras al menosprecio de una sociedad racista, donde insultos como "chahuanko" eran normales. Y a una situación desventajosa, todavía sin haber disfrutado de una educación formal y sin ningún tipo de base económica y social para reconstruir su existencia. Es interesante notar que fue esta generación –apoyada por los jesuitas del CIPCA– quienes emprendieron el reto de construir la APG, y siguieron una lucha sistemática de liberación continua de comunidades empadronadas. Esta lucha todavía continúa.

1.- Chahuanko es el nombre despectivo que la población karai utilizaba para los indígenas guaraníes.

Y finalmente viene la tercera generación, la de los nietos, que en muchos casos ya han crecido en un ambiente más tolerante, con acceso a una educación formal (aunque todavía limitada en el acceso a la formación profesional), y en algunos casos con padres que han logrado cierta estabilidad económica (aunque no conozco a ningún guaraní "rico"). Pero absolutamente divorciados de su herencia guaraní: incapaces de siquiera entender el idioma guaraní, sin conocimientos culturales, y atrapados en la representación folklórica de sus fiestas y bailes tradicionales. En su tiempo (hasta hace solo unos cuantos años atrás) viven todavía la negación de la población karai a la idea de la existencia de población guaraní en Yacuiba. Pero también viven el renacer de las culturas indígenas y el reconocimiento de su idioma y su cultura en igualdad de condiciones que la población español-hablante.

Pero lo que es más interesante a nuestro parecer es el hecho que estas tres generaciones coexisten en el tiempo, y que los niños de ahora todavía tienen a sus abuelos para re-aprender el ser guaraní, y la pelea de los padres de ahora por sus derechos como pueblo, como cultura: tierra y territorio, educación, representación política, posibilidades económicas y productivas, autonomía indígena, etc.

Estandarización y variaciones dialectales

Cuando tocamos el tema de la versión guaraní para la publicación del libro, los profesores dejaron bien clara su posición:

Al hacer este trabajo nosotros vamos a cumplir con la gramática guaraní según el consenso que se ha trabajado el '87. (...) Y dándole a entender que la escritura es una sola, y las variedades son tres: es una el izozeño, los hermanos simbas y el otro es los ava. Entonces toda escritura según consenso a nivel nacional que la escritura es una, y la que se escribe es más en el ava. (Profesor Kemer Segundo)

(Un pedido que les hago es que) si tienen algunas asambleas generales de todas las comunidades, sería bueno tratar esa partecita. ¿No? Por lo menos invitar a un profesor, o a los mismos arakuás, que expliquen esa situación un poquito, para que haya aceptación de la estandarización de la escritura. (Profesor Hernán Justiniano)

Esta postura hace referencia a otro pedido de parte de los arakuaiya reta (sabios) sobre el mismo punto: que para el libro suyo se utilice la forma guaraní que ellos hablan. Así por ejemplo se puede entender las palabras de doña Modesta:

Nosotros que somos aquí guaraní, nosotros somos guaraní de aquí del Chaco, y hablamos otra forma en guaraní. (...) Por eso tenemos nosotros libros, de qué sirve, hay libros de guaraní. Pero no está conforme como nosotros hablamos aquí. Así que ahora especialmente si hablamos aquí nosotros ya sale del Chaco. Especial del Chaco guaraní. Chaco. (Arakuaiya Modesta Ibáñez)

¿Qué significa esto? En primer lugar, que existen variaciones dialectales dentro del idioma guaraní, tal como se lo habla en Bolivia. Y esto sin tomar en cuenta las diferencias con el guaraní de Paraguay y Argentina, u otros idiomas nativos íntimamente relacionados, como el tapité o el guarasug'we.

Los profesores explican en qué consisten estas diferencias dialectales:

La diferencia es que los izozeños hacen uso de la 's' en vez de la 'ch'. Ustedes lo saben. Ahora nuestros hermanos aquí, los tembetos, simbas, como queramos llamar. Ellos hacen uso de la 'es-d', 'es-ch', por la 'd'. O si no la 'r' por la 'd'. Porque ellos nunca van a decir: 'royu', van a decir: 'ndoyu'. 'Dombuete'. Y ellos van reemplazando la 'r' por la 'd'. Entonces esas son variedades dialectales. (Profesor Kemer Segundo)

El contexto de por allá, Bajo Izoza, todo contexto... incluso en el propio ava hay diferencias. Hay dos o tres tipos de diferencia dentro de ese dialecto. Incluso aquí también en esta región simba hay diferencias. Más acentuada en O'Connor, menos acentuada aquí en el Chaco. Hay diferencia. Pero lo que queremos llegar es que no se molesten. (Profesor Mauro Herrera)

Sin embargo, remarcan la importancia de utilizar la forma estandarizada del idioma guaraní, en las palabras y la gramática, para evitar confusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cualquier lengua, cualquier idioma tiene su gramática. O sea su propia escritura. Meteño ikuatia. Kuatiupe mbaeti k'oyuagui. O sea tiene una sola gramática determinada. Cualquiera lengua. El guaraní también ya se ha hecho su gramática determinada. (...) Es decir en la escritura es una sola. Si ellos (los argentinos) dicen 'poyo', nosotros tenemos que escribirlo en la gramática española que es 'pollo', con la 'll', dos 'l', ¿no? No lo vamos a hacer 'poyo'. ¿Por qué?, porque estamos omitiendo la gramática. Lo mismo el guaraní. (Profesor Mauro Herrera)

...si nosotros vamos a hacer así (escribir en formas dialectales), vamos a llegar a confundir a los que aprenden el idioma. (Profesor Kemer Segundo)

De hecho explican que el proceso de estandarización fue un proceso largo y conflictivo. El resultado de este proceso es el *Simbika yekuatiupea*, la gramática guaraní, basada en la forma dialectal ava.

Sobre lo que es la variedad dialectal y la gramática guaraní. Nosotros decimos: simbika yekuatiupea. Esa simbika. Regla gramatical en que se escribe guaraní. (...) se ha hecho una polémica grande en Camiri. Que el izozeño decía: "¡no, nosotros tenemos que...!" Han venido los hermanos simba: "¡no, nosotros tenemos nuestro texto!" Y ha sido tanto el esfuerzo de llegar a este que lo que es el simbika, a la regla gramatical del guaraní, que se escriba uno. La estandarización. Ha sido tanta la polémica que ha sido el primer congreso, el segundo y el tercero que no se ha llegado a un acuerdo, hasta recién el cuarto, que fue el '87 y donde se escribió la primera simbika, la primera regla gramatical de José Domingo. (Profesor Kemer Segundo).

Viejos y nuevos dueños del saber

Si observamos con detenimiento tenemos un relato bien definido, con personajes concretos.

Para comenzar tenemos una situación básica, que es una nación guaraní con (por lo menos) tres variaciones dialectales de relevancia.

Por un lado los profesores guaraní, educados profesionalmente en la normal de Camiri, bajo la dirección técnica y política de la APG. En este sentido defienden la estandarización del idioma guaraní en su forma escrita, y remarcan su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado tenemos a los arakuaiya retas (también en representación de las bases comunales) que defienden la validez de su propia forma de hablar. Algo que se puede adivinar en las palabras de doña Modesta Ibáñez es una frustración profunda por el predominio casi absoluto de Camiri en la producción de libros con la variedad dialectal "estandarizada". Por eso también para ellos es tan importante nuestro proyecto, pues tienen la posibilidad de publicar sus propios libros, desde las comunidades de Yaku-igua.

En esta negociación entre profesores y sabios se aceptó la postura del *Simbika* (gramática estandarizada). Pero al mismo tiempo quedó bien clara la necesidad de reconocer la forma dialectal local, y un compromiso de los profesores de trabajarla de algún modo.

Aquí podemos ver además los roles generacionales. Por un lado los profesores, técnicos modernos, aceptados en la estructura institucional "moderna", con la responsabilidad y poder de acción en el sistema educativo nacional. Y por el otro lado a los arakuaiya retas, los sabios como expertos culturales de un mundo "pasado", sin ningún tipo de reconocimiento oficial en el sistema educativo actual.

El tupapire, la palabra escrita, es dominio exclusivo de los profesores como nueva generación. En cambio la palabra hablada es dominio de los arakuaiya retas. Sin embargo el tema en discusión es un libro, un tupapire, y es sintomático que la postura que se impone es precisamente la de los profesores.

...él es de Chuquisaca. Y entonces hay esa diferencia. Pero nosotros nos entendemos, hablamos y charlamos. Y eso se deja de lado. Pero en la escritura ya es una. (Profesor Kemer Segundo)

Pero a este relato básico debemos añadir otros tres actores en el fondo: la organización nacional, la instancia departamental y nosotros como técnicos karai. La APG es la instancia institucional de representación nacional, e incluye instancias como el CEPOG para la gestión educativa del pueblo guaraní a nivel nacional.

Por un lado gracias a sus gestiones es que se ha empoderado a los profesores como especialistas técnicos en el sistema educativo; pero por otro lado la APG nacional reconoce a los arakuaiya retas como los gestores originales del movimiento guaraní, y aún hoy en día en el CEPOG los técnicos especialistas se refieren a sus arakuaiya retas como la referencia a seguir. Aunque esto no parece reproducirse en niveles locales, como podemos ver en este relato, la institucionalidad genera un doble juego simbólico entre dos generaciones diferentes, con diferentes experiencias y capacidades culturales, en un constante dar y recibir entre los viejos y los jóvenes.

En una fase posterior de revisión final de los documentos para su impresión se presentó nuevamente el mismo problema con Hugo Arebayo, el Responsable Departamental de Educación del Pueblo Guaraní (parte del directorio del CCGTT) señalando que no puede aprobar los libros porque no usan la forma de habla local. A esto hay que aumentar que Hugo proviene de la comunidad de Ñaurenda, en el centro del Itika Guasu. Si algo nos ha quedado claro en este proyecto es que los guaraní del Gran Chaco son muy diferentes de los guaraní del Itika Guasu: las comunidades del Itika Guasu son identificadas como simba, que han logrado mantener sus tradiciones de forma más completa, que tienen una organización más firme y que están muy adelante en el

proceso de construcción de conocimientos. Y además, que tienen problemas con el CEPOG como instancia nacional.

Es decir que la negociación de la que hemos sido testigos a un nivel local se reproduce a nivel nacional con por lo menos tres ejes geográficos: Camiri, el Izozog y el Itika Guasu. Yacuiba y el Gran Chaco tarijeño parecen representar una zona marginal que tampoco se encuentra completamente representada por estos tres centros culturales. Y todavía hay una lucha entre los compromisos asumidos nacionalmente y las reivindicaciones locales.

Y finalmente nos encontramos nosotros, los investigadores karai en el escenario simbólico de esta lucha. No podemos hablar de la influencia de los técnicos karai en otras zonas o en la organización nacional. Tampoco podemos saber a cabalidad la impresión que dejamos en el pueblo guaraní de Yacuiba; ese es un tema que solo pueden responder ellos mismos.

Sin embargo tenemos una sensación positiva al respecto, a pesar de los mal entendidos culturales inevitables en nuestro proceso de interacción. Pero de algo estoy seguro: ha sido una decisión acertada escoger trabajar el tema educativo con los dos principales actores (profesores y sabios), permitiendo un intercambio de opiniones y una construcción sinérgica de conocimientos.

Esperamos que nuestra intervención haya fortalecido a profesores y sabios, y haya facilitado las condiciones favorables para su trabajo conjunto.

Imiari: Los cuentos tradicionales guaraní

Hasta ahora hemos registrado por lo menos doce cuentos tradicionales guaraní. Dos de estos cuentos están reproducidos en el artículo "Una primera aproximación a la situación educativa del pueblo guaraní en el departamento de Tarija (Bolivia)" (Peña et al. 2009: 30), nueve en el libro "Yasitata guasu Ñemboikavi" (2011) y por lo menos uno que no se ha incluido por motivos editoriales.

En el artículo citado (Peña et al. 2009: 29-32) ya discutimos la importancia del cuento (imiari) para la transmisión de conocimientos culturales, y cómo en la cultura guaraní existen circunstancias ritualizadas y especialistas rituales (una fogata bajo las estrellas, con uno o dos ancianos rodeados de niños que escuchan sus relatos) para su narración.

En este momento no deseamos repetir las apreciaciones ya realizadas (que consideramos todavía como propuestas pedagógicas válidas), sino centrarnos en el análisis de los cuentos en sí mismos. Las versiones

completas y bilingües se encuentran en los documentos señalados.

El primer cuento ("Ivoca") relata cómo un pastor guaraní encuentra (en sueños) un pueblo donde los muertos guaraní celebran el Arete Guasu (el carnaval guaraní).

El segundo cuento ("Aña") relata cómo el diablo molesta a los borrachos que se duermen en la fiesta, pero que cuando lo ven a la luz se convierte en rata.

El tercer cuento ("El algarrobito que se convirtió en víbora verde") relata la historia de una familia, donde los hijos se encuentran emparentados con el mundo espiritual (con el quirquincho y con el dueño del monte), y la madre vive sola. Ella comienza una relación de romance con un árbol que se convierte en víbora, con el que se encuentra cada vez que sus hijos salen de cacería. Finalmente los hijos descubren el romance y matan al amante, dejando a la madre sola.

El cuarto cuento ("El tigre ladrón") relata como un tigre roba queso de un hombre, el cual lo persigue con sus perros y su gallo y lo hace escapar. El gallo, la oveja, el chanco y el toro por su parte deciden capturar al tigre, diciéndose a sí mismos que el tigre no tiene oportunidad contra ellos. Llegado el momento el chanco y la oveja se esconden, y el gallo no hace más que cantar desde el árbol. Los que realmente se enfrentan son el tigre y el toro. El tigre gana finalmente y mata al toro. Desde entonces todos los animales le temen.

El quinto cuento ("La tigresa que crio dos niños") tiene dos versiones: una corta y una larga. En todo caso se relata una historia compleja donde una madre llega a la casa de la tigre abuela, y es devorada por los tigres. Pero la tigre-abuela protegió y cuidó a los niños humanos. Estos al crecer y enterarse de la muerte de su madre se vengan matando a los tigres, pero uno sobrevive. Los niños son hijos del dios-quirquincho, y son transformados en el sol y la luna. El tigre que ha sobrevivido se venga y cada vez de nuevo se come la luna, lo que explica los eclipses lunares.

El sexto cuento ("La rana y el ñandú") relata la carrera de estos dos animales, donde gana la rana gracias a su inteligencia y la ayuda de una pulga. El ñandú es extremadamente rápido y orgulloso.

El séptimo cuento ("El zorro y el tigre") se relata como el zorro se acuesta con la esposa y las dos hijas del tigre, y cómo este último lo persigue para vengarse. Pero el zorro logra engañarlo por tres veces (huevo de ñandú, bolas de toro y reflejo de la luna en el lago) y así evita su ira.

En el octavo cuento ("El zorro y la corzuela") el zorro y

la corzuela hacen una apuesta para matarlo al tigre. La corzuela logra matarlo haciéndole caer una peña mientras duerme, y le lleva su cabeza al zorro. Este le roba la cabeza sin que se dé cuenta y al día siguiente le dice que él también mato al tigre, para no quedar como perdedor.

En el noveno cuento ("La mujer que tenía dos hombres") se relata una historia de una mujer, su esposo y su amante, donde finalmente el esposo mata al amante y abandona a la mujer. Ella se queda sola con su hijo. Pero luego viene un demonio que primero mata a su hijo, y luego a ella.

El décimo cuento ("Egipto") es una versión de la liberación del pueblo de Israel de la esclavitud en Egipto, pero donde los personajes han sido reemplazados y es el pueblo guaraní que ha sido liberado de la esclavitud en manos de los patrones.

Y finalmente el onceavo cuento ("El rey con tres hijos y el caballito de muchos colores") relata una historia triple de tres hermanos. En el primer momento el hermano menor es el único que logra detener a un ser mítico (el caballito de muchos colores) que destruía los sembradíos de su padre, el rey. Logra esto con la ayuda del mismo caballo que le habla en sueños, y luego le otorga tres deseos. El padre enfadado con la incapacidad de los dos hijos mayores los expulsa de su casa. El hijo menor los acompaña voluntariamente, pero sus hermanos lo engañan, le hacen sacarse los ojos y lo abandonan para que muera solo en el monte. Pero el hermano menor logra salvarse porque escucha la conversación de tres diablos, que le señalan como curarse utilizando el jugo del algarrobo. Y finalmente se vuelven a encontrar en otro reino, donde los tres intentan ganar la mano de la hija del rey. Pero los hermanos tratan de hacer que lo maten en un horno gigante. El hijo menor se salva gracias a los deseos del caballito de muchos colores, y hace que sean los hermanos los que mueran cocinados. Y así él se casa con la hija del rey, y vuelve junto con su padre.

Cuentos viejos y cuentos nuevos

Al revisar estos cuentos se puede fácilmente observar que los primeros nueve representan un núcleo tradicional del pueblo guaraní: presentan a un conjunto de figuras míticas específicas (el zorro, el tigre, la abuela-tigre, la víbora, el toro, la rana, el ñandú, los niños semi-dioses, el dios-quirquincho, el dueño del monte, la madre, el sol y la luna, entre otros), y un conjunto de relatos míticos.

Don Máximo Valeroso, uno de los cuatro arakuaiya reta, señaló repetidamente, en diferentes situaciones a lo largo del año, que se preguntaba cuáles serían las versiones originales de estos cuentos. Nosotros creemos

que no existe una "versión original", que cada cuento depende de quién lo cuente, de cuándo lo cuenta y para quién lo cuenta; que por eso se trata de una cultura oral. Y además creemos que los cuentos como tales son dinámicos y cambian de generación a generación, y que enfatizan aspectos diferentes de la historia de un pueblo. Pero creemos entender muy bien la inquietud de don Máximo, en el sentido de querer atrapar la esencia de los abuelos, tal como ellos pensaban estos cuentos medio siglo atrás.

Este ciclo de cuentos tiene una íntima relación con otros cuentos guaraní recogidos en Chuquisaca y Santa Cruz, mostrando un sustrato cultural compartido. Sin embargo tuvimos la sensación de que no poder completar el ciclo mítico, como si inclusive los sabios tuvieran problemas al tratar de recordarlo.

En cuanto a los otros dos cuentos, cuando nos encontrábamos en el proceso de selección de los cuentos que iban a incluirse en el libro (lo que implicaba su transcripción y traducción), la elección de los profesores excluyó los últimos dos cuentos por no considerarlos "tradicionales". El cuento de Egipto es una versión alterada de una historia bíblica (muy probablemente usada por los misioneros), y el cuento del caballito de muchos colores presenta en su estructura una gran similitud con cuentos tradicionales del área rural del Valle Central de Tarija (es decir, de la cultura chapaca, con fuertes influencias europeas).

Pero precisamente por eso nos parecen interesantes, al mostrar una relación cultural e histórica con las misiones católicas y con la cultura campesina. Pero obsérvese que no se trata solo de "copias", sino que sus formas y contenidos han sido adaptados a sus propias necesidades, han sido "apropiados".

Al preguntarle a don Máximo el origen de su cuento (el caballito de muchos colores), dijo que él lo escuchó de sus mayores, peones de un gran sembradío. Don Máximo es huérfano y no conoce a sus padres; pero fue "adoptado" por una comunidad guaraní en servidumbre. Don Máximo insistió que ese y otros cuentos eran parte del repertorio de historias de los guaraní con los que creció.

Todo esto deja entrever una ventana a la memoria histórica del pueblo guaraní en Yacuiba, una ventana que nos muestra un gran horizonte por explorar. Como investigadores y como miembros del pueblo guaraní en busca del saber de nuestros padres.

⁵ Claro que también podría tratarse de un tema de confianza, en el sentido de que no se quiso relatar ciertos temas a unos investigadores karai. Sin embargo creemos que este no es el caso, pues los cuentos fueron relatados para su transmisión a las futuras generaciones del pueblo guaraní de Yacuiba.

Partiendo de una reflexión teórica sobre la EIB y su versión actual (la educación intra- e intercultural y plurilingüe), y tomando en cuenta una experiencia con el pueblo guaraní de Yaku-igua, podemos llegar a las siguientes conclusiones.

- *Reconocimiento que el proceso y la lucha por la educación se encuentra en las manos del mismo pueblo guaraní. El CEPOG y las instancias locales de responsables de educación del pueblo guaraní han asumido su propia representación.*

Los organismos e investigadores externos estamos invitados a colaborar con este proceso, pero ya no a dirigirlo. Y nos parece bien.

- *Hemos tenido la posibilidad de compartir con los arakuaiya retas, los repositorios del saber de un pueblo. Y la experiencia nos ha hecho crecer. Un encuentro intercultural de beneficio mutuo. Y una puerta abierta al futuro.*
- *Al analizar la relación de la identidad y la lengua nos hemos dado cuenta del enorme reto del pueblo guaraní para reconstruir su esencia como pueblo. Una lengua que debería ser su lengua materna y no lo es; un territorio que puede reclamar como suyo; una forma de vida perdida. Ese es el dilema del pueblo guaraní en Yacuiba y del Gran Chaco tarijeño.*
- *Este análisis nos ha mostrado también con claridad asombrosa la historia del sometimiento del pueblo guaraní y su lucha por la libertad. Hay una diferencia abismal entre haber leído sobre algo o de pronto comprender sus implicaciones más profundas con toda claridad.*
- *La historia generacional que se desvela nos parece una herramienta importante para seguir el rastro de las luchas del pueblo guaraní, tanto entre sus líderes como en sus bases. Una historia para sus descendientes.*
- *La discusión sobre la estandarización de la lengua está todavía vigente, y nosotros hemos sido testigos de solo un capítulo más. De las respuestas finales depende, creemos nosotros, la verdadera unidad del pueblo guaraní.*

- *El descubrir la relación entre los sabios y los profesores como los nuevos y viejos "dueños del conocimiento" nos parece también importante. Especialmente para ellos mismos. La noción de nuevos roles y de diferencias generacionales se convierte aquí en fundamental.*
- *Y finalmente el análisis de los cuentos guaraní como herramienta de transmisión de conocimientos culturales nos parece sumamente interesante. Nos ofrece la posibilidad de un análisis simbólico y etno-histórico de gran alcance, donde la "memoria larga" se encuentra con la "memoria corta".*
- *Y mucho, mucho más.*

BIBLIOGRAFIA

Albó Xavier, 2002. Las Razones de la Interculturalidad"; en: Xavier Albó. Iguales aunque diferentes; La Paz; MECD-UNICEF-CIPCA; pp. 94-115.

Aróstegui Juan Carlos. 2008. L@s Guaraníes; documento interno de trabajo; JAINA; citado con permiso.

Barrientos Santiago, Flores Darío y Pairema Segundo. 2005 Nuestra Historia. Testimonios Guaraníes de Itika Guasu; Tarija; CER-DET.

Castro Arce Miguel (Sistematizador). 2004. Memorias de un Caminar. Acompañamiento a Comunidades Indígenas en el Gran Chaco Tarijeño; Tarija; CER-DET.

CEPOG, Conamaq et al. (CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CENAQ y CEA). 2004. Por Una Educación Indígena Originaria. Hacia la Autodeterminación Ideológica, Política, Territorial y Sociocultural; Santa Cruz.

Chuquimia Ruth. 2008. Los Guaraní: La Larga Lucha por la Libertad y la Tierra; PIT-PG – APG; La Paz.

CNC (Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia). 2007 Reflexiones para una Nueva Formación Docente. Sistematización de Encuentros entre Institutos de Formación Docente y Consejos Educativos de Pueblos Originarios; CNC, CEPIG, CEA, CENAQ, CEAM, CEPOCH, CEPOG, CEPOIN.

CNC (Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia) 2008. Educación, Cosmovisión e Identidad. Una Propuesta de Diseño Curricular desde la Visión de las

Naciones y Pueblos Indígenas Originarios; CNC, CEA, CEAM, CENAQ, CEPIG, CEPOCH, CEPOG, CEPOIM.

Fishman, Joshua. 1996. What do you loose when you loose your language? (Qué pierdes cuando pierdes tu lenguaje?), en: Gina Cantoni (Ed.) Stabilizing Indigenous Languages; Flagstaff; Northern Arizona University Press; pp. 186-196

Gibson Kari. 2004. The myths of language use and homogenization of bilingual worker's identities (Los mitos del uso del lenguaje y la homogenización de las identidades de los trabajadores bilingües); Hawai; University of Hawai'i; documento web (www.hawaii.edu/sls/uhwpsl/22(2)/Gibson.doc)

López Luis Enrique e Inge SICHRA. 2004. La Educación en Áreas Indígenas de América Latina: Balances y Perspectivas", en: Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe; Buenos Aires; IPE-UNESCO; pp. 121-149.

Medina Javier (Ed.) 2002. Ñande Reko. La Comprensión Guaraní de la Vida Buena; La Paz; FAM-Bolivia, GTZ, PADEP.

ONU (Organización de las Naciones Unidas). 2007. Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas.

Peña, Lourdes, Zambrana Justino, Araray Toribio, Vacaflores Daniel y Vacaflores Viola de. 2009. "Una Primera Aproximación a la Situación Educativa del Pueblo Guaraní en el Departamento de Tarija (Bolivia)", en proceso de publicación por la UNJu (Universidad Nacional de Jujuy).

Yapu Condo, Pánfilo. 2004. La Educación Intercultural Bilingüe en la Reforma Educativa Boliviana", en: Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe; Buenos Aires; IPE-UNESCO; pp. 279-304.

Zúñiga, Madeleine. 1993. Educación Bilingüe; UNICEF; La Paz.