

1999b

**Iguales,  
aunque Diferentes**

**Hacia unas políticas  
interculturales  
y lingüísticas  
para Bolivia**



## CONTEXTO

Más de una década de estudios, reflexión, seminarios, sistematizaciones, debate intersectorial y con los sectores directamente involucrados permitió a Xavier elaborar este libro, que es su trabajo más completo sobre uno de sus temas preferidos: la interculturalidad.

El Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa [ETARE] pidió realizar un diagnóstico de la situación sociolingüística del país con datos del Censo de 1992. Los hallazgos y conclusiones de este estudio, publicados bajo el título *Bolivia Plurilingüe, guía para planificadores y educadores*, lograron que la educación intercultural y bilingüe [EIB] sea uno de los ejes principales de la Reforma Educativa de 1994.

El panorama polifacético descrito por aquel diagnóstico requería de enfoques diferenciados. En la Bolivia plurilingüe el castellano era y continuará siendo la lengua dominante, pero el quechua y el aymara estaban igualmente presentes en todo el territorio nacional y el guaraní y las otras cerca de 30 lenguas originarias de las tierras bajas tenían su espacio ganado en sus regiones. ¿Cómo proceder entonces?

Las respuestas están en *Iguals aunque Diferentes*, un trabajo del que existen borradores en 1998, se publicó por primera vez en 1999, tuvo dos ediciones más en 2000 y esta cuarta, de 2002, que es la que reproducimos. Un segundo volumen denominado *Educando en la Diferencia*, publicado también en 2002, completará este recorrido.



# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>247</b>
<b>2. PUNTOS DE PARTIDA</b>	<b>253</b>
2.1. LA REALIDAD DEL PAÍS	253
Colonialismo e interculturalidad	254
Los datos lingüísticos	256
Lengua e identidad étnica	258
2.2. HISTORIA DE UNA REIVINDICACIÓN	260
2.3. FUNDAMENTOS LEGALES	265
2.4. EL DIÁLOGO NACIONAL DE 1997	268
2.5. EL PROCESO A NIVEL MUNDIAL	269
2.6. DESAFÍOS DEL FUTURO	271
<b>3. PANORAMA GENERAL</b>	<b>275</b>
3.1. UNA GAMA DE REALIDADES SOCIOGEOGRÁFICAS	275
Área de los pueblos originarios andinos	277
Área de los pueblos no andinos	283
Presencia extranjera	285
3.2. LOS ÁMBITOS DE APLICACIÓN	286
El paisaje lingüístico y cultural	287
Los medios de comunicación	288
La administración pública	288
El sistema educativo	290
El sistema legal	290
Los servicios de salud	292

La religión	293
El desarrollo socioeconómico	294
Las otras mil dimensiones	295
<b>4. CONCEPTOS BÁSICOS</b>	<b>299</b>
4.1. LAS RAZONES DE LA LENGUA Y DEL MULTILINGÜISMO	299
Ser plurilingüe es ventajoso	300
Diglosia, idiomas dominantes y subordinados	300
De idioma subordinado a idioma oprimido	303
Las muchas formas de ser bilingüe	305
Cambios de lengua	307
La lengua y sus dialectos	308
Lengua oral, letra escrita y más allá	309
Planificación y normalización lingüística	312
4.2. CULTURA E IDENTIDAD	313
Cultura y tejidos interculturales	314
Lo simbólico, lo pragmático y la identidad cultural	318
Culturas mestizas e identidad mestiza	322
4.3. LAS RAZONES DE LA INTERCULTURALIDAD	325
La interculturalidad como fenómeno cotidiano	325
Tipos básicos de interculturalidad	328
El proceso hacia un ideal intercultural	330
4.4. LO INTERPERSONAL Y LO ESTRUCTURAL EN LA INTERCULTURALIDAD	331
Los dos polos básicos: identidad y alteridad	333
Interculturalidad y estructura socioeconómica	336
Cuatro polos, cuatro actitudes	344
Cómo planificar un país intercultural	346
<b>5. CRITERIOS BÁSICOS PARA UNAS POLÍTICAS</b>	<b>347</b>
5.1. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES	348
5.2. CRITERIOS LINGÜÍSTICOS GENERALES	350
La combinación óptima de castellano y lenguas originarias	351
Oficialización y normalización lingüística	353
5.3. CRITERIOS INTERCULTURALES	354
Cultura común y culturas originarias locales	355
Alteridad y estructura socioeconómica	357

Intercambio de experiencias	358
Antídotos al fundamentalismo	359
<b>6. HACIA UNA ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN</b>	<b>361</b>
6.1. PARTICIPACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	362
Reconocimiento de las organizaciones originarias	362
Instancias funcionales especializadas	365
Alcances de la participación originaria	368
Fortalecimiento político y económico	369
6.2. ÁMBITOS PRIORITARIOS	370
Medios de comunicación social	371
El ordenamiento legal	371
El sistema educativo	372
Coherencia intersectorial	373
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>375</b>





# UNO

## INTRODUCCIÓN

Establecer un conjunto de políticas interculturales y lingüísticas es relevante dondequiera que hay o debe haber comunicación e intercambio entre grupos de diferente lengua y cultura, como es el caso de Bolivia. Fijar e implementar tales políticas está en el corazón de toda la convivencia social de un país pluricultural y plurilingüe como el nuestro.

Existen ya diversos trabajos de tipo cualitativo o cuantificado sobre el diagnóstico de nuestra realidad intercultural y lingüística. En este punto, nos limitaremos a recordar los rasgos más significativos para contextualizar nuestra propuesta, remitiendo a esos estudios más específicos para un mayor detalle<sup>1</sup>. Pero lo que aquí pretendemos, ante

---

1 En el aspecto sociolingüístico nos remitimos sobre todo a los dos volúmenes y mapas de *Bolivia plurilingüe* (Albó 1995). Allí se muestran y explican con suficiente detalle las diversas situaciones culturales y sociolingüísticas en todo Bolivia, principalmente a partir de los datos del Censo Nacional de 1992, complementados por los del Mapa Educativo de 1993. En el aspecto cultural, la producción es más dispersa. Para una iniciación general al tema, remitimos al trabajo colectivo *Para comprender las culturas originarias en Bolivia* (Albó, Godínez et al. 1995) y a su bibliografía básica sobre las diversas culturas allí mencionadas, que no incluye aún la producción más reciente. A un nivel más histórico y académico, pueden consultarse los volúmenes ya publicados de la *Guía etnográfica lingüística de Bolivia: tribus de la selva* (Montaño 1987, 1989). En general, la bibliografía es mucho más rica en determinados grupos (por ejemplo, los pueblos andinos y los guaraní) pero tiene grandes vacíos en otros. El viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (VAIPO) y el Programa Indígena del PNUD están preparando

todo, es dar un paso más y concentrarnos ya en las *propuestas*. Dada esta realidad pluricultural y plurilingüe, ¿cómo podemos ir construyendo una unidad nacional más sólida y altamente participativa a partir de la diversidad? Estas propuestas no se dirigen exclusivamente a la formulación de posibles políticas estatales, aunque estas serán sin duda necesarias. Pero aquí buscamos contribuir a un debate más amplio, que tenga como actores e interlocutores a los diversos sectores de la sociedad.

Usaremos el concepto de “políticas” en un sentido amplio. Nuestro tema es demasiado arduo y complejo para poder hablar ya de un documento de políticas y estrategias, en el sentido riguroso que se da a tales términos en la planificación. En este primer esfuerzo tenemos que incidir todavía en diversos razonamientos, aclaraciones y descripciones previas, que justifiquen los subsiguientes esbozos de políticas, destinados –por definición– a ir siendo reemplazados por definiciones más precisas, a medida que vayamos profundizando nuestros conocimientos en esta cuestión y en sus implicaciones. Por la amplitud del tema, no podemos entrar en otros aspectos fundamentales, como la consolidación de una democracia participativa en todo el ordenamiento político y la equidad en la distribución de bienes y servicios. Sin embargo, ocasionalmente deberemos aludir a estos y otros temas, para no perder de vista que una solución de fondo para la equidad cultural requiere además otros cambios más estructurales en otras esferas. Aun limitándonos al ámbito de las relaciones interculturales y de las destrezas lingüísticas, se trata de un asunto con mil facetas. Por primordial que sea el sector educativo, este no basta ni es probablemente el más fundamental en una visión de conjunto de la problemática. El asunto está candente dondequiera que haya relaciones entre grupos de diversa lengua y cultura, es decir, en prácticamente todo el ámbito de las relaciones y actitudes interpersonales y sociales.

---

una serie de monografías cortas y populares sobre los principales grupos culturales del país. Sobre las relaciones interculturales andinas, puede consultarse el ensayo “La raíz: colonizadores y colonizados” de Silvia Rivera (1993), el ensayo más teórico de Guillermo Mariaca (1999) y otros trabajos publicados después del presente libro, a saber: *El rincón de las cabezas* de Denise Arnold, Juan de Dios Yapita *et al.* (2000), *Diálogo de sordos* de Javier Medina (2000), que sintetiza las principales propuestas hechas en el país, añadiendo la suya propia (comentada en Albó 2001) y la síntesis colectiva *La encrucijada cultural*, publicada por COSUDE (2001). Seguimos teniendo carencia de investigaciones en temas fundamentales como la cultura dominante, como tal; las variantes urbanas de las culturas originarias (con la excepción parcial de los aymaras en La Paz); o los procesos de aculturación y mestizaje cultural.

En los dos primeros capítulos ofrecemos un panorama global de la situación sobre la que se desea incidir. En primer lugar, se presenta un resumen del diagnóstico global de esta realidad y un breve esbozo de la evolución en el tiempo de las actitudes públicas frente a ella. En segundo lugar, enfocamos más nuestro lente para mostrar las diferencias más significativas por regiones (o situaciones socio-lingüísticas) y por sectores de actividad. El tercer capítulo establece los instrumentos conceptuales indispensables para poder entrar después en las propuestas con que se pretende incidir sobre la realidad señalada en las páginas anteriores. No se pretende desarrollar un sofisticado aparato teórico sino solo precisar una serie de conceptos operativos que después nos ayuden a ser más coherentes y precisos en las políticas sugeridas. En los siguientes capítulos entramos ya en el tema central de la formulación de propuestas o políticas para superar esa realidad. El capítulo 4 señala los principios o políticas más globales, que contienen en embrión todas las demás y el capítulo 5 cierra el volumen con consideraciones más referidas a una estrategia de implementación. Si no surgen contratiempos, esperamos ofrecer en un futuro próximo otros trabajos sobre ámbitos más específicos de la interculturalidad.

\* \* \*

La presente formulación se ha enriquecido de manera substancial con los aportes de un seminario coauspiciado por el ministerio de Educación, el Fondo de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos [PROEIB-Andes] y el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado [CIPCA]. En él, un grupo selecto y representativo del Estado y la sociedad civil, incluidos especialistas de otros cuatro países andinos, discutieron un primer borrador de esta propuesta. Una nueva versión revisada fue utilizada como texto en el Diplomado en Educación Cultural de la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia [CEIDIS], con participantes vinculados tanto al mundo académico como al movi-

miento popular, quienes con sus agudas observaciones han contribuido a un nuevo refinamiento de algunas partes del texto.

La primera edición, de 1999, tuvo en el año 2000 dos nuevas ediciones sin cambios. Pero esta cuarta edición, que el lector tiene en sus manos, incorpora algunas modificaciones, fruto de la utilización del texto en otros varios contextos, como nuevos cursos en la ahora maestría del CEIDIS y otros nuevos que han surgido en el tema de la interculturalidad en ramas específicas, como la agropecuaria andina (en el Centro de Investigación Agroecología Universidad Cochabamba [AGRUCO]), la legislación (Universidad de la Cordillera, La Paz) y la salud (en la Universidad Tomás Frías y el Hospital Bracamonte de Potosí) y de otros muchos debates y diálogos en estos dos años.

Mis agradecimientos a todos quienes, desde diversos ángulos y experiencias, contribuyeron con sus valiosos y constructivos comentarios, que he procurado incorporar en la estructura y contenidos de esta nueva edición. Se toman también en cuenta los aportes de nuevas publicaciones mencionadas en la bibliografía actualizada. Por otra parte, hemos suprimido la sección 6.2, que sugería cambios en la forma de recolectar información, porque la mayoría de estas sugerencias ya han sido incorporadas en el Censo Nacional de septiembre 2001.

Los añadidos más significativos –esbozados ya en Albó (2001)– ocurren en la segunda mitad del capítulo 4, donde se analizan el concepto y las dimensiones de la interculturalidad. Se precisa mejor la combinación entre las relaciones y actitudes interpersonales, las estructuras sociales, económicas, etc., en que estas cristalizan y se enmarcan, y el resultado final, como una interacción creativa entre dos lógicas o sistemas culturales. Introducimos también el concepto de cultura *común*, diferenciándolo mejor del de las diversas culturas *dominantes*. Esperemos que estas precisiones faciliten la comprensión de los criterios o políticas sugeridas, y ocasionalmente reformuladas, en los capítulos siguientes.

La preparación y publicación de este texto, en sus cuatro ediciones, ha sido posible gracias a la ayuda económica de UNICEF. Quiero agradecer

muy particularmente a Severo Lafuente, Nancy Ventíades y Gerardo Roloff, anteriores y actual oficiales de educación en este organismo.

El persistente interés y sensibilidad de Amalia Anaya por esta temática – estrechamente vinculada con todo el proceso de reforma educativa, desde su participación en el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa [ETARE], que lo inició, hasta su cargo actual como autoridad máxima en el ministerio de Educación, Cultura y Deportes– ha permitido que este libro se publique en el marco de esta reforma que, junto con la participación popular, considera la interculturalidad como uno de sus dos ejes fundamentales e incorpora la educación intercultural bilingüe como una de las características de todo el proceso.



# DOS PUNTOS DE PARTIDA

En esta primera parte recordaremos los principales datos del diagnóstico, que justifican este trabajo, así como los esfuerzos que ya se han ido realizando para ir construyendo una sociedad más equitativa, desde esta perspectiva lingüística e intercultural.

## **2.1. LA REALIDAD DEL PAÍS**

Nuestra sociedad tiene fuertes rasgos pluriculturales y multilingües. Según el Censo de 1992, la mayoría de los ciudadanos (58%) sabe alguna lengua originaria; un 46% sabe hablar además el castellano y solo un 12% lo ignora. El otro 42% sabe únicamente castellano. Como veremos más adelante, las cifras reales son probablemente algo más altas para las lenguas originarias y más bajas para el castellano. Si nos comparamos con otros países del continente, en cifras absolutas, Bolivia es probablemente el tercer país por su número de hablantes de lenguas indígenas, superado por México y el Perú, pero tal vez no por Guatemala. En cifras relativas, solo el Paraguay tiene un porcentaje más elevado (aproximadamente el 80%) de hablantes de una lengua originaria, en este caso, el guaraní; pero de estos, muy pocos son considerados allí indígenas.

Este multilingüismo es de más fácil manejo en Bolivia que en otras partes, por razones tanto objetivas como políticas. En primer lugar, a diferencia de Mesoamérica, en Bolivia gran parte de esa diversidad se concentra en solo dos idiomas: el quechua (aproximadamente un tercio de la población total) y el aymara (aproximadamente, un cuarto). Los otros treinta y más idiomas originarios son hablados solo por grupos minoritarios que, juntos, suman apenas el 2% de la población total. La otra única lengua de origen europeo que tiene cierta incidencia social popular es el portugués, hablado como lengua materna o adquirida, por un tercio de la población de Pando, a lo largo de la frontera con el Brasil.

Es también más favorable ahora la actitud de las autoridades. En los últimos años se ha abandonado la anterior política de castellanización excluyente, que se había establecido en la época colonial y que, sin mayores cuestionamientos, se había continuado con la República hasta épocas muy recientes. Los resultados de aquella política no fueron la integración sino la exclusión de la mayoría de los ciudadanos. Siguen aún muy fuertes los prejuicios sociales y étnicos, de que aquella política excluyente se hacía eco. Sin embargo, empieza a vislumbrarse un futuro con mayor tolerancia hacia un pluralismo que abarque también las dimensiones lingüística y cultural.

## **Colonialismo e interculturalidad**

Detrás de las cifras lingüísticas se ocultan identidades étnicas más difíciles de cuantificar, pero que son objeto de un sinnúmero de relaciones interculturales asimétricas y discriminantes. Pese a los cambios ocurridos, nuestro país sigue caracterizándose como una sociedad neocolonial. Como en tantos otros países del continente y del mundo, nuestra situación actual tiene sus raíces en una estructura colonial establecida después de la conquista española y que no ha acabado de ser superada por los diversos ajustes y cambios estructurales del último siglo. Los intentos homogeneizadores del liberalismo, a fines del siglo pasado y principios de este, no tuvieron éxito, en parte por el mantenimiento de la propia identidad y la resistencia de las mayorías indígenas excluidas y, en parte, por la persistencia de actitudes de segregación y exclusión desde la élite en el poder.



A partir de los años 50 se hizo el siguiente intento. En un primer momento se priorizó una nueva forma de homogenización de carácter más participativa y populista. Además de los inmigrados que iban quedando mimetizados en las ciudades, también en el campo se cambió el nombre de “indígena” e “indio” por el de “campesino”; y las “comunidades” fueron “sindicatos”, afiliados a su vez al “partido”. Parecía que se iba a dar fin a una concepción pluriétnica de muchos siglos para dar paso a un concepto uniforme de ciudadanía y a una sociedad más pareja, a partir de categorías simplemente socioeconómicas, como consumidores y productores, y diferenciada solo por sus clases sociales y regiones, debidamente articuladas. Ya no habría indios ni blancos, sino solo bolivianos. Sin embargo, en un segundo momento iniciado en torno a 1970, de nuevo fue tomando cuerpo el sentido de identidades culturales diferenciadas, primero en la región andina y, desde los años 80, también en las tierras bajas. Se debió, en parte, al fracaso de la propuesta anterior: *“Nos dijeron que renunciando a nuestra condición de indios nos liberaríamos, pero no fue así”*. Pero también se debió a que las identidades étnicas están mucho más arraigadas de lo que se pensaba: *“Nos redujeron a la categoría económica de campesinos y con ello quisieron borrar nuestra condición de aymaras o quechuas”*.

En este surgimiento ha pasado a primer plano el sentido reivindicativo de los propios pueblos indígenas, que siguen sintiendo en carne propia las discriminaciones de que son objeto por parte de mestizos o blancos (o *q'aras*) y, a la vez, no quieren dejar de ser lo que son. Si en las décadas anteriores buscaban liberarse sobre todo por el camino de la asimilación a la sociedad y cultura dominante, ahora lo hacen también por la vía alternativa de fortalecer sus propias identidades diferenciadas. Dentro de este común denominador, hay ciertas diferencias entre la región andina y las tierras bajas. En la región andina los 2,5 millones de quechuas y 1,6 millones de aymaras se sienten más fuertes por ser mayoría: son del 80 al 99% en el campo y del 46 al 70% en las ciudades. Pero, al mismo tiempo, han tenido procesos mucho más largos de cooptación a la sociedad y cultura dominante, sobre todo aquellos que han emigrado a las principales ciudades. Hay un amplio sector intermedio culturalmente más amestizado que no sabe exactamente cómo definirse. Ya se sienten más “refinados” o “civilizados” y aspiran a ser

plenamente reconocidos por el resto de la sociedad, rechazando para ello, si es preciso, a sus hermanos del campo. Pero un grupo significativo no por ello rechaza frontalmente su origen. No quieren que les acusen de haberse vuelto *q'aras*, pero ante los suyos quieren mostrar que ya no son lo que eran. No les gusta ser llamados “indios” o “indígenas”, pero más fácilmente se reconocen como “quechuas” o “aymaras” y han acuñado para sí el nuevo término “originarios”.

En cambio, en las tierras bajas, se trata de muchos grupos diferenciados entre sí y minoritarios por su tamaño, cuyo contacto con el Estado y la sociedad global es más reciente. Por ello, además de su pertenencia a uno u otro grupo étnico, reconocen más fácilmente su común identidad “indígena”, incluso si ya no hablan la lengua. Sigue habiendo algunas tensiones y asimetrías entre determinados grupos étnicos, pero la creciente presencia atropelladora de la sociedad dominante (los *karai*, *karayana*, etc.) y su cultura, les lleva a minimizar cada vez más esas diferencias y a enfatizar en cambio su común contraste con esa otra sociedad. Por otra parte, es ahí menos patente la existencia de un grupo intermedio. O siguen siendo indígenas o quedan del todo mimetizados dentro de la sociedad castellana dominante. A ellos se han añadido en las últimas cuatro décadas los llamados “colonizadores” y los inmigrantes a las ciudades orientales, llegados sobre todo desde las comunidades andinas. Con su presencia ha surgido un conflicto adicional de carácter etno-regionalista entre “collas” (o andinos) y “cambas” (u orientales), conflicto que en determinadas regiones rurales llega a involucrar a indígenas de uno u otro origen. Así ocurre, por ejemplo, en el área de expansión de los productores de coca (mayormente “collas” de habla quechua) dentro del Parque Nacional Isiboro Sécuré, que es el territorio tradicional de varios grupos indígenas “cambas”.

### Los datos lingüísticos

Carecemos de una información estadística confiable sobre la identidad étnica. Hasta que se procesen, analicen y difundan los datos del Censo Nacional de septiembre 2001, la única aproximación nos llega a través del dato lingüístico, pero este debe ser manejado con cierto sentido crítico. De manera muy global, según los dos últimos censos, de 1976 y

1992, en esos 16 años ocurrieron las evoluciones que deben tenerse en cuenta<sup>2</sup>, resumidas en el cuadro 2.1.

**CUADRO 2.1. EVOLUCIÓN LINGÜÍSTICA DE BOLIVIA,  
SEGÚN LOS CENSOS DE 1976 Y 1992**

	1976	1992
Saben castellano	78,8%	87,4%
Saben quechua	39,7%	34,3%
Saben aymara	28,8%	23,0%
Saben otras lenguas indígenas	1,1%	1,6%
Solo saben castellano	36,3%	41,7%
Solo saben lengua indígena	20,4%	11,5%
Saben lengua indígena y castellano	42,5%	45,7%
<i>(Edad mínima cubierta</i>	<i>0 años</i>	<i>6 años)</i>

Hay que subrayar que en ambos censos el dato se refiere más que nada a la actitud de la población con relación a las lenguas consultadas, pues simplemente se preguntó “¿Sabe (tal lengua)?” y solo entraban las respuestas “sí” o “no”, sin mayores matices. Una prueba de proficiencia en cada lengua habría mostrado notables lagunas, sobre todo en los que afirmaron saber castellano, habiéndolo aprendido solo como una segunda lengua. En cambio, es probable que mostrara un conocimiento de las lenguas indígenas mayor que el reconocido por los entrevistados. En este sentido, tras la pregunta sobre el idioma surge una respuesta que en parte muestra una mayor o menor lealtad a la cultura que este refleja.

En medio de esos matices interpretativos, es clara la tendencia hacia un creciente conocimiento del castellano, por parte de una mayoría cada vez más colmada de la población, como resultado de la expansión del sistema educativo, de las migraciones y de otros factores. Parte de quienes aprenden dicha lengua acaban también adoptándola como única, sobre todo los que se han establecido en las ciudades y más aún sus hijos y nietos. Pero la disminución en el conocimiento de las lenguas

<sup>2</sup> En los datos globales publicados, no se ha desglosado la categoría intermedia “sabe quechua y aymara”, a la que nos referiremos en la sección 2.1.

originarias queda en parte exagerada (al igual que el aumento del castellano) también por otros dos motivos de carácter estadístico: (a) la falta de datos sobre los niños menores de 6 años en el Censo de 1992 y (b) la peor cobertura de dicho censo precisamente en las áreas rurales periféricas, donde más fuertes siguen las lenguas originarias. La incorporación de los menores de 6 años hace subir en un 21,5% las cifras absolutas. Por otra parte, sobre la base del cotejo de datos en distintas partes del país, no parece exagerado hablar de un 15% no censado en buena parte del campo. El Mapa Educativo, elaborado por el ETARE en 1993, sugiere vacíos aún más notables, pues en todos los departamentos encuentra cifras de profesores rurales muy superiores a las que dio dicho censo, sin que estos reaparezcan en áreas urbanas<sup>3</sup>.

Incorporando todos esos ajustes, estimamos que la población real que en 1992 sabía aymara en todo el país era alrededor de 1,6 millones (sobre algo más de 2 millones, con Perú y Chile) y los que sabían quechua eran en Bolivia unos 2,5 millones (como parte de los más de 10 millones, que hablan diversas variantes de esta lengua desde el sur de Colombia hasta la ciudad de Buenos Aires). Al menos para Bolivia, en los años transcurridos desde entonces, las cifras absolutas han ido en aumento, aunque se hayan registrado leves disminuciones porcentuales.

## Lengua e identidad étnica

En la región andina, de habla quechua y aymara, no existe ningún criterio objetivo ni dato cuantificado que nos permita distinguir entre “indígenas” (o “indios”), propiamente dichos, y “mestizos” o “cholos”, para usar la terminología étnica vigente en la vida cotidiana. Estas dos últimas categorías tienen en el siglo actual un carácter mucho más cultural que biológico y, en cualquier caso, mantienen muchos aspectos subjetivos y situacionales. El color de la piel poco dice para determinar si alguien es “indígena”, “cholo”, “mestizo” o incluso “blanco”. Más aún, no es raro que los pocos negros y mulatos de nuestro país estén social y culturalmente más cercanos a los blancos que a los indios. La lengua,

---

3 En 6 de los 9 departamentos, el Mapa Educativo da cifras de profesores rurales superiores a las del Censo de 1992 en más de un 30%. En otros 2 son superiores en un 25% y 29% y, en el noveno, Chuquisaca, superiores en un 17%.

el lugar de residencia (rural o urbano; periferia o centro), a veces la indumentaria, sobre todo de la mujer, o determinadas formas de organización y de celebración son algunos de los indicadores que más inciden en la identificación, pero no hay en ello ninguna norma fija.

Todas esas categorías –particularmente las dos intermedias– siguen siendo muy subjetivas y no permiten cuantificaciones estadísticas. Por lo general, los interesados tienden a autocalificarse (o a camuflarse) en una categoría superior, pero cuando son otros los que hablan de ellos, tienden más fácilmente a ubicarlos (o imputarlos) en una categoría inferior. La diferenciación entre “mestizo” y “cholo” tiene ahí una relevancia especial, pues la primera categoría supone un mayor acercamiento a la cultura y sociedad blanca y es, por tanto, menos peyorativa que la segunda. Por otra parte, no solo cuenta la transición de una u otra categoría a lo largo de la vida. Además, en cualquier momento dado, un mismo individuo puede ser considerado en una u otra categoría de acuerdo con quién habla y en qué contexto. Él mismo puede autoidentificarse de una u otra forma de acuerdo con la situación. Puede presentarse como “blanco” o “mestizo” frente a un funcionario o a un encuestador desconocido, o sincerarse como “indio” con sus amigos, sobre todo si están con algunos tragos. Dentro de esas ambigüedades, podríamos aproximarnos algo al tema, analizando las categorías lingüísticas de acuerdo con su evolución por edades y cruzándolas con el lugar de residencia, sobre todo en la región andina. Cuanto menos se transmita la lengua a la nueva generación, sobre todo en áreas urbanas, más probable es que se trate ya de “cholos” o “mestizos”. Pero, insistimos, se trata solo de aproximaciones. Son muchos los líderes del movimiento indígena que viven ya en ciudades y, en muchos casos, ni siquiera hablan en su lengua originaria a los hijos que han nacido en ella. Pero no por eso dejan de sentirse indígenas u “originarios”. El Censo del 2001 arrojará sugerentes sorpresas en este punto.

Por todo lo explicado, el dato más significativo es tal vez la persistencia de esas categorías para marcar la asimetría de las relaciones socioculturales, más que su cuantificación estadística. Tampoco parece tan fundamental ni funcional manejar como instrumento de análisis el continuo indio/indígena-cholo-mestizo-blanco que, a fin de cuentas, ha sido diseñado sobre todo desde la sociedad dominante. Más productiva resulta la cate-

gorización surgida de las identidades particulares, basadas en gran medida en una lengua hablada o al menos de referencia originaria. En muchos grupos étnicos minoritarios de la cuenca amazónica, la pérdida de la lengua no implica tan fácilmente la pérdida de su identidad étnica. El Censo Indígena de tierras bajas, realizado en 1993 (solo en áreas rurales), incorporó los dos tipos de pregunta, lo que nos permite ver allí la relación entre ambos conceptos. El cuadro 2.2 muestra aquellos grupos con más de 5.000 miembros (rurales) en que este fenómeno es más notable.

**CUADRO 2.2. IDENTIDAD ÉTNICA Y CONOCIMIENTO DE SU LENGUA EN ALGUNOS GRUPOS DEL ORIENTE**

Grupo	Se consideran miembros	Hablan la lengua*	
		No	Sí
Chiquitano	46.330	23.443	11.957
Mojeño	16.474	8.103	4.306
Movima	6.439	3.725	1.096
Tacana	5.058	2.406	1.399
Itonama	5.077	3.777	122

\* La diferencia entre la columna 1 y la suma de las otras dos da cuántos no respondieron a esta pregunta en el Censo Indígena de 1993.

Niveles semejantes e incluso superiores de pérdida de la lengua ocurren en otros grupos menores como los baures, canichana, cavineño, cayuvava y los de las ex-misiones de Loreto, Reyes y San Joaquín, que siguen considerándose indígenas, aunque ya han perdido su nombre originario. En contraste, en otros grupos, como los chácobo, chimán-mosetén, sirionó y los tres del Chaco (guaraní, weenhayek y tapieté) más del 90% de los que se consideran miembros de cada uno de ellos sigue hablando su lengua originaria.

## 2.2. HISTORIA DE UNA REIVINDICACIÓN

En las políticas del Estado boliviano, la incorporación de la perspectiva intercultural bilingüe ha sido lenta, tardía y se ha limitado casi exclusivamente al campo educativo. Incluso en la pionera y celebrada expe-

riencia de escuela-*ayllu*, iniciada en Warisata en 1931, se asumía que la educación debía ser en castellano, aun cuando incorporaba varios elementos de la organización aymara. El Código de la Educación de 1955, que expresa la importante reforma educativa implementada por el MNR tras su revolución de 1952, seguía normando que la educación debe ser solo en castellano. Solo aceptó que se pudieran “usar los idiomas aborígenes como vehículo para la inmediata castellanización” para alfabetizar en los lugares donde aún no se hablara esa lengua (art. 115). Hasta fines de los años 70, cuando otros países latinoamericanos ya disponían de varias experiencias innovadoras de educación intercultural bilingüe [EIB], el Estado boliviano seguía reacio a ellas. Las reformas educativas de 1969 y 1973 se mantuvieron en el esquema de difundir una única cultura “boliviana” castellanizante. Apenas hubo algún débil intento de incorporar la enseñanza de quechua y aymara en las Escuelas normales, pero entonces no se avanzó mayormente.

Las pocas experiencias oficiales de EIB que se llevaron a cabo a finales de todo ese período fueron más por iniciativa extranjera que local. La mayor fue el Proyecto Educativo Rural I (1976-1981), por convenio entre el ministerio de Educación y la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos [USAID], en 6 núcleos rurales quechuas de Cochabamba (de los 22 inicialmente planeados). En 1978 se inició el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano en 15 escuelas del altiplano aymara, esa vez por convenio con el Banco Mundial. Pero la experiencia se cortó bruscamente en 1980, entre otras razones, por “la franca oposición de las autoridades educativas a implementar el componente educación bilingüe” (Amadio y Zúñiga 1989, López 1994). Aparte de otros aspectos didácticos, los dos proyectos citados tenían problemas de diseño, como la excesiva concentración en las estructuras de un Estado aún poco dispuesto a cambiar su enfoque y la casi total prescindencia de otros actores, como los padres de familia, las comunidades y, en general, la organización campesina-indígena. Incluso el maestro era percibido solo como receptor pasivo de los cambios introducidos desde arriba. Hasta 1982 las experiencias más estables provinieron de grupos religiosos misioneros, muy particularmente del Instituto Lingüístico de Verano [ILV], establecido en el país desde 1955 y que, en 1983, llegaba a cubrir 49 escuelas bilingües en 9 grupos lingüísticos, sobre todo del

Oriente. Pero se limitaban casi exclusivamente al aspecto lingüístico, pues en el ámbito cultural surgían más fácilmente conflictos con su enfoque misionero proselitista.

Por otra parte, y en contraste con lo anterior, hay que subrayar que en el caso boliviano, si bien el Estado seguía reticente para implementar una política escolar de EIB, había ya una larga tradición, que se remonta a los años 50, de incorporación masiva de las lenguas quechua y aymara en las radioemisoras, sobre todo a través de la red Educación Radiofónica de Bolivia [ERBOL], que en algún momento ha llegado a contar con el 50% de los kilowatts instalados en las radios del país. Varias de ellas hacían educación formal por radio (escuelas radiofónicas) pero su aporte principal ha sido el haber creado un ambiente masivo favorable al uso de estas lenguas y a la participación pública de sus hablantes y sus organizaciones (Albó 1981). Así se entiende mejor por qué dentro de la sociedad civil el reclamo por una educación “bilingüe” ha estado presente en diversos sectores de la sociedad boliviana desde mucho tiempo atrás. Citemos los tres casos más relevantes, que aparecen en escena en el siguiente orden: parte del mundo académico; enseguida las organizaciones campesino-indígenas; y finalmente, un sector del magisterio.

La primera brecha, dentro de un mundo académico aún poco sensible al tema, fue la creación del Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos [INEL] en La Paz ya en 1965, como parte del Instituto Boliviano de Cultura. Esta iniciativa fructificó en la creación de otras instancias como el Instituto de Lengua y Cultura Aymara [ILCA] en 1972 y, por fin, en 1979, la creación de la carrera de lingüística en la Universidad Mayor de San Andrés [UMSA]. Otra brecha complementaria fue el primer seminario nacional sobre lenguas nativas en 1971 al que en 1973, 1974 y 1976 siguieron tres congresos “de lenguas nacionales”, auspiciados por el Centro Cultural Portales, de Cochabamba, con amplia participación tanto de académicos como de pedagogos y representantes de base. Al nivel investigativo, se hicieron varios estudios lingüísticos y sociolingüísticos<sup>4</sup> en áreas quechuas y aymaras y, finalmente, a raíz del Censo

---

4 Aparte de los numerosos estudios estrictamente lingüísticos, ver Centro Cultural Portales (1973, 1974, 1976), Albó (1974, 1978), Hosókawa (1980), Plaza y Carvajal (1985) y la publicación periódica *Notas y Noticias Lingüísticas* del INEL.



de 1976, se realizó un primer inventario de la situación sociolingüística en el conjunto del país. A través de todos esos estudios y eventos se fueron perfilando las primeras bases para una futura propuesta técnica.

El tema de una educación bilingüe y respetuosa de las culturas originarias estaba ya presente en el movimiento katarista iniciado a fines de los años 60 y se ha incluido entre las resoluciones de prácticamente todos los congresos de las varias organizaciones indígenas y campesinas desde por lo menos el aún clandestino *Manifiesto de Tiwanaku* de 1973 –suscrito por líderes aymaras vinculados a organizaciones gremiales, políticas y del magisterio– y mucho más desde la recuperación de la democracia en 1978, en que se conformó la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia [CSUTCB]. En las tierras bajas, la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano [CIDOB], fundada en 1982, ha colocado también este tema en el centro de sus reivindicaciones. Desde entonces, con la vigorosa emergencia de la conciencia étnica, este reclamo ha ido adquiriendo cada vez mayor coherencia y amplitud tanto geográfica como temática. Aunque a veces la retórica solo subraya la afirmación de los valores propios (sobre todo en el ámbito aymara paceño), la práctica enfatiza con igual fuerza el acceso a la cultura dominante. Quieren ser respetados en su cultura y a la vez no ser marginales en la dominante; indígenas pero modernos.

También las organizaciones sindicales del magisterio han incorporado la temática intercultural bilingüe en sus varios congresos pedagógicos, al menos desde los años 80. Pero incluso antes, desde los años 70, las encuestas realizadas por el propio ministerio de Educación, a profesores de todas las Escuelas normales, señalaban que la enseñanza de las lenguas indígenas era la asignatura más demandada por ellos (Bolivia, Ministerio de Educación 1973). Por la presión de estos y otros sectores sociales, desde 1982 esa preocupación ha encontrado eco también en la organización matriz de nivel superior, la Central Obrera Boliviana [COB], que agrupa a todos los sectores populares de los trabajadores.

Con estos antecedentes, tras la recuperación de la democracia en 1982, empezó un viraje importante tanto en la política lingüística oficial como en otros sectores de la sociedad. Su primera expresión fue la creación del

Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular [SENALEP] para la educación de adultos, que contó con la participación de la CSUTCB, el magisterio y la COB, dando mucho énfasis a la utilización de la lengua y cultura maternas. En 1983 se aprobó también un plan nacional de educación que, entre otros puntos, planteaba por primera vez al nivel oficial el desarrollo de programas de educación intercultural y bilingüe, con énfasis en la formación de maestros bilingües mediante la reorientación de las escuelas normales rurales y en la participación de los grupos étnicos, incluso para la formulación de los nuevos currículos. En el segundo gobierno democrático (1985-1989) el ministerio de Educación reiteró conceptos semejantes en sus “Libro Rosado” y “Blanco”. Pero las graves crisis económicas y los ajustes estructurales de aquella primera década de democracia no permitieron aún implementar tales propuestas.

Por esos mismos años, fue más bien la iniciativa no gubernamental de la Comisión Episcopal de Educación [CEE] la que desde 1981 experimentó el enfoque EIB en unas pocas comunidades andinas y sobre todo emprendió la tarea pionera de elaborar textos con este enfoque, primero en aymara y después en quechua, para todo el ciclo básico. Finalmente, en 1987, también por iniciativa no gubernamental, se creó en la región chaqueña el Taller de Educación y Comunicación Guaraní, TEKO Guaraní que, en respuesta a un diagnóstico integral de toda la región, tenía como objetivo central la creación de un esquema educativo global, tanto para niños como adultos, a partir del modelo EIB aplicado en este caso a la lengua y cultura guaraní. La siguiente cita del *Proyecto Educativo Popular*, aprobado en el Congreso Nacional de Educación, convocado por la COB en setiembre de 1989 y con alta participación (entre otros) de docentes y de campesinos/indígenas, sintetiza lo que cada vez más venía a ser la nueva línea tanto en el movimiento popular como incluso en crecientes sectores del Estado:

Frente a la Educación Colonizadora, de negación de la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorizar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país.

En el ámbito oficial, la innovación más amplia y profunda de aquellos años fue la puesta en marcha del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB], coauspiciado por el ministerio de Educación y UNICEF desde 1988. Enseguida apoyó la experiencia guaraní, arriba mencionada, e inició otras en quechua y aymara en la región andina. En el curso de sus cinco años el proyecto cubrió 30 núcleos escolares con 140 escuelas y 400 maestros en áreas selectas del mundo quechua, aymara y guaraní, capacitó a un número aún mayor de maestros rurales, dio becas a 50 de ellos para el postgrado de lingüística andina creado en Puno (Perú) con el apoyo de la Sociedad de Cooperación Técnica [GTZ] de Alemania y, con la participación de este núcleo mejor capacitado, ha publicado unos 40 textos didácticos o de apoyo en las tres lenguas.

La reforma educativa de 1994 se ha incubado en todo este contexto. En 1990, el gobierno de Paz Zamora (1989-1993) dio curso a la creación del ETARE que una vez puesto en marcha siguió, sin cambios sustanciales de personal y enfoque, en el gobierno de Sánchez de Lozada (1993-1997). Este, a su vez, promulgó en 1994 la Ley 1565, de Reforma Educativa, que se está ejecutando desde 1965 hasta el momento actual. Por tanto, la vigencia de la reforma ya ha pasado la prueba de fuego de tres gobiernos consecutivos.

### 2.3. FUNDAMENTOS LEGALES

Los primeros instrumentos legales, todos ellos al nivel de decreto, se referían al alfabeto para el quechua y el aymara. El primero se dictó en 1954, cuando La Paz fue la sede del III Congreso Indigenista Interamericano. Pero, por presión del ILV y Sociedades Bíblicas Unidas [UBS], fue modificado en 1968. Ni uno ni otro habían logrado una difusión general hasta que, en el contexto del SENALEP, se estableció el actual alfabeto oficial para esas dos lenguas, que poco a poco va siendo aceptado. Por esos mismos años, se presentaron propuestas de oficialización, en sus respectivas regiones, de todas las lenguas originarias junto con el castellano, que no llegaron a ser ratificadas por el Congreso. El intento más reciente, de 1992, llegó a ser aprobado por los diputados. Hubo también un decreto ministerial sobre la enseñanza

obligatoria del quechua y del aymara en el ciclo medio, que nunca llegó a implementarse. Pero los cambios más significativos se han dado en la siguiente década. Desde que en 1991 se ratificó el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT] sobre pueblos indígenas y, muy particularmente, desde que en 1994 se aprobaron los cambios en la Constitución Política del Estado [CPE], poco a poco los nuevos instrumentos legales empiezan a incorporar el nuevo concepto de una Bolivia pluricultural, dentro del que se incluye también el respeto a las diversas lenguas del país. La ley 1257 del 11 de julio de 1991 da carácter legal a los derechos que el convenio de la OIT reconoce a los pueblos indígenas. Hay que tener en cuenta que en nuestro caso los indígenas (o parcialmente indígenas) siguen siendo la mayoría de los ciudadanos, aunque son también los más postergados.

Nuestra Carta Magna, revisada el 12 de agosto de 1994, ha hecho suyos esos mismos derechos, sintetizados en el primer párrafo de su art. 171:

Se reconocen, respetan y protegen en el marco de la ley, los derechos sociales económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenibles de los recursos naturales, su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones.

La CPE enmarca de manera más amplia este nuevo enfoque en su art. 1, también reformulado, que viene a ser una expresión más precisa y actualizada de lo que es y debe ser nuestro país:

Bolivia, libre, independiente, soberana, *multiétnica y pluricultural*, constituida en República Unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática, representativa, fundada en la unión y solidaridad de todos los bolivianos. [Énfasis nuestro.]

Con esta redefinición del país, adquiere pleno sentido el art. 6 por el que todos, manteniendo esta diversidad, tenemos el derecho de ser iguales “sin distinción de raza, sexo, idioma, [...] condición social u otra cualquiera”. Se expresa de esta forma el ideal nacional de la unidad e igualdad en nuestra diversidad. Los instrumentos legales aprobados desde entonces deben tomar en cuenta estos postulados, aunque no todos lo hacen con igual fuerza. He aquí los hitos más significativos:

- Ley de participación popular (ley 1551, del 20 de abril de 1994), sobre todo por el reconocimiento de la personalidad jurídica de las formas tradicionales de comunidad y su sistema propio de gobierno.
- Ley de reforma educativa (ley 1565, del 7 de julio de 1994), que, además de otras innovaciones pedagógicas y estructurales, adopta como sus dos “ejes vertebradores” la interculturalidad y la participación popular en las juntas y consejos educativos.
- Ley forestal (ley 1700, del 12 de julio de 1996), que garantiza a los pueblos indígenas la exclusividad en el aprovechamiento forestal dentro de sus “tierras comunitarias de origen” [Tco], en el marco de la CPE y del Convenio 169 de la OIT.
- Ley INRA (ley 1715, del 18 de octubre de 1996), que aceptó explícitamente el tan resistido concepto de territorio indígena –mencionado en el convenio 169 de la OIT–, tipificó la nueva figura legal de propiedad en “tierras comunitarias de origen” (Tco) y estableció, dentro de estas, la vigencia de los usos y costumbres de cada grupo étnico como el mecanismo interno de gobierno y toma de decisiones.

Como punto estructural de fondo, debemos subrayar la creación de una instancia específica, elevada desde 1997 al rango de viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, formalmente encargado de que toda la legislación vaya resultando coherente con el reconocimiento y equidad que demanda nuestra Constitución también en este ámbito. Su lema es “desarrollo con identidad”. De esta forma, el tema va penetrando poco a poco en otras leyes, siquiera a un nivel formal. Incluso el nuevo Código de la Minería se ha visto obligado a explicitar una referencia al convenio 169 de la OIT. El ministerio de Justicia está trabajando desde hace varios años para comprender mejor la articulación entre la ley y la costumbre en toda la administración de la justicia, pero hasta ahora el único resultado tangible es que el Código de Procedimiento Penal, de 1999, ha incorporado en su art. 28 el valor legal de las decisiones tomadas por la justicia comunitaria, dentro del marco de la nueva Constitución; un proyecto más amplio de ley en este sentido está durmiendo en los anaqueles. Son los primeros pasos, unos más audaces y otros más cautelosos, en general más retóricos que operativos, pero que muestran una creciente apertura hacia una concepción pluricultural del país.

## 2.4. EL DIÁLOGO NACIONAL DE 1997

Estas preocupaciones fueron recogidas en el diálogo nacional que el gobierno de Hugo Bánzer propició a los pocos meses de su ascenso al poder en 1997, como un documento básico de consenso entre gobierno y otros actores políticos y sociales, que rigiera el plan de gobierno de los siguientes años. Nuestro tema se tocó principalmente en la llamada “mesa de equidad”, de cuyo documento final extractamos los siguientes puntos consensuados:

Promover el desarrollo con identidad de las poblaciones indígenas y originarias, para coadyuvar a incrementar su calidad de vida, progreso económico, participación política y afirmación cultural.

No existe equidad sin respeto genuino de la diversidad. Para que ese respeto se exprese en la práctica social e institucional cotidiana, la adopción de políticas de Estado en culturas y comunicación social constituye un elemento indispensable para el diseño de estrategias nacionales de cara al siglo XXI.

Es necesario valorizar las capacidades de los bolivianos dándoles mayores posibilidades de participación en la resolución de sus problemas y de expansión de su autoestima. Este es un recurso fundamental para el logro de las metas de equidad y desarrollo.

La equidad étnica exige un enfoque intercultural no solo en las regiones de mayor densidad originaria, sino en todo el país, incluidas las ciudades, las regiones y las zonas más castellanizadas. Asimismo, dicho enfoque debe prevalecer en los medios de comunicación.

La legislación de los medios de comunicación social debe incorporar regulaciones que fomenten la interculturalidad y el uso de las lenguas de su área de influencia.

El sistema educativo de las Fuerzas Armadas debe modernizarse, para orientarlo a interiorizar valores democráticos de equidad, respeto a la igualdad, dignidad, la diferencia étnico-cultural y multilingüe con enfoque de género.

Estos principios y criterios siguen mereciendo ser transformados en normas jurídicas más sólidas y formales y ser desarrollados además a niveles operativos.

## 2.5. EL PROCESO A NIVEL MUNDIAL

Lo que está ocurriendo en Bolivia no es algo único ni casual. Diversos factores de alcance mundial han introducido el tema pluricultural (y, dentro de él, el multilingüismo) en la agenda de muchos países. Entre estos factores, podemos mencionar la crisis del modelo socialista o de un clasismo exclusivista, con sus efectos laterales de graves conflictos étnicos, precisamente en aquellos países en que hasta entonces se había minimizado la importancia del tema. El primer gran conflicto internacional del tercer milenio, desbocado desde el 11 de setiembre de 2001, muestra también cuán importante resulta el factor étnico cultural en las motivaciones alentadas por ambos bandos en pugna, algo que ya había prefigurado Samuel Huntington (1997). Al nivel lingüístico, la intensificación de relaciones entre países ha llevado también a multiplicar las instancias de aprendizaje de muchas lenguas y a considerar la destreza multilingüe como una ventaja incluso laboral y hasta una necesidad. Esto aparece con una fuerza particular en el caso de la naciente Unión Europea, que incluye varios estados de larga lucha y tradición plurilingüe e inmigrantes de otros muchos orígenes.

Ha adquirido también importancia creciente el concepto de la alteridad, así como el derecho civil a ser “diferente” y a ser respetado como tal, no solo en el campo tradicional de las opiniones y de la afiliación política sino también en otros campos como el género, el origen geográfico y la identidad étnica. Incluso el incisivo tema de la conservación del medio ambiente ha llevado a escuchar con mayor respeto a muchos pueblos indígenas, por haber sido capaces de sobrevivir durante siglos y quizás milenios sin dañar su hábitat. Como telón de fondo de todo ello está la lucha de diversas minorías lingüísticas, étnicas y de las organizaciones internacionales de los pueblos indígenas de todos los continentes, en defensa de su derecho a seguir siendo ellos. Dentro de esta gran corriente, la mayoría de los países latinoamericanos han sentido también la necesidad de modificar sus leyes e incluso su constitución política, para dar una cabida más equitativa a sus pueblos indígenas marginados. En el ámbito educativo el modelo intercultural y bilingüe se está abriendo paso en casi todos los países con esta problemática. Este enfoque tiene ya una larga trayectoria en algunos países como México y el

Perú. En otros casos, como el de las reformas educativas en el Paraguay y Guatemala, la experiencia boliviana está sirviendo de estímulo. En el ámbito político, algunos países han avanzado incluso más que nosotros. Por ejemplo, en el estado de Oaxaca (México) se ha abierto ya la puerta a los municipios “indígenas”, con autoridades nombradas y regidas según sus usos y costumbres. En Colombia se ha establecido incluso un cupo proporcional de parlamentarios indígenas, presentados también a través de sus propios mecanismos.

A nivel de los organismos internacionales, no solo existe el convenio 169 de la OIT, ratificado ya por diversos países. En el ámbito de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, ya establecía que “*Todo el mundo tiene todos los derechos y todas las libertades*” sin distinción de “*raza, color, sexo, lengua, religión... origen nacional o social*”, etc. (art. 2). En diciembre de 1992 salió su declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (resolución 47/135) y desde agosto de 1993 circula un borrador de una declaración más detallada sobre los derechos de los pueblos indígenas, que incluye, entre otros, el derecho a su territorio, lengua, religión y formas de organizarse. En la Organización de Estados Americanos [OEA] se ha trabajado durante años otro documento semejante, cuya versión final ya está lista para ser aprobada en una próxima asamblea.

En el campo más específico de los derechos lingüísticos, es ya clásica la recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1953) sobre “*El uso de las lenguas vernáculas en la educación*”, que está en la raíz de muchos programas educativos posteriores. Con un rango más amplio de cobertura –aparte de las reiteradas alusiones al derecho al uso de la propia lengua en documentos como los arriba mencionados– cabe destacar la “*Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*”, firmada por un conjunto de instituciones no estatales en Barcelona, en 1996. Tres aspectos centrales subrayados por esos documentos son: Primero, el derecho que tiene cada comunidad lingüística –grande o chica, oficialmente reconocida o no– a desarrollar plenamente las potencialidades y el uso público y legal de su lengua dentro de su territorio, sin presiones inducidas por pode-



res políticos o económicos. Segundo, el respeto de cada uno al uso de su lengua y cultura, cuando se establece en otro territorio, sin que atropelle los derechos de la comunidad lingüística en que se ha establecido. Finalmente, el derecho de todos a aprender las lenguas que le parezcan oportunas para su propio desarrollo y comunicación.

## 2.6. DESAFÍOS DEL FUTURO

Dos son los aspectos que más debemos tener en cuenta de cara al futuro, al establecer una política lingüística e intercultural: el proceso de globalización y el rol cada vez más determinante de los nuevos mecanismos de comunicación masiva.

El proceso de globalización tiene una doble vertiente y consecuencia para nuestro tema. Por una parte, desarrolla mecanismos y elementos compartidos a niveles cada vez más amplios, a los cuales va resultando indispensable tener acceso. Ya se habla de una cultura planetaria que utiliza un lenguaje simbólico relativamente común. La dimensión unificadora de la globalización toca de manera más directa al ámbito de lo económico, su lógica, sus centros de poder y las dependencias ineludibles que de ahí se generan. De ahí se expande, a través de las redes del mercado, al mundo de bienes y servicios, y de ahí transforma también el contenido y los valores de cada cultura. Finalmente, establece nuevos mecanismos compartidos de comunicación, que tienen gran influencia en el mundo de la cultura simbólica, incluidas las lenguas. Pero, por otra parte, la globalización exige también un mayor respeto a tantas formas de ser distintas, ahora conocidas a niveles cada vez más generales. Lo más local y particular, que antes quedaba restringido a ambientes y territorios muy limitados, va siendo parte de un patrimonio cada vez más universal. Más aún, según algunos estudiosos del tema, la globalización de la economía no genera la plena uniformización social y cultural sino que fortalece más bien una amplia gama de identidades locales y cotidianas, como su contrapunto complementario. Se debe a dos factores: primero, al creciente intercambio entre quienes luchan por el reconocimiento de su especificidad en diversas partes del mundo; segundo, al achicamiento de la instancia estatal, que antes subordinaba

o ahogaba muchas de estas identidades y agrupaciones locales o menores. No hay tanta contradicción entre globalización y postmodernismo.

El otro aspecto para tener en cuenta, muy relacionado con el anterior, es el rol determinante de los nuevos mecanismos de comunicación masiva, principalmente por el desarrollo de la electrónica y la informática. Tal desarrollo de la comunicación tiene que ver muy directamente con el lenguaje. Así ocurre desde varias perspectivas. En primer lugar, la mediación del lenguaje escrito, para una comunicación permanente en el espacio y el tiempo, no es ahora tan indispensable ni tan única como en el pasado. Aunque seguirá cumpliendo un rol fundamental, la escritura cada vez compartirá más su sitio de honor junto con el lenguaje oral, el lenguaje de la imagen y el lenguaje informático. Los libros y las bibliotecas seguirán creciendo y la destreza en lecto-escritura seguirá siendo indispensable para muchas tareas informativas y comunicativas. Pero todo ello ya no bastará. En efecto, con la masificación de los medios audiovisuales, la oralidad ha recuperado, a un nivel que trasciende el “aquí y ahora”, el lugar central que siempre había tenido dentro de la comunicación directa a través del lenguaje. A ello se le añaden ahora el lenguaje de la imagen, fija o en movimiento, y el del sonido, a través de la música y otros efectos. Si la letra escrita apela sobre todo a la reflexión y a la razón lógica, el lenguaje oral tiene un efecto comunicativo más directo, recobrando el sentido de interlocutor. La imagen y el sonido, a su vez, añaden una dimensión más afectiva a todo el proceso comunicativo. Las nuevas generaciones deberán estar preparadas para interactuar activamente en esas nuevas formas más complejas de comunicación.

Por otra parte, la vieja lecto-escritura tiene ahora un pariente joven y cercano en todo el campo de la informática. Van surgiendo ahí nuevos signos y vocabularios, cada vez más floridos y universales, y hasta lenguajes comunes a muchos idiomas reales, que no eliminan los anteriores, pero los complementan en más y más áreas de la vida cotidiana y laboral. Ha surgido ante todo una especie de lenguaje virtual, derivado en gran medida del inglés, sin el cual es imposible utilizar la computadora o comunicarse a través de ella. No se trata solo de términos (por ejemplo, *back up*, *cd-rom*, *internet*, *software*, *windows*, *word*) sino también

de toda la lógica paralingüística que está detrás de cada instrumento o programa. Si en el pasado alguien quedaba alfabetizado al ser capaz de manejar la lógica y convenciones del paralenguaje escrito de una lengua que ya dominaba oralmente, ahora –y sobre todo mañana– ya se hace indispensable una alfabetización complementaria en esos paralenguajes virtuales de la computación y del internet.

...Con un agravante: Cada uno de esos lenguajes tiene una vida muy efímera, y hay que irse actualizando constantemente en nuevos programas y hasta sistemas operativos. El plurilingüismo en unos pocos idiomas reales no es nada comparado con el que se necesita día a día en los nuevos paralenguajes virtuales de la informática. Los “tilines” y muchas aplicaciones recreativas de las computadoras dejan de ser simples juegos para transformarse en herramientas de aprestamiento en la lógica y los símbolos de la informática.



# TRES

## PANORAMA GENERAL

Vista la cuestión en grande, completemos nuestro diagnóstico acercando más el lente a nuestra diversidad. Para ello distinguiremos dos grandes ámbitos: (1) las diversas realidades socio geográficas de nuestro país, desde esta perspectiva cultural y lingüística; y (2) los varios ámbitos de actividad en que conviene desarrollar unas políticas. El presente capítulo nos dará este panorama general.

### 3.1. UNA GAMA DE REALIDADES SOCIOGEOGRÁFICAS

No todos los que hablan una misma lengua necesitan las mismas políticas lingüísticas y culturales. Estas dependen además de cada contexto sociocultural y lingüístico. Así, limitándonos a las diversas formas de relacionamiento social entre los tres principales grupos del país –aymara, quechua y castellano–, se puede identificar hasta 25 situaciones diferenciadas<sup>5</sup>. Si incluimos los otros grupos minori-

---

5 Remitimos a los volúmenes *Bolivia plurilingüe* (Albó 1995) para una discusión más exhaustiva. En las páginas 68-76 del vol. I se encuentra la sinopsis de todas las situaciones detectadas y su distribución por los diversos municipios del país, tal como estos fueron reestructurados en 1994. Todas nuestras estimaciones demográficas han sido redondeadas y se refieren al Censo de 1992, con algunos ajustes explicados en *Bolivia plurilingüe*. Lamentablemente en

tarios, estas pasan de 40. En el cuadro 3.1 señalaremos las situaciones más típicas, en que es preciso tener políticas diferenciadas, que además pueden referirse a lenguas diferentes.

**CUADRO 3.1. PRINCIPALES SITUACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS DE BOLIVIA**

Situaciones típicas	involucra a		lenguas (+ cast.)
	miles*	n municipios	
<b>(1) Área de pueblos originarios andinos</b>			
a. Rural andino tradicional	1.540	73	Q
		74	A
b. Frontera bilingüe Q/A	150	30	Q-A
c. Rural andino bilingüe en castellano	300	38	Q
		6	A
d. Rural andino no tradicional	490	17	Q, (A, otras)
e. Poblaciones intermedias andinas	(incluidas en las cuatro situaciones precedentes)		A
			Q
			Q-A
f. Ciudades andinas plurilingües	1.860	4	A, (Q)
		7	Q, (A)
		3	Q-A
<b>(2) Área de los pueblos no andinos</b>			
g. Grupos étnicos minoritarios	150	39	Otras 30
h. Rural castellano monolingüe	550	71	((Otras))
i. Poblaciones intermedias no andinas	(incluidas en las dos situaciones precedentes)		(Otras)
j. Ciudades no andinas	950	8	Q, (A, otras)
<b>(3) Presencia extranjera</b>			
k. Norte de Pando	10	7	portugués
l. Colonizaciones extranjeras	22		japonés, alemán
* Estimaciones solo aproximadas, a partir del Censo de 1992.			

el momento de preparar esta nueva edición, todavía no están disponibles los datos del nuevo censo nacional, realizado en septiembre 2001, que ha incorporado preguntas más refinadas sobre lenguas y una nueva sobre identidad étnica u originaria.

Las seis primeras situaciones se refieren al área en que se concentran los pueblos originarios, que son por mucho los más numerosos y homogéneos; cuatro situaciones son rurales (a-d) y las siguientes, urbanas o semiurbanas (e-f). Otras cuatro situaciones se refieren al resto del país, donde hay menor concentración de pueblos originarios, pero con una mayor diversidad interna; dos son rurales (g-h) y dos urbanas o semiurbanas (i-j). Finalmente llamamos la atención sobre dos situaciones específicas que involucran la presencia de grupos de origen extranjero, con su lengua y cultura propias (k-l).

La suma de municipios es superior al total nacional, porque en varios de ellos existe más de una situación, lo que implica que tendrán que desarrollar políticas diferenciadas para cada caso. Las situaciones cruzadas más típicas son las de aquellos municipios que:

- Tienen una ciudad intermedia y un contorno rural de habla originaria. (En menor grado, ocurre algo semejante en otros muchos municipios, aquí no explicitados, que tienen un centro urbano menor, claramente diferenciado de las comunidades rurales del contorno).
- Están cruzados por una frontera lingüística.
- Tienen zonas ecológicas muy diferenciadas, por ejemplo en el área andina y en área de colonización.

Describamos a continuación los rasgos más notables de cada una de las situaciones mencionadas.

### **Área de los pueblos originarios andinos**

Distinguimos sobre todo entre las situaciones rurales tradicionales, que en este caso presentan distintas modalidades lingüísticas (a-b) y aquellas en que hay una mayor incidencia de otros contactos con la lengua y cultura castellana (c-f).

#### **a. Rural andino tradicional**

Un porcentaje importante de la población aymara y quechua sigue viviendo en áreas rurales tradicionales. Los aymaras tradicionales se extienden

por el altiplano norte y central y en algunos valles adyacentes de La Paz y de Oruro y una provincia de Potosí, con un total de casi 640.000 hablantes en 1992, que representan el 94% del área cubierta. Los quechuas tradicionales están ubicados principalmente en los valles interandinos y parte del altiplano y puna de cuatro departamentos hacia el sur del país, con una población quechua estimada de 900.000, lo que representa más del 97% del área cubierta. Muchos (72%) de los aymaras tradicionales indican, al mismo tiempo, algún conocimiento del castellano, mientras que solo el 48% de los quechuas tradicionales afirma lo mismo. En el mundo quechua es mucho más corriente encontrar bolsones en que ni siquiera un tercio se anima a decir que sabe castellano. En todos los casos, las cifras son notablemente inferiores en las mujeres adultas. Dada la vaguedad de la pregunta censal, habría que ver qué significa realmente haber contestado que sí saben castellano. Al mismo tiempo, todos mantienen una lealtad alta a su lengua materna, quechua o aymara, con pocos signos de abandonarla en un futuro próximo. Salvo muy pocas excepciones, esta sigue siendo la lengua primera [L1] de las nuevas generaciones. La única área tradicional en que esta lealtad empieza a disminuir es en la región sudoccidental, cerca de la frontera chilena. Todos ellos, los de una u otra lengua, comparten una cultura andina básica, cuyas variantes y solidez tienen mucho que ver con la presencia del mercado y de la ciudad. Debido sobre todo a la discriminación y acción impositiva desde la cultura dominante, existe una perversa correlación, que debería romperse: la cultura originaria se conserva mejor en las áreas más aisladas y pobres.

#### **b. Frontera quechua y aymara**

Es una variante de la anterior en la que hay, además, un fuerte bilingüismo quechua-aymara. Se da en más lugares que los inicialmente sospechados y afecta a cerca de 150.000 personas, desde el norte de La Paz hasta las puertas de la ciudad de Potosí, incluyendo bolsones aymaras detrás del Tunari, no lejos de Cochabamba. Donde esta situación está más expandida es en el norte de Potosí y zonas aledañas. Allí la cuña quechua, estimulada hasta hace poco por la inmigración minera, va penetrando más y más en un ámbito originariamente aymara. En cambio, en el norte de La Paz se da el proceso inverso, con penetración del aymara en territorio antes quechua.



### c. Rural andino bilingüe en castellano

En algunas áreas rurales el quechua o aymara siguen siendo las lenguas originarias de al menos el 90%, pero en mucha mayor convivencia con el castellano, conocido –en mayor o menor grado– por aproximadamente el 80% de la población. Así ocurre en los valles centrales de Cochabamba y en algunas partes de Oruro y Potosí donde hay una mayor influencia del ferrocarril, de las minas y de las fronteras de Argentina y Chile. En conjunto forman una masa de cerca de 300.000 personas. Lo que llama la atención es que en estos lugares el alto bilingüismo no conduce aún a la pérdida de la lengua materna, salvo en las situaciones más fronterizas y en algunos lugares más urbanizados. Pero el mayor y mejor acceso al castellano de los padres de familia jóvenes podría modificar esta situación en un futuro cercano. Es posible que en un número creciente de casos la lengua aprendida en el hogar [L1] antes de ir a la escuela, incluya alguna forma incipiente de bilingüismo o sea ya el castellano.

### d. Rural andino no tradicional

Estos sectores son también rurales con fuerte presencia andina, pero no son tradicionales, por estar mucho más vinculadas a una economía de mercado y, muchas veces, por ser áreas de atracción de inmigrantes, ubicadas en la frontera agrícola. La lealtad cultural y lingüística es menor que en el caso anterior, siendo ya bastantes los padres que adoptan el castellano como lengua primera de sus hijos. Se incluyen aquí tres situaciones diferenciadas:

- Los yungas de La Paz con casi 50.000 habitantes, descendientes de migrantes aymaras, más una pequeña minoría negra y gente citadina que va allí para gozar del clima yungueño.
- Las zonas de colonización, con un total censado de unos 80.000, en el área más aymara de La Paz, y 220.000, en las más quechuas del Chapare y Santa Cruz, más una población flotante de quizás 100.000, sobre todo en las zonas cocaleras. La población proviene de áreas rurales tradicionales, pero muchos ven su llegada a colonización como un “progreso” modernizador, por lo que sienten una menor lealtad a su cultura y lengua originaria,

sobre todo en el contorno de Santa Cruz, que les resulta culturalmente más adverso.

- La zona aurífera, sobre todo en la parte tropical de Larecaja, con unas 40.000 personas de mil orígenes, tanto rurales como de las periferias urbanas, que usan el castellano como su lengua franca. Aunque perdidos en lugares de difícil acceso en medio de la selva, hay también un aura “civilizadora” en todo ese *boom*.

### e. Poblaciones intermedias andinas

En muchas de las provincias andinas existen pueblos centrales, claramente diferenciados de las comunidades campesinas –quechuas o aymaras– de su contorno. Con frecuencia son capitales de provincia, cabezas de municipio o por lo menos cabezas de un cantón tradicional. En ellos vive un sector sociocultural diferenciado del resto, que suele recibir el denominativo de “vecinos”, en contraste con los “campesinos” o comunarios del contorno. Una parte de ellos vive de actividades no agrícolas, como el comercio, ocupaciones artesanales o la pequeña burocracia pueblerina. Pero muchos de ellos siguen viviendo de su trabajo agrícola, aunque entonces tal vez eviten ser llamados “campesinos” o afiliarse a un “sindicato campesino”, por considerar ese término e institución como algo propio de “indios”; a lo más se autodenominan “agricultores”. A su vez los comunarios “campesinos” los caracterizan como *mistis* (mestizos) o *q’aras* (blancos, despectivo) en contraste con los comunarios que son “gente” (*jaqi* A, *runa* Q). Solo algunos de estos pueblos provincianos superan la cifra de 2.000 habitantes, que les daría el rasgo de “urbanos”, según las categorías censales. No son pocos los que tienen incluso menos población que algunas de las comunidades rurales que de ellos dependen. Pero por rasgos socioculturales como los arriba señalados siguen diferenciándose de estas como poblaciones andinas intermedias.

No todo pueblo rural tiene estas características. Desde la reforma agraria de 1953 empezaron a surgir pueblos nuevos que, con frecuencia, se constituyeron cabezas de nuevos cantones y en los que se establecieron nuevas ferias. Incluso algunos pueblos tradicionales se “campesinizaron”, porque muchas de sus antiguas familias de vecinos se fueron a

las ciudades y recibieron, en cambio, mucha migración de las comunidades campesinas del contorno. Es cierto que con los años también en esos pueblos nuevos o campesinizados tiende a reemerger un grupo de vecinos diferenciados de las comunidades del contorno. Pero el contraste social y cultural es menos marcado y las relaciones entre pueblo y comunidades son más horizontales, por los vínculos de parentesco existentes entre los pobladores de uno y otras. El contraste entre pueblos de vecinos y comunidades se mantiene más fuerte en aquellas regiones más alejadas en que el impacto de la reforma agraria de 1953 y de la movilización campesina fue menor. En otras partes, algunos pueblos tradicionales más céntricos, poblados y urbanizados han mantenido y desarrollado estas mismas características diferenciadoras pero otros menores han entrado en una fuerte decadencia o se han campesinado.

La situación sociolingüística de estos pueblos intermedios más diferenciados de las comunidades de su contorno tiene también sus particularidades. Parte de su identidad diferenciada se expresa en un mayor uso y orgullo del castellano y de algunos códigos culturales urbanos. Es significativo, por ejemplo, que algunas radioemisoras locales en manos de esos vecinos hacen un esfuerzo notable por usar el castellano, pese a que buena parte de su audiencia potencial es más bien quechua o aymara. Pero, por otra parte, un manejo mayor o menor de la lengua originaria del contorno es también indispensable para casi todos, por lo que esta se adquiere desde la infancia. Con frecuencia sigue siendo incluso la lengua materna de aquellos vecinos menos vinculados a la ciudad. En ello estos pueblos de vecinos se diferencian notablemente de las ciudades andinas. En los pueblos intermedios de la frontera bilingüe quechua/aymara (ver situación b) esta diferenciación suele expresarse además por un acceso mucho más habitual al quechua y desconocimiento del aymara.

Las poblaciones y campamentos mineros, independientemente de su tamaño, tienen una situación especial, debida a la diversidad de orígenes de sus habitantes y al mayor prestigio “civilizatorio” que les da su condición de obreros no agricultores. Por ello es más común encontrar allí las tres lenguas (castellano, quechua, aymara) y un sector significativo de monolingües en castellano, sobre todo en la nueva generación. No tenemos aún suficientes elementos de

juicio para saber cómo la decadencia de la actividad minera en la última década ha modificado estas particularidades.

#### f. Ciudades andinas plurilingües

En todas las capitales andinas la mayoría de su población es de origen aymara o quechua y muchos de ellos mantienen su lengua. Limitándonos a las que tienen más de 100.000 habitantes, el cuadro 3.2 muestra las proporciones de hablantes de aymara y quechua que había en 1992, en orden inverso de presencia de un idioma o el otro:

**CUADRO 3.2. LENGUAS HABLADAS EN LAS PRINCIPALES CIUDADES, SEGÚN EL CENSO DE 1992**

	miles de habitantes	% aymara	% quechua	% de barrios con mayoría Q y/o A
El Alto	405,5	60	8	81
La Paz	713,4	40	10	28
Oruro	183,4	22	40	55
Cochabamba	407,8	9	50	67
Sucre	131,8	2	60	77
Potosí	112,1	2	69	96

Esta situación afectaba en 1992 a un total de 1,6 millones en estas ciudades de 100.000 o más habitantes. La cifra ha aumentado significativamente en los siguientes años, sobre todo en las tres ciudades mayores, por tratarse de los principales polos de atracción migratoria. A ellos hay que añadir otros 260.000 en las principales ciudades intermedias y centros mineros andinos. En todas estas ciudades la inmensa mayoría sabe castellano, una lengua allí indispensable para vivir, pero no por ello desaparecen las lenguas originarias, permanentemente alimentadas por nuevas oleadas migratorias. Sin embargo, hay un permanente e intenso drenaje hacia la lengua y cultura urbana castellana en las nuevas generaciones, pues en la ciudad hay un fuerte componente de prestigio, presión y hasta agresividad social hacia esta, mientras las lenguas y culturas originarias son objeto de constantes discriminaciones. No obstante lo dicho, la ciudad andina sigue reproduciendo su cara quechua o aymara por otros medios. En determinados barrios llegan a crearse microam-

bientes sociales que permiten la persistencia de estas lenguas y de una variante urbana de la cultura originaria. Es también en las principales ciudades donde más surgen instituciones que refuerzan las raíces originarias, aunque algunas de ellas lo expresen ya tal vez en castellano o en un aymara y quechua con demasiado sabor a castellano.

### Área de los pueblos no andinos

Aquí la principal complejidad consiste en la gran variedad de lenguas y culturas minoritarias que, para simplificar, hemos agrupado en la situación g. Pero estas diferencias afectan solo a una minoría de la población, sobre todo rural. En el resto, prevalece el castellano, con cierta diferenciación de situaciones socio-lingüísticas (h-j).

#### g. Grupos étnicos minoritarios

En las tierras bajas hay 33 grupos étnicos minoritarios que hablan unas 30 lenguas indígenas<sup>6</sup>, con un total de unos 85.000 hablantes. Hay que añadir los que mantienen su identidad étnica pero ya no el idioma, lo que eleva la población a 153.000 habitantes en el área rural<sup>7</sup> más varias decenas de miles en los pueblos y ciudades que no llegaron a censarse. En el altiplano existe además la minoría uru, a la que aquí no nos podemos referir en detalle<sup>8</sup>. En realidad, se trata de muchas situaciones específicas y diferenciadas, cada una de las cuales necesita su propio enfoque. Solo los guaraní y los chiquitanos superan los 40.000, aunque muchos de estos últimos ya no hablan su lengua. Otros 6 superan los 5.000. Pasan de 1.000 otros 7 grupos y el resto no llega ni a esa cifra. El caso de la provincia y municipio de Moxos es el más complejo desde el punto de vista étnico y lingüístico, pues en toda la zona se entreveran cinco grupos, no

---

6 La cifra depende de qué se considera lengua o solo dialecto de una lengua común.

7 Censo Indígena de las tierras bajas, 1994. No tomó en cuenta ni a las poblaciones urbanizadas con más de 2.000 habitantes, ni a la población rural no indígena. Aparte de la publicación más detallada (hasta el nivel de comunidades y asentamientos), existe una versión en *diskette* para Windows, hasta el nivel de municipio y un breve resumen en *Bolivia Multiétnica*, n. 1 (enero 1997).

8 Son cerca de 1.500, ubicados en tres áreas cercanas a lagos en medio del territorio aymara. El grupo más numeroso y que mejor ha mantenido su identidad y lengua es el Chipaya (Oruro). Ver más detalles en Albó (1995: II 35-38, 66).

siendo raras las comunidades en que conviven dos y hasta tres grupos (y lenguas) indígenas, aparte de los grupos *karayana* (castellanos) del contorno. El conocimiento del castellano suele ser bastante general, pues es casi indispensable para comunicarse con el contorno. Pero la mayor o menor lealtad cultural y lingüística puede variar mucho, de acuerdo con cada historia particular, incluso dentro de un mismo grupo cultural. Es muy alta, por ejemplo, en los chimanes (o tsimane) pero es baja en sus vecinos moxos (con sus variantes trinitarios, ignacianos y otros menores) y casi nula en los takana, más al norte. Además de la relación con la ciudad y los sectores castellanos, influyen otros factores como ser miembros de comunidades libres o peones de hacienda; mantener una forma libre de vida o estar (o haber estado antes) bajo un régimen de misión y, dentro de este, su enfoque y duración temporal.

#### **h. Area rural castellana monolingüe**

En muchas áreas rurales tradicionales de los departamentos nor-orientales y en la franja que va de Vallegrande a Tarija, al sudeste de la región andina, predominan también los poblados y anejos con una gran mayoría monolingüe en castellano. En conjunto esta situación atañe a una población de unos 550.000. Internamente han desarrollado sus propias y diferenciadas expresiones culturales, como la llamada cultura chapaca en Tarija. Su ancestro castellano les ha brindado ventajas para su relación con la sociedad dominante. Pero no siempre ha implicado un mayor desarrollo. En algunas partes de esta región, sobre todo en las áreas más aisladas al sudeste de Chuquisaca, se encuentran algunos de los índices más preocupantes de pobreza y bajo desarrollo humano. El principal tema que allí debe considerarse es que no se encierren en sí mismos, sobre todo en los contactos cada vez más frecuentes con los pueblos distintos de su contorno. Estos suelen ocurrir con alguna etnia oriental, con poblaciones inmigradas a sus pueblos o a las cercanías desde la región andina o en sus negocios y viajes a otras partes.

#### **i. Poblaciones intermedias no andinas**

La situación de los pueblos provinciales y cabezas de municipio o cantón en áreas no andinas es semejante a la que acabamos de describir. En mu-

chos de esos pueblos se ha formado un pequeño sector de origen andino, sobre todo comerciante. En las tiendas y puestos del mercado es común poder hablar quechua o aymara, aunque la lengua habitual de comunicación entre todos sea el castellano. Si, además, se trata de pueblos en el área de influencia de algún grupo indígena oriental, es probable que haya también numerosos hablantes de su lengua, sobre todo en barrios más alejados de la plaza principal. Pero la lengua habitual de comunicación entre todos será también el castellano. A diferencia de lo que ocurre en las poblaciones intermedias andinas, allí los no indígenas no sienten tanto la necesidad de aprender la lengua del contorno, aunque algunos sí llegan a manejarla, por sus relaciones con las comunidades.

#### **j. Ciudades no andinas**

En ellas predomina por mucho el monolingüismo castellano, lengua conocida por todos. Sin embargo, en ocho de ellas, ubicadas en Santa Cruz y Tarija, hay entre un 10 y 20% de inmigrantes o hijos de ellos, que hablan otras lenguas, sobre todo el quechua y, en menor grado, aymara o alguna lengua oriental. En este sentido, aunque en tono menor, son ahora ciudades plurilingües. En 1992 estas ocho ciudades tenían 950.000 habitantes, de los que unos 150.000 sabían alguna lengua originaria. No puede ignorarse allí esta situación tanto para respetar la situación de estas minorías como para crear una mayor conciencia intercultural en todos sus habitantes. Nótese que solo en las ciudades intermedias del Beni (Trinidad, Riberalta y Guayaramerín) los hablantes de alguna lengua originaria están por debajo del 10% de la población total. Pero es previsible que esta proporción aumente a medida que mejoren su vinculación caminera.

#### **Presencia extranjera**

A diferencia de otros países del continente, en Bolivia la presencia de minorías de inmigrantes europeos o asiáticos urbanos que mantengan su propio idioma y forma de vida tiene relativamente poca relevancia. Más se deja notar la presencia solo temporal de funcionarios internacionales en diversas agencias públicas y privadas. Pero, desde nuestros planteamientos, los tres casos más significativos ocurren en el sector

rural por la presencia de brasileños en áreas fronterizas y de asentamientos japoneses y menonitas en áreas de colonización.

#### **k. Portugués en el norte de Pando**

A lo largo de la frontera de Pando con el Brasil hay una fuerte influencia de ese país, que se expresa en la penetración de la lengua portuguesa. Esta es hablada por unas 7.000 personas mayores de 6 años, lo que representa casi una cuarta parte (23%) de la población del departamento. En las áreas rurales limítrofes la proporción llega a un tercio y hasta a más de la mitad, incluyendo varias comunidades en que predomina la población monolingüe en esa lengua. Debe tenerse en cuenta que en toda esa franja hay varias microempresas auríferas de *garimpeiros* y que las comunicaciones son mucho mejores por el lado brasileño, al otro lado de la frontera fluvial. En esta situación el derecho de todo ciudadano a expresarse en su lengua y cultura debe combinarse con la necesidad política de asentar la soberanía y cultura nacional en la región fronteriza.

#### **l. Colonizaciones extranjeras**

En el departamento de Santa Cruz, a partir de 1957, se crearon varias colonias rurales de japoneses, con apoyo de los dos gobiernos involucrados. Sobre todo, en Yapacaní, con unos 1.000 habitantes, mantienen su identidad y lengua, aunque con una creciente vigencia del castellano como segunda [L2] o incluso primera lengua [L1], en buena parte por la presencia complementaria de peones. En el mismo departamento hay también un número creciente de colonias menonitas, dispersas por cinco provincias y con una población total de al menos 20.000. Tienen una alta lealtad a su cultura y lengua originaria (bajo alemán), mantenidas por motivaciones religiosas, y solo los varones adultos logran un conocimiento básico del castellano del contorno.

### **3.2. LOS ÁMBITOS DE APLICACIÓN**

En cada una de estas regiones y situaciones socioculturales hay una amplia gama de instituciones y de áreas temáticas a ser tenidas en cuenta



por las políticas interculturales y lingüísticas. En esta sección presentamos un rápido panorama de los ámbitos más relevantes, dando una primera justificación de la necesidad de desarrollar políticas específicas en cada uno de ellos. El más obvio es el de la educación, el único en que ya se ha llegado a desarrollar un cuerpo, aún limitado, de políticas lingüísticas y, en menor grado, interculturales. Pero, como enseguida veremos, el espectro de necesidades es mucho más amplio. Aquí nos fijaremos en la importancia general del paisaje lingüístico y cultural, el rol global de la administración pública y los ámbitos más específicos de la comunicación, los servicios de salud, el sistema legal y el desarrollo económico. Pero al final añadimos un acápite abierto, con el título genérico de “las otras mil dimensiones”, para seguir recordando los amplios horizontes de esta temática.

### **El paisaje lingüístico y cultural**

El conjunto de situaciones públicas en que interviene el uso escrito y oral de la lengua tiene una especie de cristalización pública global en lo que algunos estudiosos llaman el “paisaje lingüístico”. Se expresa, por ejemplo, en los innumerables letreros, señales, reclamos y mensajes que inundan las calles y plazas, los lugares de encuentro y arribo de las ciudades. Está presente también en el campo, en los nombres de las comunidades, en las escuelas, las señales de los caminos, los *posters* y almanaques de las pensiones, etc. Y, al nivel auditivo, en los voceadores de micros y minibuses, en los altoparlantes de todo tipo de comerciantes, en la música estridente de los puestos de comida, etc. En el fondo, se trata también de un paisaje cultural, por el estilo y el tipo de valores que rezuma cada texto, decoración, música o artículo comercial. Todo ello constituye otro medio de comunicación de masas, más informal y a la vez más integral, que ejerce un notable influjo en la población. Es impresionante el esfuerzo con que nuevos Estados o autonomías étnico-culturales dentro de un Estado, cuidan su propio paisaje lingüístico y cultural, por ser un aspecto fundamental de la imagen de su país o territorio. También nosotros deberíamos estar conscientes de esta influencia. En la medida que solo refleje la lengua y cultura dominante, y no una situación equitativamente multilingüe y pluricultural, no es tampoco una ayuda para ir creando el país que propone nuestra CPE.

## Los medios de comunicación

Uno de los componentes más influyentes en el paisaje lingüístico y cultural lo constituyen los medios de comunicación social. Es uno de los ámbitos públicos más directamente relacionado con los idiomas. Incide cotidianamente de diversa forma en millones de ciudadanos, penetrando en su intimidad mediante idiomas no decididos por la audiencia sino por los responsables de cada medio de comunicación. Además, la audiencia recibe un bombardeo permanente de programas y mensajes de toda índole, con su propia carga de actitudes, valores y estilos culturales, difundida de manera explícita, implícita o subliminal. El impacto público de cada medio es distinto y necesita, por tanto, políticas y enfoques diferenciados. La radio, por ejemplo, sigue siendo hasta ahora el único medio de comunicación social que llega regularmente hasta el último rincón del campo y que utiliza las dos principales lenguas originarias a niveles significativos. La televisión tiene un impacto aún mayor sobre su audiencia, por su combinación de palabra, imagen y sonido. Pero su cobertura viene condicionada por la existencia de una red de distribución eléctrica, por lo que su impacto se limita todavía a los centros urbanos y a unos pocos sectores rurales más privilegiados, con poco uso de las lenguas originarias. La prensa diaria, en cambio, es mucho más elitista y urbana por su mayor dificultad de distribución, su costo diario y la mediación del lenguaje escrito, solo en castellano.

Pese a su indudable importancia en el tema que nos ocupa, hasta ahora en este amplio campo de la comunicación social no se han establecido claras políticas lingüísticas ni menos políticas interculturales, salvo una vieja referencia legal al uso de lenguas en el caso de la radiocomunicación, la cual ha sido recientemente eliminada. Lo que se ha impuesto ha sido solo una práctica a partir de iniciativas personales muy marcadas por el mercado y la audiencia y con características diferenciadas según el medio, el tipo de propietario y sus intereses específicos.

## La administración pública

Aunque no de manera exclusiva, ni mucho menos, buena parte de la responsabilidad sobre el paisaje lingüístico y cultural de un país recae

sobre el Estado y sus órganos de administración pública. Sus formas de regular tantos y tan significativos aspectos de la actividad pública; la imagen de sus diversas oficinas y reparticiones de atención al público; la calificación lingüística y sensibilidad intercultural de sus funcionarios y “servidores públicos”; el enfoque dado al cuartel y al servicio militar, instancia por la que pasa la mayoría de los jóvenes varones de extracción popular; el estilo y contenido de sus diversas actividades y simbolizaciones para fomentar la conciencia pública (mapas, nombres de lugares y calles, feriados)... son algunos de los muchos ámbitos relevantes para la construcción de un ambiente y paisaje nacional excluyente o plural, colonialista o intercultural, castellanizante o multilingüe.

El caso de la administración pública reviste mayor importancia por ser allí donde se fijan las normas, por lo que la falta de sensibilidad intercultural puede tener efectos muy duraderos. Hemos visto, por ejemplo, los conflictos y correteos que sufren muchos ciudadanos de apellido indígena porque los funcionarios del registro civil escribieron su nombre con ortografías improvisadas que después son difíciles de corregir legalmente. Algunas reformas incorporadas recientemente en nuestra legislación son todavía como pequeñas embarcaciones que pretenden abrirse paso contra corriente en un río caudaloso que sigue avanzando con fuerza en la dirección contraria. Son unas primeras cabezas de puente a las que aún falta mucho para llegar a la otra orilla. Incluso el enfoque intercultural y bilingüe de la reforma educativa, presentada como modélica en otros países, tiene que remontar y enderezar constantemente su curso contra la práctica rutinaria de gran parte del propio ministerio de Educación y de los funcionarios y docentes que deben implementar la reforma. ¿Qué decir entonces de tantas otras instancias públicas en que aún no se ha hecho siquiera el intento de un reajuste?

Harán falta sugerencias bien concretas para algunas instancias específicas que, por su relevancia, exigen su propio tratamiento. Pero se requiere establecer ante todo algunos criterios y normas generales para el conjunto de la administración pública, cuya mayor o menor sensibilidad intercultural puede tener consecuencias muy duraderas o un importante efecto multiplicador, en uno u otro sentido.

## **El sistema educativo**

Este es el campo en que, hasta ahora, la administración pública ha hecho mayores innovaciones interculturales y lingüísticas. Por eso la educación se ha convertido en el caso paradigmático para ensayar un nuevo enfoque, siquiera en aquellas áreas rurales en que predominan lenguas y culturas distintas del castellano. Nadie duda que el sistema de educación formal tiene una incidencia fundamental en la sociedad del futuro. En las últimas décadas las instituciones financieras internacionales han subrayado incluso que un buen sistema educativo es una de las mejores inversiones económicas de largo aliento, por lo que han estado impulsando reformas educativas en diversos países del Tercer Mundo. Desde otro ángulo, si en la escuela se reproducen los sistemas excluyentes de una sociedad colonial, estos seguirán siendo la vivencia visceral de las nuevas generaciones. Los últimos gobiernos democráticos han sido conscientes de todo lo anterior y, dentro de ellos, los legisladores y los responsables del sector educativo han tenido la lucidez de percibir la importancia que tenía la dimensión intercultural y lingüística en la eficiencia del sistema educativo.

Por ello, en este sector, estamos ya en condiciones para precisar políticas mucho más concretas y operacionales, sobre todo dentro del ámbito aún restringido en que se está aplicando la reforma educativa de 1994. Bastantes de ellas no son una novedad, pues han sido ya incorporadas en las regulaciones del sector. Otras sugieren mayores precisiones de acuerdo con particularidades regionales u otras que aún no han sido tenidas en cuenta. Pero, además, es también indispensable ampliar el horizonte para poder extender el espíritu intercultural y de apertura lingüística de toda la reforma a otros ámbitos educativos, que aún no han sido beneficiados por el nuevo enfoque. Pensemos, por ejemplo, en los niveles educativos superiores, en la educación permanente de los adultos o en el influyente campo de la educación privada.

## **El sistema legal**

Más lentamente, el enfoque intercultural está abriendo surco en otros ámbitos del sistema jurídico boliviano. La situación y necesidades en este

campo tienen una relevancia particular por tocar el ordenamiento mismo de la sociedad organizada, con toda su carga de justicia o abuso. Hay tres grandes campos en que es preciso tomar en cuenta la dimensión intercultural y lingüística: en la elaboración misma de las leyes y sus reglamentos; en la aceptación oficial (es decir, como norma explícita del derecho positivo) de los usos y costumbres, al menos dentro de ciertos márgenes y contextos; y en la aplicación de las normas, o práctica jurídica.

En el campo legislativo, conocemos ya unos primeros avances, mencionados en 2.3. Pero el proceso para llegar a una plena coherencia entre los nuevos principios constitucionales y toda nuestra legislación, incluida su reglamentación, es arduo y muy lento, aun cuando ahora ya se cuente con el viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, que tiene como uno de sus mandatos contribuir a ese rol normativo. En el segundo campo entramos en el complejo tema del derecho “consuetudinario” –oral, adaptable, comunitario y diversificado de un grupo a otro– y sus relaciones con el derecho positivo, altamente rígido y codificado. Nuestro derecho positivo ya ha empezado a aceptar el valor jurídico de los usos y costumbres, pero queda mucho trecho para hacer operativo este principio. ¿Quién debe aplicarlo e interpretarlo? ¿Los jueces? ¿Las autoridades comunales? ¿La asamblea comunal? ¿Con qué alcances? En el campo de la aplicación, hay regiones en que siguen teniendo demasiada actualidad aquellas denuncias de la literatura indigenista contra las extorsiones de jueces, abogados o *qelqeris* [qilqiri] empíricos a indígenas indefensos. En otros casos, las dificultades provienen de los muchos malentendidos e injusticias cometidas a nombre de la ley, por el desconocimiento mutuo de una u otra tradición jurídica.

El rol de la lengua en todo ello es igualmente fundamental por dos motivos. Primero, porque la base de todo el derecho positivo son textos escritos no solo en lengua castellana, ajena a muchos de sus destinatarios, sino también en una jerga jurídica llena de tecnicismos (¡a veces en latín!) comprendidos solo por los especialistas. Segundo, porque en la administración misma de la justicia no siempre las partes manejan adecuadamente el castellano ni los jueces la lengua de los demandantes o querellantes. ¿Cómo combinar estas graves lagunas

con el rigor lingüístico de la ley? ¿Cómo asegurar que la letra en idioma ajeno no mate el espíritu de la ley? Sorprende y debe ser motivo de preocupación el que, siendo tantas y tan graves las implicaciones culturales y lingüísticas de todo el sistema legal, se haya hecho todavía tan poco para incorporar en él políticas y mecanismos que aseguren un mínimo de equidad o siquiera operatividad en un país pluricultural y multilingüe como es Bolivia. ¿Cómo puede hablarse de justicia cuando el propio sistema que la regula y administra tiene aún tan poca equidad interétnica?

### **Los servicios de salud**

Lo más grave e impostergable en este campo es que el desarrollo o ausencia de una adecuada política intercultural tiene demasiadas veces consecuencias de vida o muerte. En la práctica actual, lo que pasa a primer plano es la falta de diálogo entre dos tipos de concepciones culturales de la salud y enfermedad: la de los médicos y su personal de apoyo, por un lado, y la de buena parte la población a la que estos desean servir tanto en el área rural como en bastantes áreas periféricas urbanas, por el otro. La concepción propia de cada cultura juega aquí dos roles importantes. En primer lugar, muchas de ellas han llegado a desarrollar su sistema peculiar de conocimientos, por ejemplo, en el uso de hierbas y otras medicinas naturales, quizás más asequibles que los productos farmacéuticos. En segundo lugar, cada cultura tiene su forma de percibir y expresar las angustias que acompañan a una situación de crisis, como es la enfermedad. Está ya plenamente aceptado en la medicina moderna que hay una íntima relación entre los aspectos fisiológicos y los psicológicos tanto en la enfermedad como en el tratamiento para curarla. Lo que no se ha analizado aún suficientemente, al menos en nuestro medio, es que este componente psicológico se expresa siempre en el mundo de creencias y demás estructuras simbólicas de cada grupo cultural. En el ámbito de la salud el aspecto lingüístico no es más que un capítulo dentro de ese problema mucho más vasto de la falta de diálogo entre servidores de culturas distintas, que se necesitan mutuamente para aliviar al paciente. ¿Cómo puede un médico o enfermera atender adecuadamente a un paciente si ni siquiera logra entenderle ni comunicarse con él?

## La religión

Por su fuerte componente simbólico y su relación con la cosmovisión y el mundo de los valores, las creencias y prácticas religiosas de un pueblo tienen una gran influencia en su identidad. Por la importancia que tiene la “palabra” en tantas religiones, al menos dentro de la tradición judeocristiana, ha sido también el campo religioso uno de los primeros en que se ha dado cabida a las lenguas originarias incluso en forma escrita e impresa. Pero no siempre el uso de la lengua va acompañado del respeto a la cultura religiosa de quienes la hablan. Por el carácter globalizante y sacral que tiene la religión, hay aquí más peligro de querer imponer verdades absolutas, aun cuando no sean fruto de la evidencia sino solo de una fe que no admite discusión. Unos y otros pretenden tener la religión “verdadera” y contraponen esas sus verdades a las “herejías”, “idolatrías”, “supersticiones” o “ignorancia” de los otros. La imposición llega a tal punto que la religión originaria ya ni siquiera es considerada tal sino solo “costumbres”, sus dioses son transformados en “demonios”, sus especialistas religiosos son reducidos a “brujos” y sus ritos a “magia”. Por esa presión pública, las prácticas religiosas ancestrales se restringen muchas veces al seno íntimo de la familia y no es tan raro que se realicen en un contexto de clandestinidad. Tal es la versión religiosa de la discriminación étnica.

Por este mismo carácter globalizante que suele tener el fenómeno religioso, despierta también fuertes cargas emocionales, a favor o en contra. De ahí pueden generarse dos tipos de conflictos de convivencia. El más antiguo y extendido es el de la discriminación étnico-religiosa, ya mencionada. El más reciente es el de los conflictos internos entre grupos indígenas que se han afiliado a diversas religiones o sectas, sobre todo los que han adoptado las versiones más fundamentalistas. En algunos lugares es este uno de los elementos más corrosivos de la tradicional unidad y solidaridad comunal. En este ámbito religioso la interculturalidad podría llamarse ecumenismo. Pero es este el más difícil y audaz de los ecumenismos, pues no se trata de las viejas discusiones entre diversas denominaciones cristianas sino del diálogo constructivo de igual a igual entre quienes detentan la autoridad y el poder religioso, con bastante aceptación de la sociedad y el Estado, y quienes no tienen

nada de ello y, para colmo, se consideran a la vez miembros fieles de las mismas iglesias que les imponen su forma de creer.

## **El desarrollo socioeconómico**

Este es tal vez el campo en el que quienes toman decisiones más fácilmente dan por supuesto que la dimensión cultural no tiene nada que aportar. Esta postura parece estar implícita incluso en la estructura del Estado, que separa el sector económico de sectores más dedicados a los grupos sociales populares, incluidos los pueblos originarios. Estos últimos son con frecuencia considerados los “excluidos”, prácticamente sin potencial productivo, a los que a lo más hay que dotar de servicios básicos por equidad, para erradicar la pobreza o siquiera para evitar que se conviertan en un problema social inmanejable. Aun limitándose a esta dimensión mínima de superar la situación de pobreza mediante la dotación de servicios básicos, es evidente que ello debe hacerse teniendo en cuenta la matriz cultural de quienes deben utilizarlos. Demasiadas veces se introducen innovaciones técnicas de todo tipo que resultan inadaptadas en un determinado contexto cultural o incluso ecológico.

Si avanzamos, y aceptamos el potencial productivo de cada pueblo, es mucho mayor el espacio para la interculturalidad. Todo desarrollo debe empezar desde adentro, es decir desde la experiencia y potencial del grupo en crecimiento. Pero, por lo general, los promotores del desarrollo socioeconómico se comportan como si solo fueran ellos y sus culturas de origen los que tienen las soluciones, que simplemente deben “transferir” a sus “beneficiarios”. Incluso muchos de los interesados, influenciados por esa práctica, piensan que todo lo deben recibir de arriba. Por eso cuesta tanto lograr la participación dinámica de los interesados y muchas de las soluciones propuestas desde afuera resultan poco sostenibles en el tiempo. La incorporación de la dimensión cultural de cada pueblo en las propuestas de desarrollo económico es tan importante, que la UNESCO ha llegado a la conclusión de que la ausencia de este componente es una de las principales causas del fracaso de muchos proyectos y está actualmente dedicando esfuerzos significativos, junto con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], para elaborar una propuesta alternativa que lo tome suficientemente en cuenta.



## Las otras mil dimensiones

Sin bajar a detalles y sin pretender ser exhaustivos, mostraremos rápidamente cómo el tema de la interculturalidad –y dentro de él, la lengua– es relevante en otros muchos ambientes.

El polifacético mundo de la *atención al público*, ya insinuado al hablar de la administración pública, es uno de los más fértiles para cosechar ejemplos en nuestra temática, debido entre otros motivos a que en él se llevan a cabo permanentes intercambios sociales en una amplia gama de situaciones. Además, el hecho de que muchas de esas relaciones sean meramente “transaccionales”, sin mucho trato interpersonal, hace pasar a primer plano los prejuicios entre grupos socioculturales. Se nota, por ejemplo, en la mejor o peor atención según la cara, la indumentaria o el idioma utilizado por el cliente, en la forma diferenciada de dirigirse a cada uno: doctor, señor, caballero, hijo, compañero, doña, doñita, cholita, chico, etc. Esta característica es común a las oficinas públicas y privadas, a los medios de transporte público, al mundo de los negocios y del comercio, a los lugares de comida o de diversión, etc. La principal diferencia de un caso a otro es la mayor o menor necesidad de captar la benevolencia de determinada clientela. Pero eso mismo provoca en unos casos una mayor cerrazón –por ejemplo, en restaurantes exclusivos– y, en otros, una mayor apertura, por ejemplo, en ciertos mercados y ferias, que parecerían el paraíso de la interculturalidad. Pero hay mucho que avanzar en la práctica actual. ¿Cómo reaccionarían, por ejemplo, los usuarios de nuestras líneas aéreas, cada vez más utilizadas por señoras de pollera, si algunas azafatas fueran cholitas, asimismo de pollera, y si los mensajes se perifonearan no solo en castellano e inglés sino también en quechua y aymara, según la ruta? ¿Indignación? ¿Risas burlonas? ¿Satisfacción? ¿Reflexión?

Relacionado con el tema anterior y con el ya mencionado del paisaje lingüístico, es el mundo de la *publicidad*, sea comercial, política o religiosa. Cuando se realiza en los grandes medios de comunicación, es casi norma que sea en castellano –no faltan algunas en inglés o portugués– y es común que su contenido cultural sea del mundo blanco o del extranjero, preferentemente del Primer Mundo. Pensemos en los

cortes comerciales de la televisión, en la folletería que se reparte en las calles o en el lenguaje y estampados de poleras y gorritas. En cambio, cuando la publicidad es oral y callejera, hay una gama más amplia de variedad y un mayor acercamiento a la lengua y cultura de cada cliente o grupo de clientes.

Igualmente complejo es el mundo de las *relaciones laborales*. En ellas es relativamente común que el sector patronal y sus principales colaboradores pertenezcan a la lengua y cultura dominante y los trabajadores, al menos los de menor rango, a la lengua y cultura dominada. El caso extremo de polarización y a la vez dependencia interétnica (y lingüística) se da probablemente en la relación entre patrona y empleada doméstica, en la clase media y alta. Pero dentro de esa caracterización general, ocurren muchos matices de acuerdo al volumen, ubicación y actividades de cada puesto de trabajo. Veamos algunos ejemplos indicativos de la importancia del componente intercultural en este mundo laboral y de la diversidad de situaciones, que requieren enfoques distintos. El sector de la construcción es uno de los que más atrae a trabajadores eventuales del campo, como primer peldaño de su inserción laboral en la ciudad. En cambio, los obreros regulares de las fábricas y empresas bien establecidas en las ciudades tienden más fácilmente a adoptar la lengua y cultura castellana, quizás con ciertos toques “mestizos”. En la agroindustria del Oriente, se puede añadir la relación potencialmente conflictiva entre patrones cambas (o quizás japoneses o brasileños) y trabajadores estacionales de origen rural colla o guaraní.

Distinta es la situación en el sector del comercio y de la artesanía, donde no es raro encontrar gerentes y empresarios pequeños o medianos – hombres y mujeres– de origen quechua o aymara, incluso en la región oriental. La relación de esos empresarios con sus dependientes suele moverse dentro un mismo contexto lingüístico y cultural, aunque no por ello deja de haber conflictos sociales y laborales, amplificadas quizás por la tensión étnica entre indio y mestizo. Pero, por otra parte, algunos de esos empresarios y empresarias andinos juegan después importantes roles de aglutinación social y cultural, por ejemplo, como pasantes en la paceñísima fiesta del Gran Poder o formando incluso sus conjuntos “collas” en los pueblos y ciudades orientales donde tienen su negocio.

Algunas situaciones e instancias, laborales o no, implican cierto componente educativo *civilizatorio* para gente de un origen étnico subordinado. Aparte de la escuela, de la que ya hemos hablado, los otros dos casos más significativos son el cuartel, para los varones, y el servicio doméstico para las mujeres. Pero en uno y otro caso estas “escuelas de nuevos ciudadanos” se desarrollan en un contexto totalmente machista y anti-indio. Cierta componente “civilizatorio” aparece también en otras muchas situaciones. Por ejemplo, en el trato que ocurre entre padrinos o madrinas y sus “ahijados”, llegados del campo para estudiar o aprender y de paso servirles. En muchos casos existe de por medio cierta relación laboral más o menos precaria. Por ejemplo, en el trato que se da a los ayudantes y aprendices que llegan del campo a un taller de bordados folklóricos o microempresa de cualquier tipo, quizás de “residentes”, para aprender algún oficio; en la situación semejante que se establece entre los choferes de micros o camiones y sus ayudantes; incluso en las relaciones con el personal subalterno (porteros, mujeres de limpieza, mensajeros, choferes...) de hoteles, restaurantes, oficinas públicas o privadas y otras muchas instituciones.

Mención especial merecen las cada vez más numerosas *ONG de promoción* que, desde diversas perspectivas y áreas, realizan su trabajo con pueblos originarios. Hay una amplia variedad entre ellas por los servicios que desempeñan, por sus metodologías de trabajo y, dentro de ello, también por su enfoque intercultural. Algunas instituciones o miembros de ellas han reflexionado poco sobre el asunto y de forma espontánea, quizás inconsciente, reproducen muchas de las actitudes discriminantes señaladas en las páginas anteriores. Otras, en cambio, han sido pioneras en la toma de conciencia interétnica en el país. Varias tienen una fuerte brecha entre su discurso, más abierto, y su práctica. Con honrosas excepciones, es bastante común que quienes toman las principales decisiones institucionales pertenezcan a la cultura dominante, con poco conocimiento de las otras y menos de sus lenguas, y que los miembros de las culturas oprimidas tengan solo roles subordinados. Se refleja así el permanente dilema entre optar por la mayor cercanía a la realidad cultural de aquellos a quienes se desea servir y la mejor calificación profesional para desempeñar determinadas tareas. En el fondo, es una consecuencia más de la discriminación en todo el

sistema educativo. El personal extranjero de muchas instituciones llega con su propio estilo cultural, regularmente permanece poco tiempo y no siempre se esfuerza por (o logra) adaptarse al nuevo medio en que vive y trabaja, aunque –por otra parte– tampoco carga consigo los prejuicios seculares de nuestra sociedad neocolonial.

Nuestro último ejemplo son las *fiestas y celebraciones sociales*, que tienen características singulares, sobre todo por el peso que en ellas tiene el sentido expresivo de comunidad. No faltan eventos exclusivos para uno u otro sector social y cultural, que contribuyen más bien a reforzar las brechas existentes en las relaciones cotidianas, por todo su estilo e incluso por las condiciones de admisión. En otros casos, hay cierta convivencia entre grupos culturales, pero se sigue marcando la diferencia por la ubicación de cada grupo en la fiesta, o por otros detalles más sutiles con la música, las bebidas, las relaciones interpersonales, etc. Pero es también relativamente común que muchas celebraciones tengan una mayor apertura intercultural que los eventos y actividades más formales. Es normal, por ejemplo, que la música y baile vaya cambiando de estilos, de modo que ni la gente blanca y “refinada” se avergüence de cantar y bailar ritmos andinos ni los indígenas dejen de aventurarse en los nuevos estilos que van llegando desde el exterior. Es también con ocasión de celebraciones más familiares, sobre todo las relacionadas con el ciclo vital, que se establecen las alianzas interétnicas más duraderas, a través del nombramiento de padrinos y compadres. Pero no es raro que después, en el funcionamiento cotidiano de esas alianzas, se reproduzcan de nuevo las relaciones asimétricas.

# CUATRO CONCEPTOS BÁSICOS

Conocemos ya los principales rasgos de nuestra realidad intercultural y plurilingüe. Pero antes de entrar a las propuestas para lograr la deseada equidad en ese campo, es necesario hacer algunas precisiones conceptuales. Empezaremos por el eje lingüístico, por ser más sencillo y el hasta ahora más trabajado. De ahí pasaremos al eje intercultural, del que en buena medida el anterior forma parte. Además de ser más amplio, es más complejo y aún poco comprendido. Como ya dijimos, no nos mueve aquí un afán de elucubración teórica sino la necesidad de ser claros y coherentes en las subsiguientes propuestas y políticas.

## **4.1. LAS RAZONES DE LA LENGUA Y DEL MULTILINGÜISMO**

Uno de los indicadores más inmediatos de la heterogeneidad cultural de un país es la diversidad de lenguas que en él se hablan. Más arriba ya vimos que Bolivia es uno de los principales países plurilingües del continente. ¿Hasta qué punto es ello un bloqueo o una ventaja? Para nosotros, no hay duda de que es una ventaja, siempre que este plurilingüismo deje de ser una mera suma de monolingües en diversas lenguas y se transforme en una cualidad de cada individuo, sea cual fuere su lengua de partida. Es decir, aquí no nos interesa el plurilingüismo exclusivamente

social sino el plurilingüismo como *destreza individual*, que permite una mejor convivencia entre todos dentro de una sociedad plurilingüe.

### **Ser plurilingüe es ventajoso**

Los cambios legales arriba mencionados muestran un cambio, sobre todo en la última década. A partir del reconocimiento de que Bolivia es un país pluriétnico y plurilingüe, se reconoce por fin que esa realidad no es un obstáculo sino una riqueza potencial en la construcción de la nación-Estado. Por consiguiente, ya no se trata de reducir a todos a una sola cultura y lengua unitaria de signo castellano, sino de reconocer todas estas identidades y lenguas locales, viendo al mismo tiempo la conveniencia de que además todos puedan comunicarse entre sí para enriquecerse mutuamente. En síntesis, siendo Bolivia un país plurilingüe, la política ideal ya no apunta a que los futuros ciudadanos sean cada vez más monolingües sino más bien a un creciente bilingüismo e incluso multilingüismo. A un nivel teórico más formal, se podría generalizar que cuantas más lenguas se conozcan, mayor es la capacidad de comunicación y de convivencia del individuo y entre los diversos grupos sociales. Este hecho es cada vez más reconocido en el ámbito mundial, sobre todo en Europa y Asia. Pero, al nivel práctico, no todo bilingüismo o plurilingüismo es visto con los mismos ojos. Para comprenderlo, debemos introducir otra dimensión: la estructura social, dentro de la que se desarrollan y relacionan los diversos idiomas.

### **Diglosia, idiomas dominantes y subordinados**

Como consecuencia del diferente estatus económico, social y político de los grupos que hablan cada idioma, ocurre la *diglosia*. Es decir, los idiomas tienen un estatus y unos usos sociales diferenciados y formas asimétricas de reconocerse e influenciarse mutuamente. Reflejando la estructura social y económica, se habla también de idiomas *dominantes* y otros *subordinados*; o, en cuanto a su reconocimiento público, de idiomas de *alto prestigio* y otros de *bajo prestigio*. Dejemos, con todo, claro desde un principio que, al utilizar esos términos, no pretendemos hacer ningún juicio de valor sobre si una lengua es superior o inferior a la otra. Simplemente constatamos un fenómeno sociolingüístico que

de hecho ocurre como consecuencia de la estratificación e inequidad de nuestras sociedades reales. Una aplicación inmediata de esta realidad sociolingüística diglósica es que existen dos tipos claramente diferenciados de bilingües o plurilingües:

- a. El primero ocurre entre dos o más lenguas de alto prestigio, cada una de ellas dominante en su respectivo país o región. Se da, por ejemplo, entre elites sofisticadas que mantienen habitualmente ciertas relaciones internacionales por motivos políticos, económicos o profesionales. A este nivel el plurilingüismo se ve como una calificación necesaria para desenvolverse en un mundo cada vez más intercomunicado. Pero el acceso a una segunda o tercera lengua no implica el riesgo de perder la lengua propia, que se considera igualmente útil para esos fines. Se puede hablar entonces de un bi- o plurilingüismo con tendencias expansivas; se le llama también *aditivo*, porque lleva a añadir destrezas en nuevos idiomas sin perder los anteriores.
- b. El segundo ocurre entre lenguas cuyo estatus y prestigio social es claramente desigual. Se da principalmente en hablantes de los grupos subordinados que mantienen su propia lengua local y a la vez, en su afán de ascenso social, han adquirido también la lengua del grupo dominante. La adquisición de esta segunda lengua de mayor prestigio es vista también como una ventaja para fines sociales y laborales. Pero el acceso a ella puede llevar a la larga a la pérdida de la lengua originaria, que no es tan aceptada socialmente, sobre todo al no transmitirla ya a las siguientes generaciones. Por lo mismo, en esta segunda categoría, es más raro encontrar a plurilingües. Significativamente, tampoco es habitual que existan bilingües de sentido contrario, es decir gente del grupo social dominante, cuya lengua materna es de alto prestigio, dispuestos a aprender la otra lengua o lenguas locales de bajo prestigio. Se puede hablar entonces de un bilingüismo de transición con tendencias recesivas; se llama también *sustractivo*, porque el idioma de bajo prestigio puede acabar por perderse, reincidiéndose de nuevo en el monolingüismo, pero ya en la lengua de mayor prestigio.

Además de estas dos categorías de bi- o plurilingües, sigue habiendo un grupo significativo de capas intermedias, que se mantienen monolingües en la lengua dominante de su respectivo país o región (el castellano, en nuestro caso). Pero también para ellos va resultando cada vez más útil expandir sus conocimientos a otras lenguas de alto prestigio. Esta es una necesidad sentida, llena de motivaciones, con relación a otras lenguas de carácter internacional y económicamente más rentables, entre las que en nuestro medio sobresale por mucho el inglés. No insistiremos aquí en este punto, que ya tiene su propia dinámica de crecimiento.

En la segunda categoría de bilingües, que se encuentra en la mayor parte de los países del planeta, debemos distinguir dos situaciones, de acuerdo con la condición de migración:

- La primera situación es la de aquellos grupos que, por motivos económicos, laborales, políticos u otros, deben emigrar definitivamente a otro país o región, donde su lengua materna tiene poco uso. Es entonces comprensible que poco a poco su lengua se vaya perdiendo, sobre todo entre los hijos y nietos que se han criado ya en el nuevo medio y han perdido en cambio sus vínculos con el lugar de origen.
- La segunda situación ocurre en los aún más numerosos pueblos con lengua y cultura propia, distinta de la oficial dominante y de menor estatus y prestigio social, que siguen viviendo en su propio territorio lingüístico y cultural. También ellos, por razones económicas, sociales, de comunicación o de simple estatus, suelen sentir la necesidad de aprender la lengua oficial del grupo dominante y esperan que la escuela facilite esta tarea con sus hijos. Puede ser incluso que las presiones que les llegan desde los grupos de poder les induzcan a enseñar a hablar a sus bebés en esa lengua de mayor prestigio, aunque los padres la manejen a su modo, iniciando también así un bilingüismo recesivo.

Se comprenden las motivaciones que en ambos casos llevan a aprender la lengua de mayor prestigio y a disminuir la lealtad a su propia lengua ancestral, supuesto el *statu quo* existente y la poca influencia que los afectados suelen tener para modificarlo. Pero el razonamiento para abandonar la lengua ancestral tiene un peso notablemente distinto en la primera y en la segunda situación.



Volvamos a considerar las razones del multilingüismo, también en estos casos. Sobre todo en la segunda situación arriba considerada, un cambio en el reconocimiento de las lenguas locales, por parte de los grupos de poder, podría revertir fácilmente la tendencia recesiva. Entonces reaparecerían también las ventajas objetivas que tiene ser plurilingüe frente a las limitaciones de cualquier monolingüismo. El mantenimiento de la propia lengua, junto con el acceso a otra u otras, contribuirá siempre a una mejor comunicación interna en tantos ambientes regionales o nacionales en que se maneja más de una lengua. Más aún, en términos de una creciente integración del país y del relacionamiento con sus sectores más marginados, debería también ponderarse más seriamente lo ventajoso que puede resultar para los monolingües en castellano (¡y para el país!) el que lleguen a conocer la lengua originaria de su contorno regional. Como meta mínima, debería conseguirse que esos monolingües en castellano aprendan a reconocer y respetar, en sus relaciones cotidianas, las otras lenguas del contorno.

### **De idioma subordinado a idioma oprimido**

En todas estas situaciones de contacto lingüístico, va ocurriendo cierto intercambio entre las diversas lenguas implicadas, aunque en distintas proporciones de acuerdo a sus relaciones asimétricas o diglósicas. Los monolingües de la lengua dominante llegan a adquirir algún vocabulario especializado de la lengua subordinada sobre todo en aquellas áreas de lo cotidiano en que la lengua dominante no tiene equivalentes (por ejemplo, *sorojche*, *curichi* y sobre todo comidas y productos típicos). A veces se adoptan también ciertos términos con una reinterpretación nueva llena de prejuicio y carga étnica (por ejemplo, *imilla*, *cunumi*) para insultar o reprender. Pero la influencia de la lengua subordinada sobre los hablantes habituales y monolingües de la lengua dominante es siempre limitada y relativamente controlable<sup>9</sup>. En cambio, en la lengua subordinada puede llegar a incorporarse cualquier elemento de la dominante, aunque se trate de hablantes monolingües. Entran, en primer lugar, innumerables términos modernos que no existían en la

---

9 Otra cosa son los dialectos de la lengua dominante desarrollados por los neo-hablantes provenientes de una lengua subordinada, a los que nos referiremos más adelante.

lengua (como *radio, avión, sindicato*), con simples adaptaciones fonológicas y sin que, por lo general, se haga el esfuerzo por introducir neologismos. Pero, además, de manera incesante se van sustituyendo con palabras de la lengua dominante más y más vocablos propios de la lengua subordinada. Así se ha perdido, por ejemplo, gran parte del vocabulario andino relacionado con la estructura familiar, política y religiosa. Ese drenaje y trasvase no solo se produce en el vocabulario sino también en la fonología y la gramática. Por ejemplo, el quechua de Cochabamba ya utiliza los fonemas *e, o, b, d, g, f*, propios del castellano y ha perdido, en cambio, el contraste *-k, -q* en posición final de sílaba; asimismo, al nivel gramatical, muchas oraciones complejas ya se construyen mediante los enlaces *y, pero, si[chus], porque[chus]*, etc. Por ese camino poco a poco, pero de forma casi inexorable, se va llegando a versiones empobrecidas y distorsionadas del idioma originario como lo que en Cochabamba se llama el *quechuañol*, o en guaraní paraguayo, el *jopará* (mezcla). En consecuencia, se va bloqueando cada vez más la posibilidad de que la lengua subordinada se desarrolle de forma plena y autónoma. La lengua dominante va carcomiendo y aplastando a la lengua subordinada.

En este sentido podemos hablar también de idiomas *oprimidos*, tanto en términos sociales como incluso lingüísticos (ver Albó 1974a). Si a ello se añade el hecho frecuente de que los sectores dominantes monopolizan el uso de la escritura para su propio idioma y dudan –sin ninguna base lingüística– de que las lenguas subordinadas lleguen a tener gramática o puedan desarrollar un alfabeto, la opresión lingüística es aún más fuerte. A la lengua subordinada ni siquiera le dan el derecho de ser “lengua” y a quienes la usan dicen que hablan “en dialecto” o les reclaman que hablen “en cristiano”... La defensa de la lengua debe incluir entonces la superación de esas restricciones, recuperando todo el potencial de la lengua temporalmente oprimida. Pese a esta subordinación y a sus efectos atrofiantes, en nuestro medio no han llegado a surgir las “lenguas francas”, típicas de otras regiones de gran intercambio entre grupos distintos, ni una “tercera lengua” como el *créole* o el *pidgin* de los países caribeños que fueron colonia francesa, inglesa u holandesa. En medio a las distorsiones generadas por la subordinación y asimetría señalada, nuestras principales lenguas originarias han logrado mantener su propia identidad como tales.

Nótese que estos procesos de subordinación y atrofia lingüística pueden ocurrir independientemente de si la lengua afectada es o no *mayoritaria*, en cuanto al número de sus hablantes. Con frecuencia, dentro de un país y sobre todo de una región concreta, una lengua es claramente mayoritaria, pero tiene un rol subordinado con relación a la lengua de la minoría dominante. Así ocurre en nuestro país en extensas regiones andinas de habla quechua y aymara<sup>10</sup>.

### Las muchas formas de ser bilingüe

El que no sabe más que una lengua es *monolingüe*. Si sabe otra u otras, es *bilingüe* o *pluri-*, *multilingüe*. Pero entramos entonces en un campo mucho más complejo de precisiones, de acuerdo con el nivel de proficiencia y a los usos que haga de cada una de esas lenguas. Para el resto de nuestra discusión, es fundamental entender y distinguir sobre todo entre la *lengua primera* (en adelante, L1), regularmente adquirida por un individuo en su infancia, y las lenguas adquiridas posteriormente: *lengua segunda* (L2), *tercera* (L3), etc. Lamentablemente los datos lingüísticos de nuestros censos hasta 1992 no llegan a este nivel de refinamiento, por lo que solo nos permiten aproximaciones indirectas a este tema. En condiciones ordinarias, la L1 es la que se maneja mejor. Suele coincidir sobre todo con la *lengua materna* y es la que mejor refleja la identificación de quien la habla con un determinado grupo social y cultural. Pero, como veremos más adelante, no siempre se dan estas coincidencias. La *lengua segunda* (L2) puede haberse adquirido dentro del sistema educativo y/o por exigencias del contorno social o laboral. A menos que de por medio ocurra una emigración definitiva del hablante a un ambiente en que esta sea la lengua predominante, no suele manejarse con la misma soltura que la L1. Esta destreza es aún menor en el caso extraordinario de una tercera o cuarta lengua (L3, L4...).

---

10 Por esta posibilidad, no nos resulta operativa la utilización del término "lengua mayoritaria" para lo que en rigor es lengua dominante; o "lengua minoritaria", para lo que en realidad es lengua subordinada u oprimida (ver, por ejemplo, Skutnabb-Kangas, ed. 1995). Tal identificación puede que sea útil en ciertos ambientes migratorios. Pero nos impide analizar la diversidad de situaciones en que ambas variables se combinan de manera diversificada, requiriendo por ello políticas distintas.

El *nivel de proficiencia o destreza* en una u otra lengua lleva a clasificaciones que tampoco pueden quedar reflejadas en la pregunta simplificada del censo (“¿sabe tal lengua?” sí/no). La competencia en una determinada lengua puede ser solo para entenderla o también para hablarla; solo a ese nivel oral o para leerla o incluso escribirla; y todo ello, con errores o con excelencia. Por no mencionar la capacidad de expresarse además con elegancia. Al combinar esa proficiencia con las diversas lenguas utilizadas por el individuo, entramos en otro conjunto de clasificaciones. Para simplificar, solo nos fijaremos en el caso más simple del bilingüismo y en él, por el momento, prescindiremos de la posible destreza en la lecto-escritura en una o en las dos lenguas implicadas.

Solo puede hablarse de un *bilingüismo coordinado* (o pleno) cuando las dos lenguas se manejan con igual excelencia. Pero lo más común es un *bilingüismo subordinado*, o desigual y asimétrico, en que las estructuras subyacentes de la L1 siguen influyendo en mayor o menor grado al utilizar una L2 (o L3, etc.) adquirida con deficiencias. Existe incluso el llamado *bilingüismo pasivo*, que consiste en la capacidad de comprender la L2 pero no de expresarse en ella; y este puede ser auditivo o leído. El último es más propio de intelectuales, que pueden leer escritos en varios idiomas, pero encuentran mayor dificultad en entender a los que los hablan y no saben hablarlos ni escribirlos. El bilingüismo pasivo auditivo es común en regiones con fronteras lingüísticas con bastante circulación, pues pasa a ser una destreza lingüística mínima muy útil para establecer los debidos intercambios entre vecinos de lenguas distintas.

Por la clásica discriminación de nuestro sistema escolar, hasta ahora se ha dado la paradoja de que muchos hablantes de una L1 distinta del castellano la pueden hablar con excelencia pero son incapaces de leerla y menos aún pueden escribirla, mientras que saben leer y escribir en la L2 castellana –que aún no hablan ni entienden bien– aunque muchas veces esa lectura es solo mecánica, poco comprensiva, y la escritura es aún más rudimentaria. Supuesta esa discriminación por la propia lengua, a favor del castellano y las deficiencias en el aprendizaje de este, el proceso se puede incluso degenerar en lo que algunos llaman *semilingüismo*: se mezclan elementos de dos lenguas sin dominar ninguna; o, como decía uno de los afectados, “hemos olvidado

nuestra propia lengua antes de aprender la nueva”. El “quechuañol” de los valles de Cochabamba y el “aymarañol” de muchos migrantes en El Alto tienen algo de ese semilingüismo.

## Cambios de lengua

A la luz de lo anterior, revisemos el caso de la L1 de un plurilingüe, sobre todo si pertenece a la categoría de bilingüe regresivo. Cuando alguien habla habitualmente dos o más lenguas, aunque no lo haga con igual destreza, puede ser que su L1 ya no sea la *principal* ni la *más habitual*. En determinadas circunstancias, ni siquiera seguirá siendo la que maneje mejor. Todo dependerá de la frecuencia y contextos en que deba usar una u otra lengua. Así, en los casos ya mencionados de emigración definitiva a un país o región en que se habla solo otra lengua y en otros de ascenso social (por ejemplo, un profesor de origen rural), es más probable que la L2 se convierta en principal y acabe por manejarse mucho mejor. En las periferias urbanas es común que la L2 se convierta en habitual aun cuando no se llegue a manejar con la misma destreza que la L1 materna. Aparecen entonces ciertos dialectos populares del castellano que, con frecuencia, estigmatizan a sus hablantes por una “motosidad” que se explica, lingüísticamente, por el sustrato de la L1, mantenido a veces incluso en la nueva generación que ya no la habla. Cuando la L1 deja de ser la principal, estamos a un paso del cambio de lengua, sobre todo porque los padres –y en particular la madre– ya no transmiten a sus hijos la L1 sino su L2, hecha principal. Tal vez pretendan trasmitirla enseñándole ocasionalmente algunas palabras. Pero lo que el niño escucha más es la lengua habitual, que en muchos casos se le reforzará todavía más en la calle o la escuela, con sus compañeros.

El cambio de lengua se relaciona con el concepto de la *lealtad lingüística* o fidelidad a la lengua materna o L1 para mantenerla a lo largo de la vida y transmitirla a las siguientes generaciones. Al nivel de cada usuario, esta lealtad es alta cuando alguien mantiene su L1 y busca oportunidades para seguirla practicando, aun cuando maneje bien otra(s) lengua(s) o incluso deba utilizarlas regularmente. La lealtad es baja, en cambio, cuando alguien deja sistemáticamente de usarla y va perdiendo su habilidad de expresarse en ella por desuso. Una de las

principales pruebas de lealtad lingüística, a lo largo del tiempo, es la decisión que se hace al tener que enseñar a hablar a los hijos. Por eso mismo, las curvas de conocimiento lingüístico por edades son uno de los mejores indicadores del nivel de lealtad a su idioma en una determinada comunidad lingüística. En rigor, la prueba más genuina de lealtad lingüística solo puede hacerse cuando existe una opción real de escoger entre dos lenguas, es decir cuando se es bi- o plurilingüe. La lealtad de los monolingües puede que no refleje tanto una verdadera opción sino solo una falta de oportunidad. El hecho de que algunos padres monolingües en una lengua subordinada rechacen a veces la educación bilingüe y deseen más bien que sus hijos se pasen rápidamente al uso habitual del idioma dominante, podría ser un indicio de baja lealtad. Así ha ocurrido en algunos grupos minoritarios de la Amazonía, dentro y fuera de Bolivia, cuando se han sentido totalmente cercados y acosados por la sociedad, cultura y lengua dominantes, a veces a solo pocos años del primer contacto.

### **La lengua y sus dialectos**

La variedad lingüística no se limita al conocimiento y opción por uno o varios idiomas. Se extiende también a la gama de variedades dentro de una misma lengua. Cuando una variante es compartida por un grupo de hablantes, se llama *dialecto*. Este término, en cambio, no corresponde técnicamente para referirse a idiomas subordinados, se haya o no sistematizado formalmente su alfabeto y su gramática. Los dialectos pueden ser geográficos, sociales y situacionales. Los *dialectos geográficos* son los más reconocidos y los que tienen una mayor sistematización lingüística. Por ejemplo, dentro de la lengua castellana existen, entre otros muchos, los dialectos peninsular, caribeño, argentino-porteño y –dentro de Bolivia– colla, camba o chapaco. En quechua, aymara o guaraní hay también una amplia gama de dialectos a lo largo de los países y regiones en que se hablan. En principio, este tipo de variedad no perjudica a la lengua sino más bien la enriquece. El uso de un dialecto geográfico u otro no suele ser motivo de discriminación social y, en el caso boliviano, tampoco suele bloquear seriamente la comunicación. Más bien ayuda a identificar diversos lugares de origen.

Los *dialectos sociales* son las variantes que utilizan distintos grupos sociales incluso dentro de un mismo ambiente geográfico. Pueden reflejar la clase social, la identidad étnica o incluso el género, el grupo étnico y ciertas ocupaciones. Así, en nuestro medio, hablamos del castellano “popular”, como un dialecto distinto del que usan las clases “refinadas”, o del aymara “patronal”, como distinto del que usan los comunarios. En el caso del castellano popular, este suele tener además muchas interferencias fonológicas y gramaticales de alguna lengua originaria (aunque ya no se hable), sobre todo del aymara o quechua. Expresiones muy comunes como *en ay* o *de mí* (en vez de *ahí*, *mío*) reflejan ese tipo de sustrato. Como ejemplos de otras modalidades de los dialectos sociales, se puede mencionar el *black English*, de los negros en Estados Unidos, objeto de muchos estudios y aplicaciones didácticas; el habla de y a los niños, no aceptable entre los adultos; la diferencia entre habla masculina y femenina, que puede provocar situaciones embarazosas si se trabucan y que en algunas lenguas (como el bésiro o chiquitano) llega incluso al uso obligatorio de categorías gramaticales diferenciadas; o el lenguaje del hampa, que no se limita al uso de un vocabulario especializado. Nos interesa tener en cuenta la existencia y características de los dialectos sociales porque, al igual que en el caso de las lenguas, el utilizar un determinado dialecto social de mayor o menor prestigio puede ser motivo de imposición, rechazo, discriminación e incluso reivindicación.

Los *dialectos situacionales* son variantes que pueden ser seleccionadas no solo en el mismo lugar geográfico sino incluso por las mismas personas, de acuerdo a la situación o contexto en que se desenvuelve la comunicación. Este concepto es un refinamiento y complemento de lo que antes se llamaba estilo. No hablamos igual, por ejemplo, en una farra íntima, en un congreso, al gritar en la cancha de fútbol o al rezar juntos en el templo; y en cada una de esas y otras muchas situaciones todos, aparte de otras diferencias dialectales geográficas y sociales, tienden a compartir en su forma de hablar ciertas características propias de la situación.

### **Lengua oral, letra escrita y más allá**

Los usos *oral* o *escrito* de una lengua podrían considerarse como dos grandes tipos de dialectos situacionales, aunque en rigor tal vez solo

el primero es un evento puramente lingüístico. Toda codificación escrita ya tiene cierto añadido de “paralenguaje”, como lo tienen el álgebra, el canto, los programas de computadora o la signografía de los sordomudos. Pero, por su omnipresencia y por las implicaciones que tiene el manejo correcto y diferenciado de ambas modalidades, vamos a detenernos un momento en ellas. El uso oral de una lengua es lo primario y suele ser la condición previa para que alguien llegue a desarrollar sus primeras destrezas en lecto-escritura. Pero, una vez incorporada la escritura, esta tiene la gran ventaja de su permanencia sin límites ni en el tiempo ni en el espacio, permitiendo incluso una primera aproximación a idiomas desconocidos. El riesgo entonces es más bien dar tanta importancia a lo escrito que lleguen a descuidarse aquellas potencialidades de la oralidad que el texto escrito no puede llegar a codificar.

El primer criterio para encontrar el equilibrio entre ambas modalidades es que cada una tiene su propia lógica. Rara vez la forma oral y escrita coinciden; y si se las hace coincidir el resultado suele ser artificial, no siempre comprensible y con frecuencia pesado, cuando se lo utiliza en la otra modalidad. Los usos orales del lenguaje, por ejemplo, suelen ser eventos lingüísticos volátiles, en los que pesa mucho la presencia del interlocutor y sus reacciones. Se aceptan y hasta exigen interrupciones, reiteraciones, actos fallidos, cambios de ritmo y tono, gestos de apoyo, etc. En cambio, en el lenguaje escrito, aparte del uso correcto del código utilizado (la ortografía), hay que cuidar también la corrección gramatical para que el mensaje resulte inteligible y claro, al interlocutor no presente, y multiplicable. Salvo para ciertos estilos literarios, no encajan ahí los actos fallidos ni su secuela de reiteraciones. No se cuenta tampoco con el apoyo de los ritmos, tonos y gestos, aunque pueden insinuarse débilmente a través de algunos signos fallidos. Por todo ello, es claro que se deben desarrollar destrezas diferenciadas en ambas modalidades.

Un segundo criterio es que hay que superar la actual diglosia entre la lengua escrita, considerada de alto prestigio social, y la lengua oral, considerada de menor prestigio. El problema surgió desde principios de la Colonia, que concentró el uso escrito habitual en el castellano mientras



que las lenguas originarias han quedado limitadas a sus usos orales, relegando y eliminando incluso otras formas previas de codificar mensajes (por ejemplo, con los *kipus*, la cerámica y los tejidos). Hay incluso quienes caracterizan a las culturas indígenas como ágrafas, como si esta ausencia de escritura fuera algo inherente a ellas; pero esta afirmación precipitada solo puede ser a lo más una constatación factual de lo que está ocurriendo en un determinado lugar y contexto histórico. Más bien se puede afirmar que fue la imposición colonial la que acentuó esta presunta superioridad y prestigio de lo escrito, monopolizado en gran medida por el castellano, frente a la oralidad a que fueron reducidas las lenguas colonizadas en su uso cotidiano<sup>11</sup>. La superación de esta forma de diglosia pasa también por el acceso habitual de estas lenguas a la forma escrita y, a la vez, por la recuperación de los valores complementarios que tiene todo lenguaje oral.

Últimamente, con el desarrollo de la electrónica y la informática están surgiendo nuevos usos y situaciones intermedias entre ambas modalidades, a los que ya nos hemos referido más arriba (ver 2.6). La nueva “alfabetización” en los signos, vocabulario y gramática de los diversos programas y lenguajes informáticos puede verse como una especie de expansión natural de la antigua alfabetización en la lecto-escritura y su complemento, el “lenguaje oral”. En cambio, a través de los medios de comunicación, se ha recuperado mucho de la oralidad que la lengua escrita perdía o camuflaba. Incluso el fax o el e-mail recuperan al nivel escrito mucho de la informalidad que ni siquiera las cartas a mano habían podido mantener. Por otra parte, con el desarrollo de los nuevos medios también el lenguaje oral adquiere entonces una cualidad permanente, que atraviesa tiempos y espacios por la grabación, la edición o el doblaje. Desarrolla entonces características semejantes a las del lenguaje escrito, sin perder muchas de las ventajas del lenguaje oral y añadiendo las del lenguaje audiovisual.

---

11 Guillermo Mariaca (1999: 15-24) habla del “gesto colonial de la escritura” con el que se consumó “la colonización de la palabra oral” y se redujo al mínimo “el derecho a la palabra” de los pueblos originarios colonizados. En los Andes la Colonia aceptó la escritura en lenguas indígenas casi exclusivamente para textos eclesiásticos de apoyo. En Mesoamérica y en el mundo guaraní hubo una mayor gama productiva aunque, en este último caso, Meliá (1986) percibe entonces el carácter “reductivo” que tiene ese uso escrito de la lengua, perdiendo parte de su riqueza previa. Ver también Arnold, Yapita *et al* (2000).

## Planificación y normalización lingüística

La existencia de tantas lenguas y de tanta variación dentro de ellas pide alguna forma de *planificación lingüística* global al menos en aquellos aspectos que más afectan a la convivencia y a la equidad. En su versión final, en la que aquí todavía no podemos entrar, esta planificación tendrá que precisar:

- a) los derechos de los ciudadanos con relación al uso y acceso a las diversas lenguas;
- b) el reconocimiento y estatus oficial de cada una de ellas; y
- c) las aplicaciones prácticas en las instituciones públicas y en sus esferas de la actividad pública y privada en términos de objetivos, políticas, prioridades y metas en el tiempo.

En términos operativos deberá precisar también, cuando haga falta:

- d) los recursos que se asignan para implementar esas actividades.

En el ámbito interno de cada lengua está también la tarea complementaria de su normalización, es decir, el establecimiento de ciertos criterios y acuerdos para un uso compatibilizado de la lengua, dentro de sus muchas variantes dialectales.

En la lengua dominante castellana ya hay mucho definido, pero puede precisarse algo más en el uso de determinados dialectos geográficos o locales o en la creación y adopción de determinadas variantes más “generales”, por ejemplo, en los medios de comunicación. En cambio, en la normalización de las lenguas subordinadas se ha avanzado todavía poco y queda un arduo trabajo por delante. Para muchas lenguas se debe empezar prácticamente de cero, desde la concertación y oficialización de un determinado alfabeto y otros criterios ortográficos. De ahí se debe ir avanzando en casi todas hacia la sistematización y difusión de sus gramáticas (en versión científica y pedagógica) y la recopilación y edición del diccionario a niveles de creciente complejidad. En la medida que el sistema de educación bilingüe (o plurilingüe) se aplique a cada lengua, irá surgiendo la necesidad complementaria de ir rescatando, generando o adaptando el vocabulario necesario para las diversas áreas del saber, tarea que después deberá complementarse y ampliarse a otros muchos ámbitos con la producción de literatura propia y pro-

gramas en los diversos medios de comunicación, etc. En aquellas lenguas más extendidas, en que ocurre una mayor variación dialectal, se requerirán también algunas precisiones como las arriba señaladas para el castellano y será oportuno que sus diccionarios y gramáticas tengan una cobertura pluridialectal, que explicité debidamente qué uso corresponde a qué dialecto. Para el aymara, el quechua y el guaraní, tal vez ya estamos maduros para programar, como tarea de largo vuelo y de cobertura internacional, una especie de enciclopedia que combine más a fondo diccionario e inventario cultural.

Finalmente, la planificación de tareas en este campo lingüístico deberá también tomar en cuenta la oralidad, la escritura y las nuevas dimensiones, derivadas de la comunicación de masas y la informática, a que nos hemos referido en la sección anterior. Es importante tener presente que, si bien en estas tareas hay un fuerte componente técnico lingüístico, no es esta la única disciplina involucrada. Toda planificación en este ámbito implica sin duda este aspecto técnico, pero también otros como la aceptabilidad de la población e instancias involucradas y la captación de recursos. El mero criterio técnico ni siquiera basta para aspectos tan internos como la normalización lingüística. Por ejemplo, para determinar un buen alfabeto hay que tomar también muy en cuenta consideraciones de tipo sociocultural, didáctico y el sentir de la gente que después deberá utilizarlo (ver Albó 1987). Para toda esta planificación y normalización se requiere el trabajo conjunto de diversas instancias, tanto las estatales normativas como los diversos grupos relevantes de la sociedad civil; entre ellos, el sector académico, representantes de los pueblos originarios involucrados, escritores, radialistas y otros representantes de los medios de comunicación, etc. Es probable que todo ello requiera la creación de instancias o comisiones permanentes intersectoriales, organizadas de acuerdo con lenguas, específicamente encargadas de llevar adelante el trabajo en cada esfera lingüística.

## 4.2. CULTURA E IDENTIDAD

La lengua no es sino uno de los muchos componentes de la cultura; y las relaciones entre lenguas, una de las muchas expresiones de ese fenó-

meno mucho más amplio que llamamos *interculturalidad*. Preparados ya con el análisis más restringido del fenómeno lingüístico, podemos ahora entrar en el mundo más complejo y desconocido de la interculturalidad. Este término ha sido incorporado a nuestra temática desde los años 80 y se utiliza cada vez más, pero por lo general ni se define ni menos aún se analizan sus diversas facetas. Más allá de la palabra, el concepto de interculturalidad sigue siendo la gran incógnita. Pero para poderla entender, es necesario precisar antes qué entendemos, en este contexto, por cultura.

### **Cultura y tejidos interculturales**

Dentro de las muchas acepciones que tiene esta palabra, la que aquí más nos interesa, con miras a la ulterior discusión de la interculturalidad, es la siguiente:

**Una cultura es el conjunto de rasgos compartidos y transmitidos por un determinado grupo humano, que sirven para organizar su forma y estilo de vida, darle identidad y diferenciarlo de otros grupos humanos.**

El grupo humano que comparte una misma cultura, tal como acabamos de definirla, y que de ella toma su propio sentido de identidad, puede recibir distintos nombres, según el contexto cultural, social o político en que ello ocurre: etnia, pueblo, nacionalidad, nación, país, incluso Estado-nación... Privilegiamos esta definición porque consideramos que, en un país con una propuesta pluricultural –como es el caso de Bolivia–, el aspecto más determinante y, a la vez, el que más conflictos puede generar, si no se lo afronta adecuadamente, es el de la identidad de los diversos grupos que lo componen y, por tanto, también el de la diferenciación entre todos ellos. Más allá de la definición, no siempre se puede determinar con precisión qué elementos forman parte de una determinada cultura. En principio, dentro de una concepción más general de cultura, entran en ella todos los elementos aprendidos que se transmiten y comparten. Se excluye solo aquello que se hereda biológicamente. Una primera clasificación de esta amplia gama nos lleva a distinguir tres grandes ámbitos culturales:

- El primero es el ámbito de la economía y la tecnología. Empieza con el territorio y la relación con el medio ambiente, pero abarca otras muchas áreas como la producción, la vivienda, la alimentación o la medicina tradicional.
- El segundo es el ámbito de las relaciones sociales. Cubre desde la organización familiar y la organización del trabajo hasta la comunidad, las organizaciones intercomunales y la política del grupo.
- El tercero es el ámbito de lo imaginario y simbólico. Va desde la lengua hasta el arte, la religión, el sistema de valores y la cosmovisión.

Muchos elementos culturales pueden ser compartidos por muchos grupos y no son, por tanto, muy significativos para la identificación de un grupo, como distinto de otros. Por ejemplo, pueden ser muchos los grupos culturales que comparten una misma lengua, enfoques semejantes ante un mismo ambiente ecológico o tecnologías semejantes en determinadas áreas. Se podría hablar entonces de elementos de una *cultura común*, más o menos amplia. Tampoco es siempre predecible cuáles son los elementos que juegan un rol más definitivo para marcar la *identidad* del grupo. En muchos casos lo más fundamental puede ser el territorio y todo lo que este implica, en términos de adaptación al medio ambiente, organización propia, etc. En otros, es más bien la lengua, que contiene referencias permanentes al contexto cultural más amplio. En otros lo que más pesa es la historia, las tradiciones y celebraciones, y así sucesivamente. Un punto de énfasis no se opone necesariamente a los otros. Si coexisten muchas perspectivas, el sentido de identidad es probablemente mayor. Pero la identidad grupal –y sus razones– es una actitud asumida colectivamente, que está sujeta a permanentes adaptaciones y cambios en el tiempo, sin que valgan argumentos *a priori* para dar mayor relevancia a uno u otro elemento.

Además, desde la perspectiva de los diversos individuos que constituyen un determinado grupo cultural, su afiliación a uno preciso no suele ser el único referente. Cada vez es más común pertenecer simultáneamente a más de un contexto cultural. Las afiliaciones culturales no suelen ser cotos totalmente cerrados sino círculos entrelazados dentro de los que no todos los de un círculo comparten las mismas referencias

culturales. Alguien puede pertenecer a la vez a la cultura aymara, en unos aspectos, y a la boliviana, en otros; por la primera, se identifica con aymaras peruanos o chilenos, con los que comparte la misma lengua, valores y un sinfín de prácticas ancestrales; por la segunda, se identifica más bien con quechuas o cambas que también son bolivianos y vibran por causas comunes, como la política, la música o el equipo nacional de fútbol. Unos aymaras, siendo bolivianos o peruanos, se sienten muy marcados por su común ambiente altiplánico, que determina muchas de sus prácticas productivas y organizativas; pero otros ya han perdido quizás esos vínculos y se sienten más bien arraigados en el trópico –de Bolivia o del Perú– o en una ciudad, sin que por ello quieran dejar de seguir siendo aymaras...<sup>12</sup>

Esta complejidad de relaciones constituye lo que en nuestro medio se ha dado en llamar lo “pluri-multi”. Si solo existieran cotos cerrados, con muchos círculos concéntricos dentro de una única identidad, sería mayor el riesgo de caer en fundamentalismos intransigentes. La existencia de varios círculos entrelazados facilita, en cambio, encontrar rasgos comunes más allá del propio círculo, la relación entre grupos y, por lo mismo, la interculturalidad sin pérdida de identidades<sup>13</sup>. Sin embargo, en medio de estas imprecisiones y cruzamientos, que deben analizarse en cada contexto, es evidente que ciertas identidades culturales pesan más que otras, por compartir más elementos en un determinado marco de referencia, y es igualmente notorio que con frecuencia surgen conflictos, bloqueos o malentendidos derivados de esta diversidad cultural y de las identidades que ella sustenta.

Las culturas tampoco son estáticas en el tiempo, salvo en los museos de culturas ya fósiles. Cada grupo cultural es como un ser vivo que con el tiempo se va transformando por crecimiento y adaptación, sin perder por ello su identidad, a menos que se muera, descomponga y recicle. Por evolución interna y por los contactos entre diversos pueblos y grupos culturales, lo que fue fundamental en un momento pierde relevancia en otro y surgen en cambio otros factores que pasan a un primer

---

12 Esta temática ha sido objeto de una publicación muy didáctica de Jédu Antonio Sagárnaga (1998).

13 Ver gráfico al final del capítulo 5, donde abordamos de nuevo este asunto.

plano. Por factores internos y externos, se rechazan unos elementos mientras se crean o asimilan otros. Cambian las tecnologías; cambian las indumentarias, los ritos y las creencias; cambian los caminos y las redes de relacionamiento y con ello cambian las organizaciones y hasta las lenguas; surgen nuevos centros poblados mientras desaparecen otros, se reorganiza el espacio, cambian los territorios y a veces hasta las identidades. La fosilización de “esencialismos” culturales, aunque algunos la hagan a nombre de una reivindicación étnica mal entendida, es el enemigo de toda cultura viva<sup>14</sup>.

Uno de los ejemplos más significativos y retadores de este permanente cambio es el que ocurre dentro de muchos grupos étnicos por el cruce de dos identidades y alteridades: la étnica y la de género, cada una de ellas influenciada además por lo que ocurre en un entorno más amplio que la pequeña comunidad. Por una parte, es bien conocido el rol único que desempeñan precisamente las mujeres como principales portadoras y transmisoras de la identidad cultural. Por otra, son también ellas las que sienten más en carne propia la triple discriminación que sufren como pobres, indígenas y mujeres; pensemos, por ejemplo, en las empleadas domésticas. Por ello, a medida que aumenta su conciencia, las mujeres son actoras activas en los tres frentes. El resultado es que en cualquiera de ellos se les va modificando también el sistema de valores sin que implique la pérdida de ninguna identidad. Es, por ejemplo, significativo observar cómo se va modificando la práctica del derecho consuetudinario para ir reinterpretando, desde dentro de cada pueblo indígena, la posición de la mujer en él<sup>15</sup>. Dentro de toda esa complejidad, en cada cultura y en la red de tejidos interculturales, no hay ninguna razón de peso para que quien se siente con varias identidades –culturales u otras– deba dar prioridad a una de ellas en menoscabo de otra(s). Exigirlo a nombre de algún pretendido principio supremo, es el comienzo de la intolerancia, que ha llevado a tantos conflictos interétnicos e internacionales.

---

<sup>14</sup> Este tema ha sido desarrollado por Sierra (1997).

<sup>15</sup> Ver, por ejemplo, las resoluciones del Encuentro Continental de Mujeres Indígenas realizado en México en diciembre de 1997, comentadas en Sierra (1999). Para el caso boliviano, ver Rivera, Arnold, *et al.* (1996).

## Lo simbólico, lo pragmático y la identidad cultural

Para orientarnos un poco más en este universo, mucho más resbaladizo que la lengua, puede ser útil distinguir entre dos grandes categorías de rasgos culturales: aquellos que tienen una connotación mayormente simbólica y aquellos que tienen una connotación mayormente pragmática.

- Los componentes simbólicos de cada cultura están constituidos por aquellos elementos que transmiten algún mensaje, más allá de lo inmediatamente tangible.
- Los componentes pragmáticos de cada cultura están constituidos por todo el conjunto de instrumentos, destrezas y conocimientos que reflejan ante todo una forma práctica y compartida de resolver un problema en última instancia técnico.

Si retomamos los tres grandes ámbitos de cualquier cultura, mencionados más arriba, parece obvio que en el primer ámbito (economía y tecnología) pesan más los componentes pragmáticos, mientras que en el segundo (relaciones sociales) y sobre todo en el tercero (imaginario) pesan más los simbólicos. Lo anterior tiene una buena parte de verdad, pero al profundizar el análisis descubrimos que componentes simbólicos y pragmáticos pueden combinarse en cualquier esfera. Por ejemplo, toda la adaptación al medio ambiente es un proceso eminentemente pragmático; pero la identificación de este medio ambiente como territorio propio ya es una construcción simbólica; esta a veces se refuerza incluso con la sacralización de ciertos puntos estratégicos o con símbolos más prosaicos como los hitos y los mapas. Un *pawichi* de palos y palmas puede ser una adaptación muy pragmática de la vivienda al medio tropical; pero el mismo *pawichi*, en otro contexto, puede transmitir de inmediato un mensaje simbólico. Una curación se puede realizar con medicamentos comprados en la farmacia, con yerbas o con acupuntura por razones muy prácticas, pero a la vez puede incorporar otros elementos psicológicos y rituales con fuertes componentes simbólicos, propios de una u otra cultura. La lengua es una de las parcelas más densamente simbólicas de cualquier cultura, pero adoptar cierto vocabulario o hablar en una u otra lengua en determinados contextos puede deberse a razones muy prácticas...



Tanto los componentes simbólicos como los pragmáticos van cambiando en el tiempo con el conjunto de la cultura, por evoluciones internas e influencias externas. Pero es nuestra hipótesis que, dentro de esta evolución, son algunos componentes simbólicos los que más contribuyen a mantener la identidad del grupo, por lo mucho que esta tiene de intangible. Una vez más, es difícil predecir cuáles de los múltiples componentes simbólicos se ligarán más a la identidad cultural y étnica, pero es sobre todo en ese campo donde esta se construirá y expresará. Es sin duda una condición *sine qua non* para la sobrevivencia de cualquier grupo humano el tener bien asegurada su base y sobrevivencia económica. Más aún, en la medida que un determinado grupo étnico se mantenga en un mismo hábitat, este es entonces fundamental para comprender gran parte de los elementos e instituciones de su cultura y la coherencia del conjunto. Hay entonces una íntima relación entre los componentes pragmáticos y simbólicos que le dan su identidad única, sintetizada y simbolizada posiblemente en su pertenencia a un territorio concreto, que el grupo defiende con celo.

Pero también esas adaptaciones al medio van cambiando por nuevas tecnologías, muy posiblemente adoptadas de otras partes, y entonces elementos culturales que cumplieron un rol práctico central pierden importancia (por ejemplo, la agricultura en el Quiché de Guatemala) o quizás algunos de ellos se transfiguran en un símbolo de identidad (por ejemplo, el poncho, cuando en la vida cotidiana es sustituido por chamarras). Tampoco un grupo cultural se mantiene siempre circunscrito en un mismo lugar. Los procesos demográficos y migratorios expanden, reducen o trasladan a los pueblos sin que por ello pierdan automáticamente su identidad. Entonces, de nuevo, son algunos componentes simbólicos los que les siguen aglutinando, incluyendo posiblemente referencias cada vez más simbólicas a su antigua forma de ser y a su “terruño” de origen. Incluso pueden crearse o recuperarse nuevos símbolos, como ha ocurrido con la *wiphala* y el Año Nuevo aymara, promovidos principalmente desde la ciudad.

En cambio, los componentes pragmáticos, como tales, contribuyen menos a determinar la identidad del grupo, sobre todo desde que las situaciones de contacto entre grupos y culturas se han hecho tan comunes.

Su rol, no lo olvidemos, puede ser fundamental para seguir asegurando sus condiciones de sobrevivencia, indispensables para cualquier ulterior construcción de identidad. Pero esta sobrevivencia puede asegurarse con elementos propios, con otros innovados o, lo más probable, con una combinación de ambos. A este nivel práctico cabe un amplio margen de intercambio o simbiosis entre lo heredado de la cultura ancestral y lo adquirido de cualquier otro origen, sin que por ello se vea irremediablemente amenazada la identidad del grupo. Pensemos, por ejemplo, en las técnicas de producción, en el transporte, las comunicaciones, el comercio, la construcción de viviendas, caminos o presas, etc.

En todos estos campos, el criterio predominante de mantenimiento, adopción o combinación, es la mayor eficiencia de una u otra técnica. Pero un weenhayek, por ejemplo, no lo es más ni deja de serlo por viajar a pie, en bicicleta o en avión, por escuchar radio o mirar la televisión, o por construir su vivienda con madera, adobe o calamina; ni un escalador suizo resulta más aymara por mascar hojas de coca al subir a un nevado. ¿O qué consumidor boliviano, japonés o alemán se preocupa ahora por reivindicar las raíces culturales de consumos tan universales como el café (arábico), las papas (andinas) o incluso la coca cola (andina y africana, pasando por las técnicas del marketing norteamericano)? Más aún, el que los miembros de una determinada cultura subordinada lleguen a tener acceso a nuevas tecnologías, de cualquier origen, para fortalecer con ellas su modo de vida, puede ser visto como parte de su liberación y como una consolidación de su propia identidad y estatus en las relaciones con otros grupos. Así ocurre, por ejemplo, cuando cualquier pueblo logra establecer sus propios medios de comunicación electrónica, desde el teléfono o la radio hasta la televisión y el Internet, para divulgar los mensajes que considere más oportunos; o cuando logra fortalecer su economía incorporando en ella nuevos rubros, técnicas y maquinaria.

El mundo de los valores, considerado central en cada cultura, tiene algo de síntesis entre nuestras dos vertientes. Estos son simbólicos por su carácter intangible y por la íntima relación que tienen con toda la dimensión y práctica religiosa, con la socialización de las nuevas generaciones en la familia y la comunidad, y con todas las relaciones humanas

y sociales del grupo. De alguna forma el sistema de valores de cada grupo cultural queda codificado en los principios subyacentes en el derecho consuetudinario, no escrito. Por eso cada grupo cultural tiende a subrayar algunos valores muy suyos, como el respeto a los ancianos, la relación con la *Pachamama* y el medio ambiente, etc. Pero, por otra parte, no es tampoco muy exacto hablar de “los valores eternos” de cada cultura, puesto que estos también van cambiando de manera muy pragmática y realista en diversos contextos y situaciones. Los valores de la comunidad, la familia o la reciprocidad pueden transformarse, por ejemplo, en una competencia a muerte cuando los recursos se hacen muy escasos; o se pueden cambiar por otros, como el mayor lucro y la acumulación de bienes, en un nuevo ambiente urbano.

En general, es en el ámbito de la cultura simbólica donde tendría todavía cierto sentido hablar de cultura primera (C1) o segunda (C2), dominante o subordinada, bi- o pluriculturalismo, etc., de una manera comparable a lo que hicimos con la L1, L2, etc. También ahí surgen malentendidos o discriminaciones, por ejemplo, por el estilo de la indumentaria, sobre todo de las mujeres, o por el tipo de prácticas religiosas –que los de la cultura dominante rápidamente tildarán de magia o superstición– o por el contraste entre el valor que muchas culturas oprimidas dan a la celebración y a la reciprocidad y el valor supremo dado a la ganancia individual, en la cultura dominante. Pero aún en esos casos la comparación con el sistema lingüístico solo resulta aproximada, pues –a diferencia de la lengua– aquí solo algunos de esos elementos simbólicos identifican claramente a alguien con una u otra cultura. Por ejemplo, en el campo de la religión, en muchas partes no tiene tanto sentido hablar de biculturalismo religioso (alternando las prácticas de una u otra cultura) sino más bien de sincretismo, es decir de una nueva síntesis con elementos que solo los especialistas podrán reconstruir como de uno u otro origen.

Hay que ir con mucho más cuidado todavía para hablar de C1 o C2 al referirse a los componentes pragmáticos de la cultura. Si estos conceptos se aplicaran sin mayores matices al mundo de la técnica, se podría entrar fácilmente en callejones sin salida, pues en este campo es mucho más evidente la posibilidad de que cualquier cultura pueda enriquecer

su experiencia con los aportes de cualquier otra sin perder por ello su propia identidad. Tarde o temprano, muchos de estos elementos, que en algún momento histórico fueron la innovación o la particularidad de algún grupo cultural específico, pasan a ser parte de una cultura común sin que importe ya cuál fue su origen. ¿Qué influye ahora en la identidad cultural de tantos pueblos saber que el papel, la tinta o la imprenta provienen de la China, que las papas fueron experimentadas y “domesticadas” en los Andes, que la radio la inventó un italiano, que el Internet nació de los mensajes secretos entre militares, o que el fax fue un invento de los japoneses, para adaptar otros inventos previos, basados en el alfabeto, a su escritura con ideogramas?

### **Culturas mestizas e identidad mestiza**

Con todas esas consideraciones en mente, retomemos la categoría “mestizo” de tan larga tradición en nuestro medio. ¿Se puede hablar de una cultura mestiza, cultura híbrida o mestizaje cultural? ¿de una identidad cultural mestiza? ¿o de una identidad chola? Estos conceptos, de uso corriente, en nuestra opinión deben ser tomados con pinzas. Para empezar, los términos “mestizo” e “híbrido” han sido extrapolados del mundo de las razas biológicas, por lo que su aplicación al ámbito cultural es una metáfora, que solo vale como tal y solo en la medida que exista un parecido entre raza y cultura. Pero ya hemos visto cuán permeables son los contornos de una identidad cultural y cómo se pueden adquirir muchos elementos culturales de cualquier origen sin perder por ello la propia identidad. Por eso preferimos otros conceptos como los de “aculturación”, “préstamos culturales” y otros semejantes en vez de recurrir a esas metáforas biológicas de “mestizaje cultural” o “culturas híbridas”.

Que hay mucha gente en el país que, en su vida, comparte elementos de muchos orígenes culturales, es una realidad innegable, que seguirá yendo en aumento en un mundo cada vez más relacionado. Ya lo hemos visto en la sección precedente. Más bien habría que cuestionar si es posible la existencia de culturas totalmente endógenas sin elementos de otros orígenes tanto ahora como en el pasado, dondequiera que haya habido contactos entre pueblos. Pero este no es el asunto central aquí. La pregunta, en nuestro tema de la interculturalidad como juego de

identidades, es si, a partir de esos intercambios, emerge una *identidad mestiza o chola*, en términos culturales (no biológicos) y no solo como un nombre que se da a otros sino como una forma de llamarse a sí mismos frente a los demás. Es muy posible que ocurra, en la medida que el sentirse en un grupo es siempre una actitud subjetiva de quienes lo componen y cabe que algunos o muchos quieran definirse a sí mismos de esta forma, como ocurrió en la Colonia con los mestizos biológicos y como se hizo en los censos y en el registro civil hasta no hace mucho. Pero entonces debe quedar claro que se trata de su propia *autoidentificación*. Si es así, hay que ponderar además si se trata de una verdadera identificación grupal o de un eufemismo –impuesto por la presión de una estructura discriminante– que camufla una identidad quechua, aymara, etc., de una forma semejante a lo ocurrido con el término “campesino” desde 1952. En todo caso, la mayor o menor adopción de elementos de otra cultura es poco relevante para definirlo desde afuera. Lo central es esta autoidentificación.

En la medida que exista este grupo cultural realmente autoidentificado como mestizo, tampoco resultará fácil precisar los elementos culturales que comparten como grupo todos los que se sientan miembros de él. En efecto, uno de los rasgos más típicos de esos sectores intermedios, extremadamente móviles, es su falta de identidad, una vez han decidido no querer mantener la suya originaria. Con frecuencia se identifican más por lo que ya no desean ser que por lo que son. Además, sus orígenes culturales pueden ser muy diversos (quechuas, orientales...), de modo que lo principal compartido sería lo ya adoptado de la cultura castellana dominante. Tienen su sabiduría los quechuas y aymaras cuando consideran sinónimos los términos *misti* o *mishu* (derivados de “mestizo”) y *q'ara* (traducido a veces como ‘blanco’), aplicándolos indistintamente a cualquiera que no se considere parte de su cultura andina, independientemente de su origen.

Es mucho menos probable que un grupo sociocultural se quiera autoidentificar como “cholo”, pues este es un nombre dado más bien por otros, casi siempre con tonos despectivos, sobre todo aplicado a los varones. El sentido peyorativo solo desaparece al hablar de “cholitas”, en determinados contextos. Incluso las “cholas”, cuando aparecen

juntas en actos públicos, suelen llamarse “las mujeres del pueblo”. Si optan por un nombre, es más pensable que prefieran el de su grupo de origen (quechua, etc.) o el genérico y militante de “indios”. Otro asunto es que algunos analistas sociales quieran hablar de la emergencia política “chola”<sup>16</sup>, con lo que no hacen más que reiterar lo que siempre ha sucedido: que son “los de arriba” quienes aplican este nombre a quienes, como grupo, evitan ser identificados como tales. En una de las reflexiones recientes sobre esta tendencia, se afirma que “el cholo... [es] formalmente boliviano, pero informalmente nómada... nómada cultural... [con] una identidad nómada que planta su raíz viajera allí donde lo pesca la conveniencia de la noche sin hacerse ningún problema” (Mariaca 1999: 71). ¿Será esta una buena base para asegurar una identidad como grupo cultural?

Mirando al futuro, es muy posible que, con la emergencia de las identidades étnicas, resurja más bien la autoidentificación de acuerdo con cada grupo cultural de origen, incluso en ambientes urbanos, en menoscabo de esa ambigua y cambiante categoría cultural intermedia. Tal vez las respuestas del Censo de 2001 a la pregunta sobre la identidad étnica de la población arrojarán alguna luz sobre este punto. La siguiente anécdota podría resultar paradigmática. Un conocido radialista aymara, residente urbano, cuenta que al ir a registrar a su primer hijo este fue clasificado como “indígena”. El segundo ya fue anotado como “mestizo”, sin que el funcionario preguntara siquiera la opinión de los padres. Al registrar al tercero, el encargado ya lo quería anotar como “blanco”. Pero entonces intervinieron los padres, explicaron lo ocurrido con los hijos mayores, y propusieron más bien que registrarán a los tres como “aymaras”.

Supuesto todo lo anterior, hay que mirar también con cierto recelo las afirmaciones que se hacen a veces sobre la identidad de nuestros países como “mestizos”, y las propuestas de un ideal futuro como una “nación mestiza”. En la práctica histórica siempre que se han hecho estas propuestas, en Bolivia y en otros países del continente, ha sido para

---

<sup>16</sup> Uno de los iniciadores de esta corriente, dentro de las ciencias sociales, fue Aníbal Quijano (1980), en el Perú. Entre las versiones más recientes, están las de Toranzo (1993), Nugent (1994) y Mariaca (1999).

acabar imponiendo la hegemonía de los grupos culturales dominantes sobre los demás, promoviendo de paso un proceso de asimilación de los pueblos y culturas originarias subordinadas hacia ellos. Es más exacto lo que ahora ya reconoce el art. 1° de nuestra CPE: somos un país “multiétnico y pluricultural”, y aspiramos a seguir siéndolo de una manera cada vez más positiva y constructiva.

### **4.3. LAS RAZONES DE LA INTERCULTURALIDAD**

Dada la complejidad y permeabilidad que tiene el concepto de cultura y las identidades culturales, en este tema de la interculturalidad tampoco podemos limitarnos a trasvasar la conceptualización elaborada para las relaciones entre lenguas al campo de las relaciones entre culturas. Por eso mismo, allí hablábamos de bi- o plurilingüismo, y no de interlingüismo, y aquí en cambio preferimos hablar de interculturalidad más que de bi- o pluriculturalismo.

#### **La interculturalidad como fenómeno cotidiano**

La palabra misma parece indicar que podemos hablar de alguna forma de interculturalidad dondequiera que ocurra cualquier relación entre dos culturas. En este sentido más amplio, algunos enfoques típicos para su análisis podrían ser los siguientes:

- 1) El mapa y el paisaje pluricultural de una ciudad, región o país.
- 2) El inventario de rasgos o productos de cierto origen cultural presentes en otro medio cultural.
- 3) El análisis teórico de las semejanzas, conflictos e intercambios entre determinados capítulos de dos sistemas culturales; por ejemplo, sus esquemas legales o sus formas de bilingüismo.
- 4) La adopción, adaptación o rechazo, por parte de miembros de un grupo cultural, de elementos culturales de otro, con las motivaciones y factores que llevan a ello.
- 5) Descripción de los diversos tipos de encuentros e intercambios –positivos o negativos, casuales o sistemáticos– entre gente de dos o más grupos culturales distintos, con las actitudes que en ellos se expresan y sus consecuencias.

- 6) Análisis de las instituciones o sistemas de relacionamiento entre la gente de dos o más grupos culturales; por ejemplo, el compadrazgo, la escuela, el régimen de hacienda, asambleas interétnicas, el régimen colonial o neocolonial, el *apartheid*, la guerra de conquista, exterminio o resistencia.

Siendo algo más precisos, proponemos lo siguiente como ámbito central de este concepto:

**La interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales.**

El enfoque (1) no se refiere en sí mismo a eventos interculturales, dentro de esta perspectiva que incluye actitudes y relaciones. Se define mejor como multi-culturalismo, porque se limita a constatar la existencia de culturas diversas en un determinado espacio, sin entrar en sus mutuas relaciones. El enfoque (2), al que algunos identifican ya como “interculturalidad”<sup>17</sup>, se limita a constatar la aculturación o adquisición de elementos de otra cultura o la mezcla de rasgos culturales sin entrar tampoco en las actitudes y relaciones que los originaron. Aunque no entre necesariamente en una definición estricta de interculturalidad, sigue siendo un valioso instrumento de análisis, en la medida que toda aculturación supone o implica siquiera indirectamente ciertas actitudes e intercambios entre personas en algún momento del proceso. La adquisición de una determinada vestimenta proveniente de otra cultura, por ejemplo, no ocurre en el vacío sino como resultado de redes de intercambios que acaban afectando incluso al comprador aun cuando no se dé cuenta de la implicación intercultural de ello. Pero, en la medida que estas apropiaciones no toquen en sí mismas el tema neurálgico de la identidad cultural, no parecen ser el elemento central de la interculturalidad.

---

<sup>17</sup> En el ensayo de Mariaca (1999), pese a versar sobre la teoría de la interculturalidad, no hemos encontrado una definición rigurosa y formal del tema de su reflexión. Sin embargo, en la página 70 parece tomar este enfoque (2) al hablar de “la hibridación de las prácticas culturales, conocida ahora como interculturalidad”.



El enfoque (3) ha sido considerado recientemente por Javier Medina (2000) como el meollo central de toda interculturalidad. Según este autor, la interculturalidad “tiene que ver con Pensamiento, con Universos simbólicos diferentes y hasta contrapuestos que dialogan entre sí”. En cambio –en una explícita referencia a una primera versión de nuestro texto– añade que la interculturalidad no tendría nada que ver con ‘actitudes’ ni con ‘respeto por el otro’. Estas serían solo “condiciones *a priori* de posibilidad, básicas en cualquier sistema de comunicación interhumano” (2000: 140). En nuestra opinión, Medina pone el acento de lo intercultural en algo que no es siempre lo más central ni el punto de partida del proceso, aunque ciertamente debe ser un resultado importante en el punto de llegada. Los sujetos claves y primordiales de un diálogo no son los “universos simbólicos” sino las personas o grupos de personas, aunque en un siguiente nivel de abstracción podemos hablar, algo metafóricamente, de diálogo entre sistemas de pensamiento, teorías, cosmovisiones o incluso estructuras.

Entran, entonces, más directamente en el concepto los enfoques (4), (5) y (6) de la lista precedente. Si no habláramos de interculturalidad sino solo de relaciones interétnicas, es decir, de solo las relaciones entre personas o grupos de diversa identidad cultural, quedaríamos limitados a los enfoques (5) y (6). Con relación a la relevancia de las actitudes para nuestro tema, es muy posible que existan ya actitudes positivas y dialogantes en otras áreas de las relaciones de alteridad (por ejemplo, en las relaciones de clase, de género o en el pluralismo político) pero no todavía en esa dimensión que se refiere precisamente a las relaciones entre grupos culturales. No es una elucubración solo teórica sino algo que hemos vivido constantemente en nuestras propias sociedades latinoamericanas, que van adoptando nuevas formas de convivencia sin lograr superar su lastre histórico neocolonial. ¿Qué otro nombre cabe dar entonces a estas relaciones aún deficitarias entre grupos culturales si no es interculturales? Como enseguida veremos, trabajar en el campo macro (estructuras, sistemas conceptuales o jurídicos, etc.) es también fundamental porque este es a la vez la cristalización de un intenso intercambio entre personas de cada grupo cultural y el molde que enmarca el modo de pensar y actuar de sus miembros en un determinado espacio y tiempo. Pero reclamar que la interculturalidad es un

monopolio de solo la actividad intelectual y teórica en este ámbito nos parece un tipo de reduccionismo por cierto muy propio de la civilización “occidental”<sup>18</sup>. Central en toda esta perspectiva interpersonal es la relación con “otros”, es decir, con alguien o algún grupo humano que es distinto. La interculturalidad es, por tanto, una de las múltiples áreas en que se aplica el concepto mucho más amplio de la *alteridad*, es decir, las relaciones con los que son distintos, en cuanto tales. Esa diferencia y las subsiguientes relaciones de alteridad se pueden deber a mil factores: el carácter, las ideas, la afiliación política o religiosa, el género, la edad, la clase social, la raza... o –en este caso de la interculturalidad– la identidad y hábitos culturales.

## **Tipos básicos de interculturalidad**

Al describir lo que sucede en la realidad cotidiana de estas relaciones interculturales encontramos todo tipo de fenómenos, como ya hemos insinuado en la lista anterior, desde relaciones conflictivas e incluso destructivas del otro, hasta otras de pleno entendimiento mutuo y enriquecimiento de cada uno o cada grupo por el contacto con los demás.

### **a) Situaciones de interculturalidad**

En una primera aproximación, podríamos distinguir, para nuestra ulterior argumentación, las siguientes categorías, que forman cierta gradación de lo menos a lo más deseable, en cuanto a la calidad de las relaciones y de las actitudes que la sustentan:

- Interculturalidad *negativa*, que a su vez tiene cierta gradación:
  - Una actitud y relaciones que llevan a la destrucción de una de las partes.
  - Una actitud y relaciones que llevan a la disminución de una de las partes, por subyugarla o por crear dependencias que impiden el crecimiento.
  - Una actitud que lleva a limitar las relaciones, por prescindencia y distanciamiento.
- Interculturalidad *positiva*, también con su propia gradación:

---

<sup>18</sup> En Albó (2001) hemos desarrollado más nuestro punto de vista frente a la posición de Medina (2000).

- Una actitud y relaciones de simple tolerancia. Ambas partes se aguantan sin perjudicarse, pero no hay aún una mutua aceptación.
- Una actitud de mutuo entendimiento e intercambio, que lleva al enriquecimiento cultural de las partes.

En los hechos, puede haber cierta combinación de relaciones positivas y negativas. Por ejemplo, los conflictos interculturales pueden tener una fase más inmediata de carácter negativo, pero a la larga pueden llevar a que una de las partes (o ambas) acabe por aceptar algo de lo que antes rechazaba. Asimismo, aun cuando una relación intercultural que cree dependencia es negativa, puede que genere cierto enriquecimiento entre las partes, lo cual tiene su aspecto positivo.

### **b) Niveles de complejidad**

Cada una de esas situaciones de interculturalidad, positivas o negativas, puede ocurrir además a diversos niveles de complejidad, desde el personal hasta el social y el institucional, dando lugar a otras categorías complementarias como las siguientes:

- Micro-interculturalidad (prevalecen las *relaciones interpersonales*):
  - Entre individuos o grupos chicos. Por ejemplo, entre la señora y su empleada doméstica; entre el chofer o ayudante del micro y sus pasajeros.
  - Entre grupos que comparten una misma región. Por ejemplo, entre los vecinos del pueblo y sus comunidades; entre la población local cambia y los colonizadores collas.
  - A través de relaciones interfamiliares, comunales o locales. Por ejemplo, entre compadres; entre la alcaldía, su comité de vigilancia y las OTB en un medio rural.
- Macro-interculturalidad (incide en las *estructuras y sistemas de la sociedad*):
  - Entre grupos de alcance nacional o mayor. Por ejemplo, las relaciones globales entre campo y ciudad, incluyendo los procesos migratorios; entre collas y cambas; entre los grupos de cultura dominante neocolonial y los de cultura dominada u oprimida.
  - En instituciones de alcance nacional o mayor. Por ejemplo, el manejo estructural de la interculturalidad en el sistema educativo, en los medios de comunicación.

- En relaciones internacionales. Por ejemplo, la carga étnica que puede amplificar un conflicto entre dos países; la adecuación o inadecuación cultural de las propuestas y requerimientos de una agencia internacional (el Banco Mundial, la Agencia para el Control del narcotráfico, DEA, la UNESCO, etc.).
- En la confrontación, intercambio o articulación entre sistemas, cosmovisiones y lógicas culturalmente contrapuestas. Por ejemplo, entre lo andino y lo “occidental”; lo tradicional y lo moderno; lo global y lo local; judaísmo, cristianismo e islamismo.

Es obvio que muchas relaciones interpersonales al nivel micro no hacen sino reflejar una determinada estructura intercultural a nivel macro y que cuanto más se incida a este nivel estructural e institucional, más universal será el remedio. Sin embargo, en este punto será necesario aclarar más adelante el rol complementario pero diferenciado que tiene lo personal y lo social, institucional o sistémico en toda esta temática.

### **El proceso hacia un ideal intercultural**

Las anteriores distinciones nos permiten entender y caracterizar distintas formas en que se llevan a cabo las relaciones interculturales en la vida real. Aclaradas estas, las tareas de una estrategia intercultural consisten en ir pasando de una interculturalidad negativa a otra cada vez más positiva, y asegurar que esta última no solo se cumple en algunos niveles micro sino también en toda la estructuración macro de la sociedad. Formulado en términos de objetivo:

**El ideal intercultural es desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa. Esta capacidad se debe lograr en las personas, en las estructuras de la sociedad y en las instituciones que las soportan.**

Nótese que este ideal de interculturalidad dice más que una simple tolerancia, consistente en “aguantar” al que es distinto, por un mínimo de respeto o por lo menos para poder convivir. Esa es sin duda una actitud indispensable para el pluralismo. Pero la verdadera meta de intercultu-

ralidad va más allá. Busca “relacionarse de manera positiva y creativa”. Genera, por tanto un enriquecimiento mutuo entre todos, sin perder por ello la identidad cultural de los interlocutores. Por eso mismo, la interculturalidad no tiene tampoco como meta una nueva identidad mestiza, en que se fusionen y confundan las anteriores identidades. Cada participante en ese diálogo intercultural se enriquece sin duda con los aportes de los demás y, con ello sus respectivas culturas pueden también adoptar elementos de las otras. Pero la raíz de cada identidad diferenciada se mantiene, sobre todo a través de unos u otros elementos de lo que hemos llamado los componentes simbólicos de la cultura. Lograr acercarnos a este ideal es un proceso necesariamente largo, lleno de altibajos, que debe involucrar a toda la sociedad y al Estado. Puede tener sus momentos de presión pública y hasta conflicto, para forzar siquiera la tolerancia de los más reacios. Sus productos finales no son previsible, salvo en el sentido general señalado más arriba, de que los diversos grupos involucrados se relacionan de manera positiva y creativa. Pero los resultados concretos de un intercambio libre y creativo entre distintos no se pueden anticipar con mucha precisión.

#### **4.4. LO INTERPERSONAL Y LO ESTRUCTURAL EN LA INTERCULTURALIDAD**

En el ideal intercultural hemos mencionado ante todo las relaciones entre gente distinta, pero enseguida hemos añadido que estas deben alcanzar a las estructuras de la sociedad y a las instituciones que las soportan. Las partes de este doble elemento –personal y estructural o sistémico– se complementan y exigen mutuamente. En el ámbito personal, la interculturalidad pasa más por las actitudes interpersonales, que por el conocimiento compartido. Se diferencia en ello del bi- o multilingüismo, El bilingüismo se centra más en la comunicación en sentido estricto, por lo que conocer o no la lengua del otro permite establecer una relación estable. En cambio, lo más central en el ideal intercultural es, a este nivel, la aceptación mutua, aunque no se acaben de comprender los modos y estilos del otro. Es que los sujetos primarios de la interculturalidad no son las culturas o ni siquiera el conocimiento que sobre ellas tengan diversas personas, sino las personas mismas; las personas concretas que

se expresan y viven en diversos contextos culturales. Por eso mismo, puede también darse el caso de individuos extraordinariamente hábiles en el manejo de diversos idiomas, pero a la vez muy torpes y cerrados en sus actitudes, al comunicarse –quizás con un lenguaje impecable– con quienes los hablan. Son bilingües, pero no interculturales.

En la medida que la interculturalidad implica comunicación, es también significativo el conocimiento de ciertos códigos culturales simbólicos, que vienen a ser una especie de paralenguaje. Por ejemplo, las formas de saludar; de expresar respeto o rechazo; de crear un ambiente de confianza o de burla; de cercanía, o indiferencia, superioridad o inferioridad; de sellar o romper un compromiso, etc. Si se ignoran esos códigos, con la mejor de las buenas intenciones, pueden originarse graves malentendidos. Si los manejan bien, se puede hablar de personas biculturales. Pero ser bicultural o pluricultural, todavía no implica ser intercultural. También conocemos gente muy hábil en la lengua y muy diplomática en el manejo de los códigos culturales de los otros, pero poco abierta a “relacionarse de manera positiva y creativa” con ellos. Solo los utiliza para sus propios fines. Ser bicultural, en el sentido mencionado, es una gran ayuda para ser intercultural, pero no basta y, en rigor, no es del todo esencial, aunque sí muy útil. Lo que pasa a primer plano en la fluidez de las relaciones interculturales es una intuición más general de aceptación global del otro como diferente. La amistad y convivencia con el otro distinto lleva entonces a su aceptación como tal, aunque no se lleguen a entender todos sus códigos culturales. Se trata más de una actitud que de una acumulación de conocimientos. Gracias a esa relación y actitud más personal, cada parte tiende a aceptar a la otra precisamente como diferente y, como tal, aún poco comprendida en su comportamiento.

A partir de esta aceptación inicial, se deberán sin duda realizar esfuerzos para comprender ese comportamiento –ser bicultural, siquiera pasivo (ver 1.4)– y para enriquecerse mutuamente con las experiencias de uno y otro. Como ocurre en un matrimonio exitoso, cada parte va quedando transformada por la otra pero sin dejar de ser ella misma. Si no ocurriera una transformación, siquiera de una forma parcial, habría serias dudas sobre la sinceridad de la actitud inicial de aceptación del otro como diferente. En frase de Ton Salman (1999: 75), “respetar y reconocer los logros

de otras culturas sin conocerlas... priva al encuentro de su más elemental sentido... es negarle sentido al otro". Sin embargo, este elemento más personal tampoco basta. Debe desembocar en unas estructuras e instituciones sociales con enfoque intercultural positivo, es decir, que faciliten esta forma de relacionamiento creativo en cualquier contexto. Este debe llegar a ser, por ejemplo, el enfoque y organización de toda la administración pública, de los medios de comunicación, del sistema escolar, de la práctica legal, de la medicina, del ordenamiento comercial y laboral...

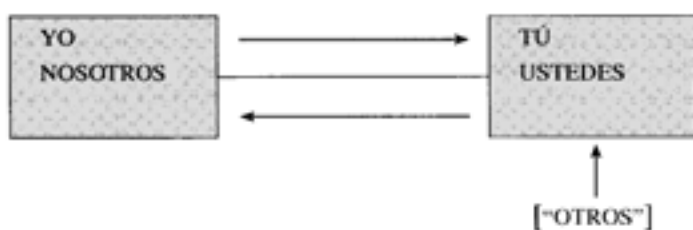
En el fondo de esos cambios estructurales siempre hará falta una decisión y actitud política por parte de quienes los fomenten y una cierta experiencia acumulada de relaciones interculturales positivas al nivel personal. No se trata ni de cambiar primero las estructuras y después las actitudes personales ni viceversa. Son dos perspectivas simultáneas y complementarias. A su vez, unas estructuras más abiertas a la interculturalidad positiva pueden facilitar actitudes igualmente abiertas en sectores más amplios de la población. En alguna forma la existencia de estructuras e instituciones sensibles a la interculturalidad viene a ser la condición básica que facilita y hasta hace posible la actitud personal intercultural a gran escala. Pero la simple existencia de tales estructuras no causa tampoco el cambio automático de las actitudes personales. Solo lo facilita. Una estructura socialista tampoco genera automáticamente actitudes solidarias entre quienes viven bajo ella ni una estructura capitalista las impide de forma irremediable. Al nivel de planificación, los cambios introducidos en las estructuras e instituciones son tal vez más programables y medibles, aunque no son nada fáciles de ejecutar, si no hay la disposición de las personas. Por eso, y por lo explicado más arriba, es necesario prever, además y simultáneamente, un conjunto de acciones educativas que ayuden a desarrollar los valores de la interculturalidad a este nivel personal.

### **Los dos polos básicos: identidad y alteridad**

Profundicemos un poco más en el aspecto clave de la dimensión interpersonal. Para que exista una relación de *interculturalidad* se necesitan –como en cualquier caso de alteridad– como mínimo dos polos o referentes: “yo” (o “nosotros”) y “el otro” (o “los otros”), como distinto(s),

que al entrar en relación con el primer polo pasan a ser “tú” (o “ustedes”). Para que esta relación sea positiva, se tiene que haber desarrollado a su vez rasgos positivos en ambas vertientes: en el reconocimiento de la *propia identidad* y en el reconocimiento de la *alteridad* o, si se prefiere, la “otredad”. Así lo ilustra el gráfico 4.1.

**GRÁFICO 4.1. ALTERIDAD EN LAS EXPRESIONES INTERPERSONALES**



Veamos primero el polo de la propia identidad. El reconocimiento de esta es echar raíces hacia adentro. Empieza en el reconocimiento y aceptación de la propia personalidad, del “yo”, pero tiene enseguida su expansión social al sentirse parte de un grupo social básico de referencia, de un “nosotros” compartido entre varios. Los grupos de expansión de la propia identidad pueden ser muchos: la familia, la comunidad, la región o país, el grupo cultural; el género, la clase social; el colegio, el equipo de trabajo; el partido político... Cada una de esas referencias grupales puede constituir el primer polo de identidad para una relación de alteridad con “otro” grupo, dentro de la misma dimensión (otra familia, otra comunidad, etc.). Al nivel de grupo ocurre lo mismo que al nivel personal. Todo pedagogo y psicólogo sabe que lo primero para irse desarrollando es que uno se conozca y tenga confianza en sí mismo.

Dentro de esas múltiples referencias grupales, la que aquí nos interesa es la identidad con el propio grupo cultural, como un mecanismo básico para fortalecer la estructura interna personal y grupal. Esta expresión cultural de la identidad grupal adquiere una mayor relevancia por cuanto suele aglutinar otras muchas formas comunes de convivencia: la familia, la comunidad, el territorio, el grupo primario de trabajo... todo ello con sus mecanismos compartidos para comunicarse y vincularse. El fortalecimiento de esta identidad grupal



cultural es el punto de partida indispensable para cualquier relación de interculturalidad positiva. Es particularmente necesario trabajar en esa autoidentificación cultural en el caso de los miembros de las culturas subordinadas. Por serlo, es más común que sus culturas sufran distorsiones y hasta atrofas y que ellos se sientan discriminados por los miembros e instituciones de la cultura dominante. En consecuencia, tienden más fácilmente al autorechazo, como resultado de tantos siglos de sentirse despreciados por los otros. Valorar lo propio, que los otros lo rechazaban, es entonces el punto de partida desde el que empieza a ser posible construir una relación de genuina interculturalidad. Muchas de nuestras culturas originarias nos ofrecen ya una base lingüística para el tratamiento de la alteridad desde este primer polo de la identidad grupal, al distinguir entre la primera persona plural inclusiva y exclusiva, la primera para dirigirse a los miembros del propio grupo y la otra, para dirigirse a los otros, distintos<sup>19</sup>.

Pasemos al otro polo, el de la *alteridad*. Bien asentada la propia identidad hacia adentro, la otra cabeza de puente es hacia afuera, es decir, la actitud de apertura, respeto y acogida hacia los otros, que son distintos por provenir de culturas distintas, quizás incluso desconocidas. Insistimos en la palabra “distinto”, porque ahí está la esencia de la alteridad y, dentro de ella, de la interculturalidad. No se acepta a alguien simplemente por ser “mejor” ni se lo rechaza por ser “peor”, sino que, por principio, se lo acoge con apertura a pesar de ser distinto y quizás desconocido. En forma derivada, esta actitud de apertura se extiende también hacia las realizaciones provenientes de otras culturas, en cuanto son distintas: ciertos hábitos y costumbres, lenguas, música, ritos, instituciones, artículos de intercambio, etc. Pero la raíz fundamental de la interculturalidad positiva está en las relaciones entre personas y grupos de personas, y su plenitud se da cuando atraviesa además las instituciones y estructuras que constituyen todo el edificio social.

---

19 Por ejemplo, *ñuqanchik* (inclusivo) vs. *ñuqayku* (exclusivo), en quechua; *ñande* vs. *ore* en guaraní; *jiwasa* vs. *nanaka*, en aymara... Este ejemplo aymara es el más completo, pues *jiwasa* (yo y tú) forma incluso parte de un sistema de cuatro personas que va de mayor a menor participación en el diálogo comunicativo (yo-y-tú, tú, yo, él/ella) y las cuatro pueden ser pluralizadas con el sufijo *-naka*. El castellano, en cambio, no tiene esta riqueza de matices. Si, por ejemplo, se intentara traducir la teoría filosófica del “nosotrimo” a las lenguas arriba citadas, ¿cuál de las dos formas debería escogerse en cada caso?

Si falla alguno de los dos polos, no podemos hablar de interculturalidad positiva. Habrá simplemente *fundamentalismo*, si un grupo se cierra en sí mismo, y, de ahí, surgirán conflictos crónicos. Habrá *alienación*, si un grupo se asimila y deja absorber en otro grupo con pérdida de la propia identidad; o *etnocidio cultural*, si un grupo –el más poderoso– absorbe por la fuerza a otro grupo subordinado. En cambio, si se mantienen ambos polos, empieza a generarse una dinámica nueva, que enriquece a ambas partes sin pérdida de ninguna de ellas. Los miembros de uno de los grupos amplían sus horizontes por el mero hecho de aceptar a los miembros del otro grupo. A partir de ello, y a medida que van descubriendo las alternativas que ha desarrollado el otro, pueden dar un sentido más relativo y contextualizado a sus propios logros, al tiempo que los del otro grupo hacen otro tanto. Se percibe y vive la complementariedad (más que la oposición) entre unos y otros. Surgen apropiaciones selectivas de algunos logros de un grupo por parte del otro, en ambos sentidos, sin que ello suponga ya la pérdida de la identidad de unos u otros. Naturalmente, estos mecanismos de interculturalidad positiva tienen que funcionar a lo largo del tiempo con alguna forma de reciprocidad y basarse en cierta simetría de relaciones. Es posible que una situación estable solo se logre plenamente después de largos, pacientes y quizás dolorosos procesos. Por el camino, se puede pasar por largas etapas de dominación absorbente, opresora y –su contraparte– de dependencia más o menos servil o de rebelión. Estas situaciones intermedias y asimétricas son tan comunes, en nuestro medio y en otros muchos países del mundo, que necesitan aquí un tratamiento específico.

Aquí podrían concluir nuestras premisas teóricas, de no existir una estructura muy pesada que distorsiona todas las relaciones de alteridad. Nos referimos a la estructura socioeconómica que, en nuestro caso, tiene además un obstinado lastre colonial y neocolonial.

### **Interculturalidad y estructura socioeconómica**

Nuestras sociedades se caracterizan por sus relaciones asimétricas de dominación, que suelen presentarse gráficamente en forma de una pirámide social, sea al nivel regional, nacional o incluso internacional. Arriba están los sectores minoritarios más ricos y acomodados que con-

trolan el poder político y económico; abajo, las mayorías subordinadas y más pobres, que dependen de las decisiones tomadas por los pocos de arriba, y sufren sus consecuencias<sup>20</sup>. Naturalmente, en nuestros países, esta situación retiene además la carga cultural de la herencia colonial, de la que no logramos liberarnos a pesar de los cambios estructurales que se pusieron en marcha sobre todo desde 1952 y los que se vienen implementando desde los años 90. En estos últimos tiempos la carga cultural adicional de una globalización de estilo neoliberal excluyente tiene unos efectos semejantes que se montan sobre la del viejo colonialismo y neocolonialismo. El gráfico 4.2. ilustra esta situación.

**GRÁFICO 4.2. ALTERIDAD INTERCULTURAL Y ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA**



Es decir, los que se sienten de arriba se asocian mucho más con la herencia cultural hispano criolla de la Colonia –más la de otras elites inmigrantes extranjeras– y, ahora, se sienten también más identificados

<sup>20</sup> En todo este trabajo, nuestro uso de los términos “arriba” o “superior” y “abajo” o “inferior” siempre deben tomarse “entre comillas”. Los utilizamos solo como una cita implícita, para referirnos a una estructura social injusta y a una caracterización subjetiva hecha por los grupos dominantes, que a su vez se sienten culturalmente “arriba” y “superiores”. Pero en ningún caso pretendemos afirmar que una determinada cultura, lengua o grupo social sea en sí misma superior o inferior a otra.

por la actual corriente neoliberal globalizadora, por ser los que más se benefician de ella. En cambio, los que se sienten de abajo, en la base de la pirámide social, y quedan relegados cuando no oprimidos por las viejas y nuevas fuerzas, aparecen más asociados con las culturas tradicionales y locales, con frecuencia indígenas originarias. No es nuestra tarea describir aquí en detalle esta estructura socioeconómica asimétrica, pero sí mostrar las consecuencias que de ella se derivan para nuestro tema de la interculturalidad. La incidencia de dicha estructura sobre las relaciones interculturales es tan grave y determinante, que resulta imposible lograr una plena equidad si no se la transforma.

No es casual que en una sociedad pluriétnica asimétrica una cultura se asocie a la minoría dominante que ejerce el poder y las demás se asocien, en mayor o menor grado, a la mayoría dominada. Entonces lo económico, lo social y lo cultural se refuerzan mutuamente. Los de abajo, por ejemplo, tienen una mayor dificultad para subir a los estratos socioeconómicos superiores precisamente porque tienen el bloqueo adicional de pertenecer a una cultura distinta y se expresan en códigos no compartidos por los de arriba. O viceversa, quienquiera que esté en el estrato superior, no tiene ningún interés en acercarse a la cultura distinta de los estratos inferiores, porque no le reporta beneficios prácticos y más bien lo distancia de los otros miembros de su propio grupo económico, social y cultural. A falta de un término propio, podríamos apelar a la metáfora lingüística y hablar entonces de “diglosia cultural”.

La correspondencia entre cultura y clase social no es total. Hay también pobres y trabajadores de cultura castellana, sobre todo en las periferias urbanas, en las minas y en las regiones más castellanizadas del país. Pero entonces estos se sienten claramente parte de la cultura dominante y puede que compartan, con otros sectores dominantes, su rechazo a las culturas subalternas. Es una circunstancia que ha sido bien aprovechada, por ejemplo, por la elite cruceña en su oposición étnica a los “collas”, aunque allí mismo hay también contraejemplos en que la solidaridad de clase ha llevado a relaciones interculturales positivas entre quienes pertenecían culturalmente a grupos distintos. Puede ocurrir también que algunos pocos miembros del grupo cultu-

ral subordinado se ubiquen en el nivel social “equivocado”, junto a la clase media alta o incluso la alta. Pero son la excepción que confirma la regla. Para sobrevivir y convivir en esa situación anormal, tendrán que hacerse por lo menos biculturales y, a la larga, sus descendientes tenderán a asimilarse a la cultura propia del grupo social en que se hallan ubicados. Pero la situación prevalente, al menos en nuestro medio, es que la clase dominante pertenezca a un mismo grupo cultural de raíz hispano criolla, con solo diferencias menores de matiz –y ciertos toques “gringos”, “turcos”, etc.–, y que los miembros de las diversas culturas originarias sean parte de la mayoría dominada, además de una serie de situaciones culturales más ambiguas en los estratos intermedios. Esta asimetría y dominación social y económica tiene graves consecuencias en la actitud de cada grupo sociocultural frente a los dos polos básicos de la interculturalidad, de acuerdo a su posición en la pirámide social. Veámoslo desde las dos perspectivas: desde los que, en esta pirámide, se sienten de abajo y desde los que se sienten de arriba.

*Desde abajo hacia arriba*, los miembros de los grupos y culturas subordinadas tienen –como ya vimos– una mayor dificultad en aceptar su propia identidad cultural, precisamente porque viven a diario en carne propia las humillaciones y desprecios que esta les brinda, por parte de los sectores dominantes. En cambio, sienten con mucha fuerza la necesidad de adquirir cada vez más rasgos de la cultura dominante e incluso llegar a identificarse (o camuflarse) como miembros de ella, precisamente para superar esa condición. Llegan a pensar muchas veces que su único camino de progreso es asemejarse culturalmente a los de arriba. Se repite así lo que ya hace décadas Paulo Freire caracterizó como la “pedagogía del oprimido”, cuando este busca liberarse asemejándose a su opresor. Nótese que, en ese caso, la relación de estos grupos subordinados consigo mismos y con los grupos dominantes, no es de “alteridad”, en el sentido riguroso de la palabra, porque falla uno de los dos polos –su propia autoidentificación– como consecuencia de no ser aceptados como distintos por el grupo dominante. Su interculturalidad es negativa, porque lleva al debilitamiento y eventualmente a la desaparición de ellos mismos como grupo cultural. En el extremo contrario, puede existir una actitud de rebeldía, que en sí misma no es aún una prueba de interculturalidad positiva pero que, debidamente adminis-

trada, puede generar suficiente presión social para obligar a un cambio estructural hacia un mayor respeto (como ha ocurrido, por ejemplo, en Sudáfrica). Puede existir también un resentimiento agresivo frente al de arriba, que también dificulta la interculturalidad. Ello ocurre más cuando el oprimido está en situaciones de ascenso social que quedan bruscamente bloqueadas desde arriba. Más aún, es muy posible que este resentimiento coexista con una dependencia servil, y se exprese solo en ciertas situaciones extremas, o cuando unos tragos rebajan los niveles de autocontrol.

*Desde arriba hacia abajo*, los miembros del grupo y cultura dominante no tienen mayores problemas en cuanto a su autoidentificación cultural, al menos con relación a la de los otros grupos culturales a los que ellos dominan y subordinan. A lo más, puede que sientan cierta aspiración a asimilarse a la cultura de otros países que ocupan lugares superiores dentro de la pirámide social internacional; es decir, a esta escala mayor, algunos se comportan como miembros de una cultura subordinada. En cambio, estos sectores dominantes sienten una gran dificultad en aceptar a los grupos y culturas subordinadas. Lo más común, en la vida cotidiana, es ignorarlos y despreciarlos, en una actitud de autosuficiencia. En la medida que deban mantener relaciones regulares con ellos (por ejemplo, por razones laborales, incluido el servicio doméstico), o los quieren mantener distintos –para facilitar su condición subordinada– o los quieren asimilar. En el mejor de los casos, se sienten salvadores de los otros, porque ellos son los que tienen la verdad y los medios que los harán progresar. Proponen entonces –como única vía de liberación posible para los de “abajo”– su plena asimilación a la cultura dominante. Rara vez se plantean la actitud de acercamiento a ellos y a su cultura, para comprender su lengua, modos y estilos ni menos para aprender de ellos. Si lo hacen, es quizás por cierta curiosidad intelectual o para transformarlos mejor. Incluso detrás de algunas conductas muy sacrificadas puede haber una fuerte cerrazón a aceptar al otro como igual pero distinto.

Mientras se mantengan tales actitudes en los sectores dominantes, resulta inútil todo esfuerzo para llegar a desarrollar unas relaciones interculturales equitativas. Con formas quizás más sutiles y refinadas,

seguirá reproduciéndose la situación de discriminación cultural que ha caracterizado a nuestra sociedad nacional por lo menos desde la época colonial, si no es desde antes. Hay, en síntesis, un pleno contrapunto entre la actitud predominante en los grupos social, económica y culturalmente subordinados y, de ahí, fácilmente oprimidos (baja autoestima y deseo de acercarse a los de arriba) y la actitud predominante desde arriba, en los que están en situación de poder (fuerte autoestima, pero con desprecio a los de abajo). Si en los primeros la alteridad fallaba sobre todo por su baja autoestima, en esta forma de relación desde los grupos dominantes tampoco la hay porque falla el otro polo: la aceptación y acogida de los grupos que ellos consideran “inferiores”. De nuevo, su interculturalidad es negativa, porque lleva al debilitamiento y eventualmente a la desaparición de estos otros grupos.

Nótese que en esta dimensión “de arriba hacia abajo” puede también ser necesario un cambio de actitudes entre miembros de algunas culturas subordinadas. Por una parte, en consonancia con la “pedagogía del oprimido” arriba mencionada, con frecuencia los miembros de una cultura oprimida, en su ascenso social y “civilizatorio”, se alienan de sus propios orígenes y lo expresan rechazando con dureza a sus propios hermanos de etnia, pese a que ellos mismos tal vez siguen sufriendo el rechazo de las elites dominantes. Por lo mismo, hay que poner un esfuerzo especial en lograr la estima de este sector hacia los grupos cuya cultura ellos ya han rechazado y hacia esta cultura que ya no es la suya. En segundo lugar, no siempre hay relaciones simétricas entre los miembros de diversas culturas oprimidas. Pensemos, por ejemplo, en la tensa relación entre aymaras y urus (chipayas, muratos) o entre los guaraní y los ayoreos, o entre algunos colonizadores andinos y los pueblos originarios orientales con los que se encuentran en su nuevo asentamiento. En tales situaciones también hay que fomentar una actitud de aceptación de arriba hacia abajo en el grupo que se siente superior. Pero en todos esos casos es más fácil llegar a superar esta actitud inicial que en el de la elite dominante, pues a la larga todos ellos se sienten igualmente amenazados por los sectores y cultura dominantes.

El corolario obvio de todo este análisis es que uno de los principales obstáculos para un enfoque intercultural es la estructura general de poder,

tanto en su dimensión económica como social, que coloca a una cultura en el candelero, en menoscabo de las otras. De cara a la acción, la consecuencia, igualmente obvia, es que no es posible lograr el objetivo de un enfoque intercultural positivo y plenamente desarrollado sin incidir a la vez en la estructura social, política y económica. Solo un cambio estructural en la propia pirámide socioeconómica podrá facilitar un cambio igualmente estructural en todo nuestro sistema de relaciones interculturales que permita una situación masivamente intercultural independientemente del estrato socioeconómico. Este es el hueso más duro de roer también en este ámbito de las relaciones interculturales. Por tanto, más allá de otras medidas políticas y económicas para transformar la pirámide socioeconómica –tema en que aquí no podemos entrar–, deberá ser objeto de medidas y políticas muy específicas, tanto en la búsqueda de incentivos para actitudes positivas “hacia abajo” como en la búsqueda de estructuras e instituciones más receptivas al otro que está además en la posición débil. También aquí la interculturalidad tiene su propio ámbito de acción, que no puede reducirse a solo lo económico o sociopolítico. Por ejemplo, en algunos regímenes socialistas tal vez se lograron achicar las diferencias sociales y económicas, pero no por ello se borraron otras identidades culturales ni mejoraron las relaciones interculturales. Más aún, al querer reducir y resolver toda la problemática en la esfera de las relaciones de clase, ignorando otras dimensiones, se creó un caldo de cultivo para el conflicto interétnico, que explotó poco después de la caída de esos regímenes socialistas. Aunque en este documento no podemos entrar de lleno en esos factores estructurales mayores, que van mucho más allá de nuestra tarea presente, los tendremos en cuenta de forma permanente, por su relevancia en la búsqueda de una equidad intercultural.

Antes de cerrar este punto, debemos resolver un problema conceptual. ¿Cómo definir la cultura ahora más asociada con la elite dominante? La dificultad surge porque no se trata ya solo de la cultura exclusiva de esta elite. Históricamente esta cultura se ha asociado a la de los conquistadores y colonizadores de origen blanco portugués o castellano (con sus toques árabes o hebreos) y, a través de ellos, al paradigma europeo. Pero en el momento actual se trata de algo mucho más complejo, aunque casi siempre dentro del mismo paradigma



europeo, aquí mal llamado “occidental”<sup>21</sup>. Como vimos, para bien o para mal, nos abrimos a muchos elementos de una cultura compartida ya por muchos pueblos dentro de este mundo cada vez más globalizado. Casi inevitablemente, esta mediación cultural está presente en muchos ámbitos prácticos de la convivencia cotidiana, como el transporte, los medios de comunicación, el manejo del dinero, los trámites, ciertas medicinas, alimentos o artículos de consumo, etc. Son también cada vez más los conocimientos técnicos compartidos con diversas culturas, por ejemplo, en la construcción de infraestructura, en la agricultura, la salud, la industria, la electrónica, la informática y tantos otros campos prácticos. La presencia y necesidad de una cultura común reaparece incluso en otros elementos culturales de orden simbólico, como la necesidad de entendernos a través de una lengua común, podríamos decir intercultural, o de crear y observar regulaciones y normas comunes entre los que somos de diversos pueblos y culturas, etc. El hecho de que muchos de estos elementos culturales comunes llegan ahora a muchos sectores de culturas locales sobre todo a través de las elites dominantes –sea cual fuere su primer origen–, ¿determina inevitablemente que todo ello sea parte definitoria de la cultura de las elites dominantes?

Deberíamos ser capaces de distinguir entre aquellos elementos que marcan más claramente la identidad y pertenencia a esta cultura elitista dominante y otros que ya están difundidos en otros muchos sectores culturales o cuya difusión en ellos previsiblemente es solo cuestión de tiempo. Ejemplo de los primeros pueden ser ciertos hábitos de consumo suntuoso o la participación en determinadas asociaciones exclusivas y excluyentes. Ejemplo de los segundos, puede ser el manejo de la escritura y la destreza en determinadas lenguas más universales, como el inglés e incluso el castellano, el uso de vehículos motorizados o de la computadora y el ingreso a las redes de Internet. Podrían o deberían ser también parte de esta cultura común algunos rasgos y valores actualmente más presentes en las culturas originarias, como la relación respetuosa y sostenible con la naturaleza o un sentido de reciprocidad no determinado por el rápido

---

21 Vista la ubicación de Europa y de Norteamérica, con relación a nosotros, lo geográficamente correcto sería llamarla cultura “norteña” o “nororiental”.

lucro de unos pocos, o –en el campo técnico y de conocimientos– la difusión de determinados conocimientos hoy muy locales, por ejemplo, en el uso de ciertas plantas medicinales; así ocurrió ya, en el pasado, con la difusión de ciertos alimentos hoy tan comunes como la papa o el tomate.

Por todo ello, en este punto parece útil hacer una distinción entre la cultura propia de las elites dominantes y una cultura común, provenga o no de estas elites<sup>22</sup>. Para nuestro tema central de la interculturalidad, como parte de un juego de identidades, este término resulta más neutro, y por tanto más apropiado. Por eso en las páginas siguientes, cuando hablemos de la adquisición de rasgos de otra cultura, por parte de los pueblos subalternos, hablaremos de esta cultura común más que de la cultura dominante o de la castellana, etc. Reconocemos que es más fácil hacer esta distinción en abstracto que en la realidad concreta cotidiana, pues en esta lo común y lo dominante aparece muy junto, como parte de un único paquete social y cultural. Pero, hacer explícita esta distinción nos puede mantener alerta para no caer en la trampa de buscar lo común perdiendo la propia identidad y asimilándonos al grupo cultural dominante.

### **Cuatro polos, cuatro actitudes**

Si combinamos los dos polos intrínsecos de toda interculturalidad y alteridad (nosotros y los otros) con los otros dos polos, extrínsecos al tema pero muy presentes en nuestra estructura social (dominantes arriba y subordinados abajo), podemos llegar a una síntesis más didáctica que teórica, consistente en cuatro actitudes diferentes que deberían reforzarse en un proceso fortalecedor de la interculturalidad positiva:

- hacia adentro de la propia identidad
- hacia arriba con apropiación selectiva (primera situación hacia el “otro”)
- hacia abajo con aceptación (segunda situación hacia el “otro”)
- hacia el centro, todos juntos y cada uno desde su propia identidad<sup>23</sup>.

---

22 En este punto esta 4a edición precisa mejor un aspecto aún poco desarrollado en las anteriores.

23 En Albó (1996a, 1998), hemos popularizado este enfoque haciendo alusión a nuestro típico brindis colectivo, en que, mientras mueven las copas en la dirección indicada, todos brindan al unísono: “arriba, abajo, al centro, adentro”. Pero, al aplicarlo a la interculturalidad, el orden lógico es otro: adentro, arriba, abajo y todos al centro.

Resumamos sus principales características:

- a) La actitud *hacia adentro* de la propia cultura, es para fortalecer la estructura interna personal y grupal: la propia identidad. Es la primera cabeza del puente intercultural.

Teniendo en cuenta la asimetría de nuestra estructura socioeconómica y de poder, la otra cabeza de puente implica los siguientes acentos y actitudes diferenciadas:

- b) La actitud *hacia arriba*, como primera situación social para acercarse al “otro”, es la más típica de los grupos oprimidos, como un mecanismo para escapar de las marginaciones y discriminaciones que les hacen sufrir los de arriba. Solo será una actitud intercultural positiva cuando no implique el rechazo de la propia cultura ni tampoco la imitación servil de todo lo que hacen los de arriba sino una apropiación selectiva de aquellos rasgos culturales que le parezcan buenos para su propio fortalecimiento.
- c) La actitud *hacia abajo*, como segunda situación de acercamiento al “otro” desde una posición de mayor poder, es la más difícil pero, a la vez, la más necesaria para llegar a establecer relaciones interculturales de equidad en el conjunto de la sociedad. Para que esta actitud sea plenamente positiva tiene que superar no solo las habituales discriminaciones sino también una actitud de simple servicio salvador de quien se siente con todas las soluciones, y aceptar más bien al distinto como tal, aunque esté socialmente ubicado en una situación desfavorable.

Finalmente, como ideal resultante de todo lo anterior, deberían desaparecer las relaciones hacia “arriba” o “abajo”, para aceptarse unos a otros desde sus identidades distintas pero iguales. Por eso hablamos de:

- d) La actitud ideal, *hacia el centro*. Cada uno se acepta a sí mismo, tiende desde ahí un puente a los otros, y todos se encuentran en el centro de una sociedad realmente pluricultural.

El avance combinado en estas cuatro dimensiones de interculturalidad es lo que posibilitará ir progresando hacia la equidad étnica e ir construyendo la Bolivia que nos propone nuestra CPE: “multiétnica”, “pluricultural” y “solidaria”, en que somos “iguales” en nuestra diver-

sidad, “sin distinción de raza, sexo, idioma, [...] condición social u otra cualquiera” (ver 2.1).

### **Cómo planificar un país intercultural**

De manera semejante a lo que hemos dicho más arriba para el caso de las lenguas (ver 4.1 fin), esta planificación tiene que precisar:

- a) los derechos ciudadanos con relación al uso y acceso a las diversas culturas;
- b) el reconocimiento y estatus oficial de cada una de ellas;
- c) las aplicaciones prácticas que de ahí se deriven en las diversas instituciones y esferas de actividad pública y privada en términos de objetivos, políticas, prioridades y metas en el tiempo; y
- d) los recursos que se asignan para implementar esas actividades.

Sin embargo, la planificación del componente intercultural es distinto de la planificación lingüística. Por una parte, es mucho más compleja porque cubre todos los campos (incluido el ya esbozado de la lingüística). Pero, por otra, no puede ser tan concreta porque –a diferencia de la lengua– aquí ya no se trata solo de acceso a un determinado código. En este ámbito más amplio y flexible no tiene sentido, por ejemplo, hablar de una normalización cultural, que no podría ser diseñada con todo detalle desde un laboratorio. Solo podemos hablar de un derecho general de todos los grupos culturales y de un reconocimiento público de ello. En el momento de determinar las formas en que este derecho se tiene en cuenta en cada esfera, lo más fundamental es probablemente la participación de los diversos grupos culturales involucrados, en particular la de aquellos que regularmente están marginados del proceso de planificación.

# CINCO

## CRITERIOS BÁSICOS PARA UNAS POLÍTICAS

Con todos los elementos precedentes, ya es posible sentar los principios o políticas generales, que estarán en la base de las políticas específicas que deban aplicarse en cada sector y situación concreta. A diferencia de otros enfoques más conceptuosos, pero aún poco operativos, aquí hemos optado por formulaciones lo más precisas posibles de cara a una acción, aunque no siempre sean fáciles de llevar a la práctica<sup>24</sup>.

Como punto de partida precisaremos los tres grandes principios, derivados de la CPE, que deben enmarcar todas las demás políticas. De ahí, en las secciones siguientes sacaremos algunos criterios más precisos, aplicados primero al caso lingüístico, que es más sencillo, y después al caso más complejo de las relaciones interculturales.

Para facilitar las posteriores referencias, cada esbozo de política irá precedido de las letras IC [por “intercultural”] o L [por “lingüística”], seguida de un número correlativo.

---

<sup>24</sup> El lector encontrará, por ejemplo, una notable diferencia de lenguaje, y a veces quizás de fondo, entre nuestro enfoque y estilo y el del otro intento reciente ya varias veces mencionado, de Guillermo Mariaca (1999), presentado como “apuntes teóricos para una política inter-cultural”.

## 5.1. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Se refieren ante todo al eje intercultural, que engloba lo lingüístico como uno de sus elementos. Como punto de partida recordemos que el gran principio ético y político que debe regular este campo es:

**IC-1 Todo ser humano y todo grupo cultural tiene el derecho a utilizar su propia cultura y a identificarse de acuerdo a ella en los diversos ámbitos de actividad, tanto privada como pública, sin que ello sea motivo de ninguna forma de discriminación social.**

Es este un principio ético de equidad social y un derecho humano y político, que se deriva del artículo 6 de nuestra CPE, según el cual todos los bolivianos somos iguales sin distinción de raza, idioma, condición social, etc., derecho básico reiterado en prácticamente todas las declaraciones de derechos humanos universales y en las constituciones políticas. Es por tanto algo básico para cualquier persona e institución que forme parte del Estado o sociedad boliviana pero es demasiadas veces conculcado. Lo expresamos aquí como un derecho tanto individual –"todo ser humano"– como colectivo –"todo grupo cultural"–. En su misma formulación aborda ya el tema de la igualdad (de derechos) en la diferencia (cultural, en este caso). Como para cualquier otro derecho, el único límite en su ejercicio es que no se conculquen los derechos semejantes de otros individuos y grupos culturales.

Para que el cumplimiento de este principio resulte operable y viable, proponemos otros dos criterios, cada uno de los cuales refleja uno de los dos grandes ámbitos de la interculturalidad: el de las relaciones interpersonales y el de las estructuras e instituciones:

**IC-2 Deben promoverse los mecanismos adecuados para que todos los bolivianos puedan expresarse y comunicarse entre sí, cada uno desde su propia práctica e identidad cultural, enriqueciéndose mutuamente con las experiencias de unos y otros.**

**IC-3 Los programas, actividades, instituciones y normas públicas deben tener un enfoque intercultural y un contenido pluricultural, DE ACUERDO CON EL contexto y características de su área de cobertura.**

La propuesta IC-2 combina el primer principio ético/político con la necesidad más pragmática de asegurar un comunicación e intercambio fluido entre todos los que constituyen este país, llamado Bolivia, que el art. 1° de nuestra CPE define como “multiétnica, pluricultural... fundada en la unión y solidaridad de todos los bolivianos”. La propuesta IC-3 busca que los dos principios anteriores encuentren una base estructural e institucional tanto en la forma en que se constituye y funciona el Estado como la sociedad civil. Sin ello se corre el riesgo de que todo se quede en una carta de buenas intenciones.

Ambas propuestas sientan ya la base para establecer objetivos e indicadores medibles para verificar si nos vamos acercando a la meta, en los diversos ámbitos culturales en que se desarrollan estos intercambios, aspecto que desarrollaremos más en las secciones siguientes.

Con relación al criterio IC-2, deberíamos poder llegar a medir, por ejemplo, cuántos individuos han adquirido destrezas plurilingües en uno u otro sentido o hasta qué punto la población acepta las formas de organización, culto, curación, etc., propios de cada cultura en eventos y servicios públicos. Con relación al criterio IC-3, deberíamos lograr medir la capacidad instalada de cada institución para que quienes recurran a ella, desde cualquier origen cultural, se sientan en casa. Una prueba fácil y mínima podría consistir en ver los orígenes culturales y destrezas lingüísticas de los funcionarios dedicados a la atención del público, y cómo la disposición espacial, los carteles, la música ambiental, la comida, el calendario, etc. facilitan o inhiben a los visitantes y clientes de diversos orígenes culturales en el uso de estos servicios.

Con este bagaje por delante, pasemos a detallar los otros criterios generales, derivados de estos principios fundamentales, que se aplicarán en cualquier ámbito de actividad. Por las razones didácticas ya señaladas, empezaremos por el campo lingüístico.

## 5.2. CRITERIOS LINGÜÍSTICOS GENERALES

La adaptación de los tres principios precedentes al ámbito lingüístico, que es más específico, puede expresarse de la siguiente forma:

- L-1** Todo ser humano y todo grupo cultural tiene el derecho a utilizar su propia lengua en los diversos ámbitos de su actividad, tanto privada como pública, sin que ello sea motivo de ninguna forma de discriminación social.
- L-2** Todos los bolivianos deben encontrar facilidades para poder comunicarse entre sí a través de la lengua o lenguas vigentes en la región.
- L-3** Los programas, actividades, instituciones y normas públicas deben tener un enfoque plurilingüe, DE ACUERDO CON las características de sus potenciales usuarios.

Los dos últimos (L-2 y L-3) pueden a su vez reformularse y concretarse en los dos objetivos generales siguientes, evaluables en el tiempo, uno más orientado a las relaciones interpersonales y el otro a la disposición estructural de las instituciones<sup>25</sup>:

- L-4** Que, de manera creciente, la población boliviana desarrolle la capacidad de comunicarse en su propio idioma y en la otra lengua o lenguas de su contorno.
- L-5** Que todas las instituciones públicas, tanto estatales como privadas, tengan la capacidad de relacionarse con sus usuarios regulares en su propia lengua, de acuerdo a las características lingüísticas de cada región.

Las diversas políticas lingüísticas deberán apuntar a la consecución creciente de estos dos objetivos. En el plano general que nos ocupa, las

---

<sup>25</sup> Aquí y en la sección siguiente, invertimos el orden de estos dos objetivos, con relación a las ediciones anteriores de este trabajo, para guardar mejor el paralelo a lo largo de todo el texto.



agrupamos en dos grandes temas: el de la combinación óptima entre el castellano y las lenguas originarias, que es la versión lingüística de la interculturalidad, y el campo más específico de la normalización de las lenguas, para su mayor fortalecimiento y funcionalidad.

### **La combinación óptima de castellano y lenguas originarias**

La política L-6 es una primera concreción práctica del principio L-2 y del correspondiente objetivo L-4. Es tan pragmática como el principio del que se deriva y es válida en la medida que sea también correcta la constatación y motivaciones que se le añaden, aunque en los orígenes históricos de esa realidad pueda haber habido una injusta imposición:

- L-6** Se proveerán los medios para el buen manejo del castellano a todos los que lo deseen, en cualquier grupo lingüístico del país, por ser esta la lengua común más extendida en todo el territorio boliviano y por existir una motivación general para conocerla y utilizarla, debido a las ventajas sociales y económicas que con ello pueden adquirir.

Las motivaciones arriba incluidas son las que dan legitimidad a esta propuesta. Si no existieran, esta preferencia dada al castellano podría ser vista como una nueva imposición. Pero en la práctica, son muy pocos los monolingües en lengua originaria que no desean el acceso complementario al castellano para sí o por lo menos para sus hijos. Habrá que insistir, con todo, en que este acceso es deseable ante todo por ser una lengua común, útil a muchos grupos culturales, dentro y fuera del país, y no para acercarse a la identidad del grupo cultural dominante.

Sin embargo, si se tomara de manera aislada, esta política podría conducir una vez más hacia una visión uniformadora en torno al castellano, de una manera no tan distinta de aquella política impuesta desde la época colonial, que llevó a las situaciones excluyentes que seguimos lamentando. Por tanto, hay que añadir otras precisiones que se derivan del primer principio o derecho global, más relacionado con la *ética* y la *equidad social*:

- L-7** Se proveerán también los medios y motivaciones para que los hablantes nativos del castellano lleguen a tener un conocimiento adecuado de la lengua de su contorno regional.
- L-8** El fortalecimiento de una lengua común castellana debe ir siempre acompañado del reconocimiento y fortalecimiento de los diversos idiomas locales, tanto en la capacitación y relacionamiento interpersonal como en la práctica institucional.

La política L-7 se equilibra con la anterior (L-6) al explicitar que, para lograr plenamente el objetivo de una plena comunicación entre los bolivianos (L-4), no basta un bilingüismo de las lenguas originarias hacia el castellano. Debe haber también un bilingüismo complementario del castellano hacia las lenguas originarias. Sin embargo, en la formulación de esta política L-7 no hay un pleno paralelismo con la de la anterior política L-6, que se refiere al bilingüismo de sentido contrario, pues las motivaciones son muy distintas. Como resultado de la diglosia o asimetría ya mencionada en 4.1, son pocos los monolingües castellanos que desean acceder a la lengua originaria. Por tanto, más que hablar de una oferta a quienes “lo deseen”, aquí se debe diseñar una política que estimule cierta motivación aún no existente. En la medida que esta se logre, se podrá ser más o menos audaz en el nivel de proficiencia en esa segunda lengua originaria, desde una simple aceptación (meta mínima pero insuficiente) hacia una comprensión básica (meta operacional programable), hasta un buen manejo (meta ideal). La política L-8, siendo aún bastante vaga, dice más que el criterio general señalado en los principios L-1 y L-3 y en el primer objetivo (L-4), pues al “respeto” por las lenguas originarias, allí señalado, añade su “fortalecimiento” condicionando el desarrollo del castellano al desarrollo simultáneo y complementario de las lenguas originarias tanto en los individuos como en las instituciones. Al combinar todo este conjunto de principios con los anteriores, se llega casi necesariamente a alguna forma de *bilingüismo* de doble sentido, como política ideal para el conjunto del país<sup>26</sup>.

---

26 En el fondo, compartimos la propuesta ideal de un “multilingüismo para todos”, que cada vez está adquiriendo más fuerza en el mundo (ver, por ejemplo, Skutnabb-Kangas, ed. 1995). La finlandesa editora de esa obra colectiva ha llegado a hablar de la “ingenuidad”, “reduccionismo” e “insensatez” (*stupidity*) que conlleva el monolingüismo, sobre todo

## Oficialización y normalización lingüística

Finalmente, con miras al fortalecimiento de las diversas lenguas implicadas y al mejor cumplimiento de su función comunicadora, añadimos otras dos políticas de carácter general:

- L-9 Todos los idiomas nacionales de Bolivia tienen estatus de oficiales: el castellano en todo el territorio nacional y los diversos idiomas originarios dentro de su territorio y área de influencia.**

Esta oficialización, solicitada por las organizaciones de base desde los años 70, es ante todo el reconocimiento explícito y público por parte del Estado de la igualdad anunciada en los artículos 1 y 6 de la CPE. A partir de ella, se desarrollarán las políticas, acciones y estilos en las diversas reparticiones estatales, de acuerdo a los requerimientos y posibilidades de cada sector en un momento dado. Es inevitable ver la declaratoria de oficialización y sus ulteriores aplicaciones prácticas como parte de un proceso, que no tiene el mismo ritmo en cada sector. Se puede avanzar más rápido, por ejemplo, en el campo educativo, donde ya se está implementando una reforma que incluye esta perspectiva. Pero en otros campos se irá más lento. Así, en el ámbito de la administración de la justicia, lo más urgente y viable será probablemente el reconocimiento del principio de la oralidad y del uso de la lengua propia con el apoyo de intérpretes, cuando hagan falta. Pero la promulgación escrita de los diversos cuerpos legales en las diversas lenguas puede tomar mucho más tiempo, por no haberse desarrollado aún una terminología legal unívoca en muchas de ellas.

- L-10 Se crearán los mecanismos adecuados para desarrollar una norma lingüística mínima común en cada una de las lenguas, para facilitar la mutua comunicación en ella, sin que ello implique el rechazo o subvaloración de los diversos dialectos geográficos, sociales o situacionales existentes en ella.**

---

cuando está encaramado en el poder. Ver la aplicación que de ello hace Leontiev al monolingüismo ruso, en el mismo volumen (p. 210).

Más arriba (fin de 4.1) ya hemos explicado los principales alcances de una normalización, que empieza en la fijación concertada del alfabeto y va avanzando al nivel de la gramática y el diccionario, dando preferencia a los usos más comunes e interdialectales. Es fundamental, con todo, evitar que una excesiva rigidez en la norma reproduzca, al nivel dialectal, la situación de diglosia o discriminación que se pretende superar con el conjunto de políticas. La normalización debe ayudar a la comunicación; no debe ser una imposición autoritaria por criterios de mayor prestigio.

### 5.3. CRITERIOS INTERCULTURALES

Visto el caso más simple del manejo de las lenguas, pasemos al más complejo de la interculturalidad en general. De manera semejante al caso anterior, los principios generales IC-2 e IC-3 pueden reinterpretarse más operativamente en los *dos objetivos generales* que siguen<sup>27</sup>:

**IC-4** Que, de manera creciente, la población boliviana de diversas tradiciones culturales desarrolle su capacidad de relacionarse y comunicarse entre sí de manera positiva y creativa, a partir de las culturas de su contorno y respetando sus diversas identidades.

**IC-5** Que todas las instituciones públicas, tanto estatales como privadas, adquieran la capacidad de reconocer y expresar la diversidad cultural de su entorno y de relacionarse con sus usuarios regulares de acuerdo a sus variadas características e identidades culturales.

El primer objetivo IC-4 recoge el principio IC-2, que debe cumplirse al nivel de las actitudes de cada persona. El segundo, IC-5, recoge el principio IC-3, enfatizando la instancia estructural. Por la complejidad del fenómeno cultural, evaluar y cuantificar cómo se va avanzando hacia el cumplimiento siquiera parcial de estos dos objetivos es más difícil que en el caso de las lenguas. Sin embargo, el haberlos explicitado nos facilitará la formulación de las políticas que nos deben ir acercando a ellos.

---

<sup>27</sup> Invertimos de nuevo el orden de estos dos objetivos, con relación a las ediciones anteriores de este trabajo, para guardar mejor el paralelo a lo largo de todo el texto.

Hemos clasificado las políticas de acuerdo a los siguientes acápite: la relación entre una cultura común y las diversas culturas originales locales; el fomento de la alteridad en el contexto injusto de nuestra estructura socioeconómica; el intercambio práctico de conocimientos y experiencias; y algunos mecanismos adicionales para superar la tentación fundamentalista. La relevancia de estos diversos acápite se ha explicado ampliamente en las secciones 4.3 y 4.4.

### **Cultura común y culturas originarias locales**

Las tres primeras políticas muestran cierto paralelismo con las que ya hemos mencionado en la temática lingüística (L-6, 7 y 8), al hablar de la combinación óptima entre castellano, como lengua común, y las lenguas originarias, circunscritas a determinadas regiones:

- IC-6 Se proveerán, a todos los que lo deseen, los medios para la necesaria comprensión y manejo de aquellos elementos de una cultura común de rasgos más universales.**
- IC-7 Se proveerán también los medios y motivaciones para que los miembros de la cultura dominante acepten las diversas culturas originarias del país y lleguen a tener una comprensión básica de las de su contorno regional.**
- IC-8 El conocimiento y desempeño en una cultura común debe ir siempre acompañado del reconocimiento y fortalecimiento de las diversas culturas e identidades originarias, más locales.**

Tomando en cuenta la distinción desarrollada en la sección 4.4 entre cultura dominante y cultura común, aquí ponemos el énfasis en el carácter más “común” o más “regional” de determinados elementos culturales. Preferimos hablar de “elementos”, más que de “culturas” tomadas en bloque, por la gran permeabilidad y capacidad de absorción que tienen las culturas, mucho más que las lenguas. Es necesario combinar adecuadamente la aceptación y conocimiento de unos y otros elementos. La propuesta IC-6 parte del dato empírico de que existe ya una motivación general para conocer y, dado el caso, utilizar estos elementos de

una cultura común, debido a las ventajas sociales y económicas que con ello se pueden adquirir. De no existir esta motivación, esta propuesta se podría ver de nuevo como una imposición más, desde arriba. Este riesgo siempre existe, por parte de los que controlan el poder, y por eso se añaden, como correctivos, también las propuestas siguientes.

Como vimos, la cultura dominante, que de momento cataliza muchos elementos de una cultura real o potencialmente común, es la que en nuestro caso se vincula sobre todo al idioma castellano (cuando no inglés) y a la herencia colonial hispana. Pero en sus contenidos culturales no se reduce a “lo castellano”, por cuanto adopta constantemente nuevos elementos generalizados de cualquier otro origen, tanto en sus componentes tecnológicos o prácticos, como en su sistema de valores y símbolos. Este es, en nuestro medio, el principal canal hacia la adopción de rasgos, conocimientos, tecnologías, símbolos y valores más universales, compartidos por muchas culturas, dentro de lo que a veces se llama una cultura global o planetaria, en un mundo cada vez más articulado. Llegar a compartir todo ello entre muchos tiene sus ventajas, de cara al entendimiento mutuo. El principal problema es que ello ocurre casi siempre de una manera desigual y asimétrica, con imposiciones desde arriba y discriminación hacia abajo. Por otra parte, las culturas originarias tienen un carácter más local o regional, dentro del país. Algunas de ellas –sobre todo las andinas y la guaraní– se extienden por varios países, más allá de las actuales fronteras del Estado boliviano, reflejando importantes civilizaciones del pasado. Pero actualmente ni a través de estas ni a través de las demás culturas locales nos llega un flujo de elementos comunes comparable al que circula a través de la cultura dominante. Sin embargo, siguen siendo un referente fundamental a las raíces más hondas de nuestra identidad. Por extensión, también cabría hablar aquí de otras culturas e identidades locales o regionales (por ejemplo, la chapaca), aunque sus raíces originarias o no existan o estén ya muy diluidas.

Las propuestas IC-7 e IC-8 son el contrapunto indispensable para lograr una interculturalidad en ambos sentidos. Aquí es necesario partir de estímulos y motivaciones, porque los de “arriba” no sienten ninguna necesidad de abrirse a las culturas locales; e incluso los “de abajo” sienten permanentemente la tentación de pensar que su liberación consiste

en olvidar su propia identidad e imitar en todo a los que los dominan y desprecian. Una posible pista de entrada sería partir de lo emotivo, mostrando y haciendo ver lo bello de estas culturas locales poco conocidas y los valores alternativos que aportan a la cultura dominante. Otra posible pista es a través de la solidaridad, evitando, sin embargo, el sentido paternal de superioridad. Pero estas entradas no deben hacerse en abstracto o solamente a través de lecturas o visitas a museos, sino también a través de la convivencia, pues las relaciones interpersonales son la principal clave hacia la aceptación del otro y de su forma de vida.

### **Alteridad y estructura socioeconómica**

Ya comentamos que, en este campo de la interculturalidad, el paralelismo con las políticas lingüísticas solo es parcial. Aquí es menos necesario que los miembros de una cultura (sea dominante o subordinada) lleguen a manejar plenamente los códigos de otra. Lo fundamental es, más bien, tener una actitud de respeto y apertura al nivel interpersonal. Para ello añadimos los siguientes criterios o políticas generales que subrayan los valores de la alteridad, teniendo en cuenta el diverso prestigio y aceptación que tiene cada cultura de acuerdo con la ubicación de sus miembros dentro de nuestra estructura socioeconómica:

**IC-9** La primera prioridad es incentivar la autoestima de los miembros de las culturas subordinadas, mediante la valoración pública de estas en los diversos contextos.

**IC-10** En el otro polo, es prioritario desarrollar actitudes de respeto y apertura en quienes se sienten portadores de una cultura “superior”, en todas sus relaciones con los miembros de las culturas que ellos consideran “inferiores”.

**IC-11** En las situaciones y en las instancias institucionales en que regularmente coinciden miembros de diverso origen y estatus cultural, se crearán ambientes que estimulen las actitudes de apertura y la convivencia con los que son distintos; en cambio se desarrollarán mecanismos para sancionar negativamente las actitudes de prescindencia o de rechazo.

La política IC-9 busca corregir el principal obstáculo para la interculturalidad positiva, existente en los miembros de las clases y culturas subordinadas. La siguiente política IC-10, busca superar, en cambio, el principal obstáculo existente en los miembros de las clases y culturas dominantes. La política IC-11, de índole más estructural, busca asegurar las condiciones ambientales adecuadas para conseguir lo mismo, en uno y otro sentido, en cualquier institución pública sea estatal o privada. Es aplicable a los establecimientos educativos, hospitales, juzgados, bancos y demás oficinas públicas, templos, medios de comunicación, transporte público, supermercados, alojamientos, hoteles y restaurantes, etc. ¡Tan simple en su enunciado y tan difícil en su implementación siquiera parcial!

### **Intercambio de experiencias**

Los dos criterios siguientes buscan aprovechar la mayor permeabilidad que existe entre culturas para irse enriqueciendo entre todas con elementos de una y otra.

**IC-12 En cada disciplina se fomentará el intercambio de conocimientos, experiencias y productos culturales entre los miembros de diferentes tradiciones culturales, para el enriquecimiento de todos ellos, evitando imposiciones en una sola dirección.**

**IC-13 Dentro de ello, se darán facilidades para que los grupos de culturas subordinadas tengan acceso propio, autónomo y selectivo a las innovaciones que consideren más apropiadas para su propio desarrollo.**

Donde es más probable que se den estos procesos es en lo que hemos llamado el componente pragmático de cada cultura. Por ejemplo, en las tecnologías productivas más adecuadas para cada nicho ecológico. Pero las adopciones e intercambios pueden ocurrir también en cualquier otro frente. Por ejemplo, en formas organizativas, en el estudio y práctica del derecho, en las expresiones artísticas, en las conceptualizaciones filosóficas y teológicas, en las normas y valores, etc. Si se toma en serio esta propuesta, plantea todo un desafío para el currículo desde la escuela has-



ta las carreras universitarias y para la práctica en las diversas disciplinas y proyectos. Lo que debe siempre asegurarse es que las innovaciones se planteen en un contexto de respeto mutuo y sin atentar a la identidad del grupo, que seguirá expresándose sobre todo a través de algún componente simbólico. El riesgo de deterioro en la identidad es mucho mayor cuando se trata de una invasión indiscriminada de elementos y estilos provenientes de la cultura dominante o canalizados a través de ella. Por eso en la política IC-13 enfatizamos el control selectivo que sobre ello debieran tener los grupos de culturas subordinadas.

### **Antídotos al fundamentalismo**

Nuestras últimas políticas generales subrayan algunos mecanismos adicionales para superar la siempre presente tentación fundamentalista, sea de un lado o del otro, y facilitar en cambio el diálogo intercultural y la convivencia entre distintos:

**IC-14** En las relaciones e intercambios entre diversos grupos culturales se respetarán las formas expresivas y operativas de cada uno de ellos, evitando imponer modelos uniformadores traídos de la cultura dominante.

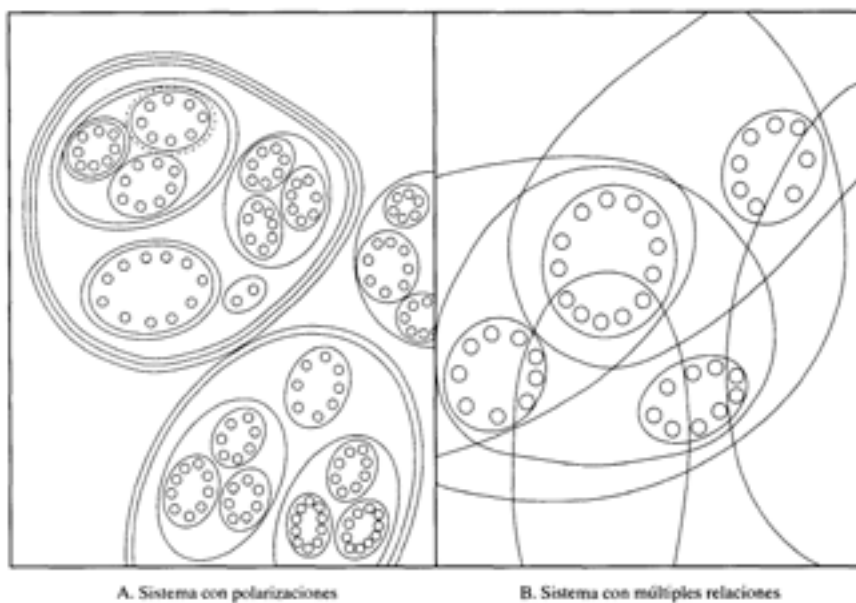
**IC-15** Junto con el refuerzo de las diversas identidades locales, se enfatizará lo mucho en común que a todos nos une, incluida la valoración compartida de nuestra variedad cultural.

**IC-16** Se evitará que las identidades culturales locales sean el único marco de referencia grupal. De manera complementaria se estimularán otras formas de asociación que crucen y unan a gente de diversas culturas en varias direcciones.

Hay cierta complementariedad entre las dos primeras políticas. La primera (IC-14) va más orientada a frenar las imposiciones que suele haber en las diversas instancias creadas desde arriba, incluidas aquellas que pretenden cumplir un servicio a gente de otra cultura. Es, por tanto, un antídoto al fundamentalismo de facto desde “arriba”. La segunda (IC-15), en cambio, busca disminuir los riesgos de fundamentalismo surgidos

desde “abajo”, quizás como reacción a las imposiciones que llegan desde los sectores dominantes. Damos mucha importancia a la tercera y última política (IC-16), que hemos ilustrado también en el gráfico 5.1. Conviene evitar que todas las referencias organizativas giren en torno a una única forma de identidad, pues entonces es más probable que se generen cotos cerrados, con muchos círculos concéntricos y fronteras de identidad en torno a un único referente. Cuando así ocurre, son mayores los riesgos de caer en fundamentalismos intransigentes. En cambio, la existencia de varios círculos entrelazados, con referentes variados, facilita encontrar rasgos comunes más allá de la identidad cultural. Los guaraní, por ejemplo, sin dejar de sentirse muy marcados por esa identidad cultural, pueden coincidir con otros grupos –quechuas, chapacos y tantos otros– en sus comunes reivindicaciones como campesinos; sus mujeres pueden compartir su problemática de género con gente de la ciudad; y tal vez todos ellos escuchan los mismos programas de radio y por ellos siguen las mismas vicisitudes de la realidad nacional

**GRÁFICO 5.1. DOS ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN MÚLTIPLE**



# SEIS

## HACIA UNA ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN

Todo lo elaborado hasta aquí contiene ya un primer esbozo de estrategia, que parte de un principio ético y político fundamental y otros dos más específicos dirigidos respectivamente a las relaciones interpersonales y a la transformación estructural. Ambos han sido reformulados a nivel más operativo en dos objetivos generales (cada uno con su doble versión intercultural y lingüística) y en un conjunto de otras cinco políticas lingüísticas y once políticas en el campo más complejo de la interculturalidad. Todo ello constituye el núcleo fundamental que deberá tomarse en cuenta al precisar otras políticas más concretas en cada sector socio geográfico y en cada ámbito de actividad. Sin embargo, hasta aquí nos hemos movido todavía a cierto nivel teórico ideal “de derecho”, sin especificar qué es lo más dinamizador.

En este último capítulo añadiremos algunas pistas preliminares para una estrategia operativa. Nos fijaremos sobre todo en aquellas iniciativas o intervenciones que puedan tener un mayor efecto multiplicador en cascada, pero tendremos también en cuenta qué es prioritario, por la gravedad de la situación actual, y qué es lo más viable, dada nuestra realidad cotidiana. Dividimos este esbozo de estrategia en dos grandes acápites. En el primero, explicamos la alta prioridad de la participación activa de los grupos étnicos y culturales a los que se pretende apoyar, a

lo largo de todo el proceso. En el segundo, sugerimos ciertas prioridades con relación a los ámbitos de aplicación, de acuerdo a su potencial impacto en el conjunto de la sociedad.

## **6.1. PARTICIPACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS**

Subrayamos aquí un aspecto central del estilo que debe adoptarse en el diseño y ejecución concreta de las diversas políticas señaladas hasta aquí: debe haber una alta y activa participación de los miembros y representantes de los pueblos originarios. En efecto, más allá de dejar sentado el principio abstracto de que deben respetarse y tenerse en cuenta las diversas culturas y lenguas originarias, ¿cómo se podrá llegar a precisiones más concretas si no es con la participación activa y sistemática de quienes las conocen y practican a diario, por ser las suyas?

La participación de los sectores populares en la elaboración y aplicación de normas y programas que les atañen es un principio ya aceptado dentro de la legislación boliviana, sobre todo a partir de la puesta en marcha de las leyes de participación popular y de reforma educativa, ambas en 1994. Este principio tiene una relevancia muy particular en el caso de las políticas interculturales y lingüísticas, pues los principales conocedores e interesados en la lengua y cultura de uno de los polos son aquellos que la tienen como propia.

En las siguientes políticas generales no siempre se especifica su contenido intercultural, pero es evidente que estos participantes actuarán a partir de su propia realidad y cultura originaria, como contrapunto y complemento de la realidad y cultura de los demás sectores involucrados. Las numeramos con una P inicial (por “participación”).

### **Reconocimiento de las organizaciones originarias**

Lo primero que debe asegurarse es que existe un interlocutor válido y reconocido tanto por los pueblos originarios como por las instancias estatales o privadas que tienen que ver con instituciones y actividades en las que es pertinente tener un enfoque intercultural.

- P-1** Asegurar el reconocimiento oficial y práctico de las instancias organizativas tradicionales de los pueblos originarios en sus diversos niveles, como el interlocutor natural para cualquier instancia con enfoque intercultural.
- P-2** Asegurar la participación activa de los representantes de estas organizaciones en todas las acciones y programas que les atañen, en las diversas áreas culturales y geográficas y para cada ámbito temático.

Estas primeras políticas quieren frenar una práctica aún demasiado frecuente según la cual muchas instituciones estatales o privadas actúan verticalmente, prescindiendo de la organización natural de aquellos sobre cuyas vidas inciden sus acciones y programas. Al hablar de las “organizaciones tradicionales”, estas políticas descartan también otra práctica frecuente, por la que algunas instituciones van creando organizaciones comunales paralelas, dependientes de la institución (por ejemplo, un grupo religioso o productivo), al margen de la organización matriz de base que ya existe en cada comunidad y a niveles superiores. Como enseguida veremos, no se rechaza ni mucho menos la posibilidad y la conveniencia de crear instancias especializadas, pero estas deben mantener una clara relación con la organización matriz. En realidad, no partimos de cero, sino de una organización que desde tiempo atrás posee la inmensa mayoría de nuestros pueblos originarios. Su unidad mínima, más allá de cada familia, suele ser la *comunidad*, con su territorio, asamblea y organización matriz. Es localmente reconocida con el nombre de “comunidad” o con otros locales, como *ayllu*, *tenta*, *rancho*, *estancia*, *cabildo*, *sindicato*, etc. y viene a ser una especie de “mini-municipio” en que todas las familias se conocen y relacionan.<sup>28</sup> Su órgano máximo es casi siempre la asamblea comunal, la cual –representada por sus autoridades– es, por tanto, el interlocutor natural para cualquier actividad pública dentro de su jurisdicción.

---

<sup>28</sup> Solo en algunos grupos más reducidos y dispersos de las tierras bajas la unidad organizativa básica es la familia extendida más que la comunidad. No podemos entrar aquí a analizar las raíces históricas y culturales de cada nombre local. Pero dejemos sentado que algunos nombres tan modernos como “sindicato campesino” sirven en el campo para referirse a la comunidad de siempre y a su organización matriz.

A partir de esta base comunal, se van construyendo las organizaciones de segundo nivel y otros superiores hasta llegar a las cúpulas de las tres principales organizaciones nacionales: la CSUTCB, incluida su triple zonificación orgánica aymara, quechua y oriental y su rama femenina “Bartolina Sisa”; la Confederación Nacional de Colonizadores de Bolivia [CNCB], para los colonizadores de origen principalmente quechua y aymara; y la CIDOB, que incluye a la Asamblea del Pueblo Guaraní [APG], a la Central de Pueblos Indígenas del Beni [CPIB] y otras afiliadas, para los pueblos indígenas de las tierras bajas.

La ley de participación popular (ley 1551, del 20 de abril de 1994) representa el principal avance hacia este reconocimiento, con implicaciones prácticas sobre todo al nivel municipal. Sus artículos 3 y 4 dicen:

Art. 3. I. Se define como sujetos de la Participación Popular a las Organizaciones Territoriales de Base [OTB], expresadas en las comunidades campesinas, pueblos indígenas y juntas vecinales, organizadas según sus usos, costumbres y disposiciones estatutarias. II. Se reconoce como representantes de las OTB a los hombres y mujeres, Capitanes, Jilacatas, Curacas, Mallcus, Secretarios(as) Generales y otros(as), designados según usos, costumbres y disposiciones estatutarias.

Art. 4. I. Se reconoce personalidad jurídica a las OTB que representen a toda la población urbana o rural de un determinado territorio, correspondiente (...) en el área rural a las comunidades existentes... II. La personalidad jurídica reconocida por la presente Ley otorga capacidad legal a sus titulares para ser sujetos de los derechos y obligaciones emergentes de todos los actos civiles definidos por el ordenamiento jurídico nacional.

Ante la duda de muchos dirigentes campesinos e indígenas sobre si se hablaba realmente de las organizaciones tradicionales o se pretendía más bien crear una nueva organización llamada OTB, el art. 1° de la ley interpretativa 1702, de 17 de julio de 1996, precisó:

Las OTB a que se refiere la Ley 1551 son las Comunidades Indígenas, los Pueblos Indígenas, las Comunidades Campesinas y Juntas Vecinales.

En la práctica las tres organizaciones de nivel nacional arriba mencionadas son también los interlocutores habituales para las otras instancias gubernamentales y son explícitamente mencionadas como tales,

por ejemplo, en el artículo 11 de la llamada ley INRA (ley 1715, del 18 de octubre de 1996). Siguen existiendo algunas relaciones conflictivas con determinadas instancias estatales y algunos puntos de debate, como la relación entre *ayllus* y sindicatos en Potosí o entre las organizaciones de productores de coca y sus organizaciones matrices a nivel nacional. Pero en conjunto no puede negarse la existencia y reconocimiento público de estas instancias a los diversos niveles. El problema no es tanto ese reconocimiento práctico, aunque no siempre esté legalizado, sino más bien la utilización de estas instancias organizativas para la elaboración e implementación de un sistema de políticas interculturales y lingüísticas. A ello apuntan las siguientes políticas.

### **Instancias funcionales especializadas**

No siempre la organización preexistente está preparada para afrontar los nuevos desafíos solo a partir de su estructura previa. Sus carteras no siempre están adaptadas a la realidad y a sus cambios. Toda la organización tiene que irse adaptando constantemente a ellos sin perder su rol global. Por eso se propone:

- P-3 Facilitar, en coordinación con la organización matriz de cada comunidad y pueblo originario, la adaptación y, si es preciso, la creación de instancias especializadas en los diversos ámbitos temáticos dentro de cada área cultural/geográfica y a varios niveles.**

Fuera de la autoridad máxima y algunos otros cargos más funcionales, muchos cargos y carteras tienen un carácter solo ceremonial o simbólico, tanto en la organización tradicional (más fácilmente ritualizada) como en la estructura “sindical campesina”, que en los años 50 adoptó su sistema de carteras a partir de los sindicatos urbanos o mineros. Solo algunas organizaciones más recientes –como la APG, afiliada a la CIDOB– han diseñado sus carteras de acuerdo a sus necesidades actuales. Por eso conviene ir trabajando constantemente en el ajuste óptimo entre necesidades y funciones, sea por el camino de la adaptación de carteras preexistentes o, dado el caso, mediante la creación de otras nuevas. La ley de reforma educativa de 1994 –que considera la participación

popular como uno de sus pilares, junto al eje intercultural– nos da una primera pauta sobre cómo se podría avanzar en esta política.

Esta ley determinó la existencia de “juntas” y “consejos” educativos a distintos niveles, desde el mínimo de cada escuela hasta el nivel máximo de los consejos de pueblos originarios aymara, quechua, guaraní y de los pueblos orientales, consolidados recién en 1998. A toda esta red se le asigna una función muy activa en el diseño del currículo regionalizado y en la supervisión del desempeño de cada escuela, con atribuciones incluso para solicitar el cambio de profesores no idóneos. Es decir, las nuevas juntas y consejos tienen un rol mucho más protagónico que las juntas de auxilio escolar del pasado, que estaban totalmente al servicio de cada maestro. Sin embargo, hay aún mucha reticencia para implementar esta significativa innovación. Hay fuerte resistencia por parte de las organizaciones del magisterio, que presionaron para modificar esta parte de la ley e incluir a sus representantes en las nuevas juntas y consejos. Ha habido también lentitud si no resistencia por parte de algunas autoridades educativas, que en el momento de actuar no acaban de fiarse de esta presencia más protagónica de campesinos e indígenas. Pese a ser un pilar de la reforma, la puesta en marcha de esta forma de participación sigue siendo una asignatura pendiente en varias partes del país.

Las organizaciones de base han tomado con empeño este reto, sobre todo en el nivel máximo de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios [CEPO]. El Consejo Educativo del Pueblo Guaraní llegó, en cierta ocasión, a plantear la posibilidad de abrir juicio a una alta autoridad educativa que se resistía a implementar la EIB, como exige la ley. Pero este interés en la cúspide no siempre llega a reflejarse en innovaciones semejantes al nivel de base, quizás por la rigidez que allí mantienen los actores o por la persistencia de prácticas tradicionales mucho menos participativas. Este ejemplo del sector educativo nos muestra a la vez la potencialidad que tiene esta propuesta y las dificultades prácticas que ofrece su implementación. Pero pensamos que es este el camino por el que conviene seguir avanzando en otros muchos ámbitos. Existen ya algunas otras experiencias significativas en otros campos como los de la planificación micro regional, de la participación popu-



lar en los municipios, de la salud, de la comunicación radiofónica, de los derechos humanos, etc., que deben darse a conocer y estudiarse para ir mejorando y generalizando este enfoque. A partir de esas primeras experiencias, es oportuno señalar las siguientes características, que consideramos indispensables para el buen funcionamiento de una instancia especializada:

- P-4 Cada instancia especializada debe mantener una relación regular y fluida con las organizaciones de base a las que se debe, tanto para representarlas ante otros como para fortalecer la participación a otros niveles.**
- P-5 Por el carácter especializado de cada instancia, se debe asegurar la permanente formación y la continuidad de quienes las integran, en la medida que sigan respondiendo a las expectativas de sus organizaciones.**

La primera política (P-4) busca asegurar la vinculación desde y hacia la organización matriz a la que se referían las políticas precedentes. La creación de instancias especializadas nunca debe llevar al desconocimiento práctico de las organizaciones más englobantes, pues estas son las que regulan toda la vida de la comunidad y las que, en sus niveles superiores, canalizan las relaciones de las comunidades entre sí y con otros. Sin embargo, no queremos entrar aquí a precisar la forma concreta de vinculación entre la instancia especializada y las organizaciones de base, pues esta puede variar mucho en cada caso. Puede ser una cartera que forma parte orgánica de la misma organización, o un comité *ad hoc*, o una instancia relativamente autónoma y diferenciada.

La segunda política (P-5) llama la atención sobre un aspecto que no siempre tienen en cuenta las organizaciones tradicionales. En estas es frecuente asignar cargos por rotación o para períodos cortos, a fin de que todos cumplan tareas relativamente rutinarias. Sin embargo, para lograr avances significativos en áreas de gran relevancia intercultural como la educación, la salud, la producción, la comunicación y otras, se hace cada vez más necesario contar con personal especializado, que no puede improvisarse año tras año. A los niveles locales, la comunidad

ya reconoce la existencia de especialistas estables (por ejemplo, en el campo ritual y de la curación). Pero contar con personal especializado adquiere aún mayor relieve en niveles superiores en los que es preciso dialogar permanentemente con los interlocutores de una y otra cultura, para elaborar y llevar adelante nuevas propuestas<sup>29</sup>. No podemos ser más precisos en el tiempo de duración en el cargo, pues eso dependerá de la complejidad de cada tarea y de la existencia de personal alternativo debidamente preparado. Pero es evidente que cuantas más personas estén preparadas, más probable es que se asegure la interculturalidad de cada actividad. La principal condición es que estos especialistas cuenten con la confianza de las organizaciones de base a las que se deben.

### **Alcances de la participación originaria**

Algunas instituciones hablan ya de participación si los comunarios aceptan pasivamente alguna propuesta que se les trae desde afuera. Pero para lograr una verdadera interculturalidad debemos ir mucho más allá:

**P-6 La participación de los pueblos originarios, en un enfoque intercultural, debe abarcar desde la investigación previa y el diseño de cada programa, acción o norma, hasta su implementación, seguimiento y evaluación.**

En síntesis, la participación debe ser parte de todo el proceso, de principio a fin. Para empezar, la participación será sin duda insuficiente si solo se procura en el momento de implementar acciones o normas diseñadas sin los propios interesados. Pero tampoco bastará si se limita al momento inicial y no continúa en la implementación, o si la evaluación final ya no tiene en cuenta a aquellos con quienes y para quienes se diseñó toda la acción. En muchos campos el diseño final y la implementación de las políticas y actividades enunciadas de manera general exige investigaciones previas para precisar los contenidos y metodologías. Pensemos en la elaboración de un currículo sensible a cada realidad cultural, en un

---

29 La experiencia acumulada en el campo de la educación intercultural bilingüe, en que por acuerdo entre las organizaciones de base y las instituciones ejecutoras se empezó a especializar a determinadas personas, desde la creación de SENALEP en los años 80, muestra la oportunidad de esta política para mejorar la calidad de las propuestas y de las actividades en uno y otro sentido.

programa de salud pública, o en la precisión legal de cómo combinar el derecho positivo y consuetudinario. En esos casos es fundamental que la investigación tenga también un diseño participativo que vaya mucho más allá del simple llenado de encuestas por parte de la población originaria. Su participación ya en el diseño asegurará que se averigüe lo que es pertinente y de la manera pertinente. Si cada vez resulta más necesario un enfoque interdisciplinario, en que cada especialista aporta a la tarea común desde su especialidad, en un enfoque intercultural tampoco puede faltar el aporte único de miembros representativos de la cultura y del pueblo al que se pretende servir con determinada propuesta o actividad. De todos modos, al igual que en cualquier otro esfuerzo interdisciplinario, habrá roles diferenciados según especialidades y momentos.

### **Fortalecimiento político y económico**

La necesidad de un enfoque intercultural y plurilingüe en todas las relaciones sociales es ante todo una cuestión de equidad y ética, aunque tiene también sus efectos saludables en términos de una mayor eficiencia y una convivencia más enriquecedora. Sin embargo, si se aborda el tema solo desde esta perspectiva hay el riesgo de que se quede solo en un discurso, por no afrontar la raíz estructural del problema. Como ya vimos en 4.4, más allá de un simple problema de respeto a la alteridad, lo que más dificulta las relaciones interculturales es que estas reflejan y magnifican las desigualdades de toda la estructura social y económica. Los de “arriba” fortalecen su posición dominante despreciando y achicando la cultura distinta de los de “abajo” y estos últimos, tienen aún menos confianza en sí mismos por saberse parte de una cultura despreciada. Mientras se mantenga intacta esta correlación, es difícil lograr resultados masivos y permanentes en términos de unas relaciones interculturales equitativas entre los grupos dominantes, con su propia cultura impositiva, y los grupos subordinados, con su propia cultura discriminada y, de ahí, oprimida.<sup>30</sup> En cambio,

---

30 Es posible que, por el camino, aquellos grupos intermedios que se sientan más amenazados por esa insurgencia desde abajo, reaccionen endureciendo temporalmente su rechazo cultural hacia ellos. Así ocurrió, por ejemplo, durante la reforma agraria y los demás cambios estructurales de los años 50, en que quienes más se resistieron a cambiar sus actitudes discriminantes fueron los hacendados y vecinos de pueblos provinciales. Durante siglos habían vivido de

si se perciben cambios sistemáticos en esta relación, aunque se trate solo una tendencia parcial, puede aumentar la autoconfianza del grupo subordinado ascendente y se puede presionar mejor al conjunto de la sociedad para lograr relaciones interculturales más equitativas.

Por consiguiente, todo esfuerzo tendiente a aumentar el potencial económico, el vigor organizativo y la presencia política de los sectores subordinados, si va debidamente acompañado del respeto y orgullo por su propia cultura, puede ser un importante factor concomitante hacia el establecimiento de unas relaciones interculturales equitativas. En algunos casos, esta dinamización política y económica puede estar directamente vinculada con la consolidación de la propia identidad cultural. Un ejemplo típico es la lucha de tantos pueblos indígenas por su tierra y territorio, una temática reivindicativa que contiene a la vez una referencia económica inmediata a su propia sobrevivencia y un sinfín de connotaciones simbólicas muy profundas sobre su propia cultura, religión y forma de vida.

## 6.2. ÁMBITOS PRIORITARIOS

En nuestra opinión, los tres campos temáticos en que se puede lograr un mayor efecto multiplicador para ir construyendo una interculturalidad positiva (incluida la lengua) son:

- Los medios de comunicación social
- El ordenamiento legal
- El sistema educativo

Si se logra un avance significativo en estos tres campos, será más fácil incidir también en otros ámbitos. Ya nos referimos brevemente a ellos en la sección 3.2, pero aquí debemos justificar por qué estos tres campos tienen una mayor relevancia estratégica.

---

explotar cotidianamente a los indígenas del contorno y entonces se aferraron tercamente a mantener su situación, rechazando frontalmente a quienes solo percibían como unos “indios alzados” e insolentes. Pero se trató solo de una fase intermedia que fue desapareciendo a medida que se consolidó la nueva situación.

## Medios de comunicación social

No es necesario insistir en el efecto multiplicador de los medios de comunicación, como formadores de opinión y generadores de actitudes en uno u otro sentido. Concentrándonos en nuestro tema, el medio en que más se ha avanzado hasta ahora, sobre todo en el campo lingüístico, es el de la *radio*, que es a la vez el más expandido en las áreas rurales del país. Gracias a estas emisoras ha aumentado notablemente el sentido de cuerpo entre quienes participan en ellas de forma activa o pasiva, el orgullo de todos ellos por la propia lengua y cultura originaria y la aceptación de estas en otros sectores. Es indispensable conseguir un enfoque intercultural y plurilingüe también en el medio cada vez más difundido de la televisión, por su mayor impacto para generar actitudes y sentimientos y por su mayor incidencia en el escenario urbano, donde se juega gran parte de la actitud ambiental discriminatoria contra las culturas originarias.

A otro nivel, consideramos también como un medio de comunicación prioritario, más informal, pero de significativa incidencia en la creación de actitudes ambientales, el llamado paisaje lingüístico y cultural, expresado entre otros en los anuncios y publicidad, visual y oral, en las músicas ambientales o de reclamo, en los medios de transporte público, en el estilo de las tiendas y comercios, en el ambiente y forma de atención de las oficinas públicas tanto estatales como privadas, etc. La difusión de los medios escritos periódicos es más limitada y elitista. Por la incidencia de estos medios en quienes toman decisiones, lo más importante en ellos no es tanto lograr un estilo intercultural y plurilingüe, sino que esta temática entre en la agenda pública y sea debatida a través de la cobertura noticiosa y en los artículos de opinión.

## El ordenamiento legal

En parte se ha logrado acelerar más la conciencia pública sobre la interculturalidad gracias a que nuestro ordenamiento legal ha empezado a abrirse finalmente a lo intercultural y plurilingüe (ver 2.3 y 2.5), de una manera comparable a lo que ocurre también en el tema del género. Pero queda aquí todavía mucho camino por recorrer. Por la gravedad de

las injusticias que allí se cometen, lo más urgente es tal vez lograr un trato equitativo y respetuoso en toda la administración de la justicia en el sector rural. Pero en términos más globales y de largo aliento, puede tener un mayor efecto multiplicador trabajar en la creación de normas interculturales coherentes para todo el sistema legal.

El primer paso para ello es lograr que esta temática entre en la agenda pública, a través de la presión por parte de las organizaciones de los pueblos originarios y otros sectores aliados, del debate de esa temática en los medios de comunicación y del trabajo persuasivo de pasillos (o *lobbying*) en las instancias públicas y legislativas adecuadas. En este último punto, hay que estar constantemente alerta para introducir la sensibilidad intercultural en las leyes y decretos que ya se están debatiendo en el Parlamento o en sus comisiones. El ministerio de Justicia y el viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios tienen aquí un importante rol "*ex officio*", que puede ser reforzado con el apoyo de otros especialistas y actores sociales a través de investigaciones y propuestas. Una vez lograda una norma legal más adecuada, quedará todo el trabajo de divulgarla, popularizarla y exigir su cumplimiento. Nuestro país es mejor en dictar leyes que en cumplirlas.

## **El sistema educativo**

Su reconocida importancia estratégica es sobre todo a largo plazo, por ser el canal que prepara a los bolivianos del futuro, y porque los efectos de los cambios ahí introducidos solo se sienten después de varios años. Pero desde otra perspectiva, los cambios en el sistema educativo tienen también un efecto más inmediato, por cuanto rápidamente pasan a ser parte del debate público hasta el interior de cada hogar. Por eso ha sido tan importante la introducción del eje intercultural y del componente bilingüe en la reforma educativa de 1994. Haber comenzado la reforma con la introducción de las lenguas originarias en las áreas rurales en que más se hablan ha sido una buena estrategia, como punto de partida, por ser allí donde ocurren las mayores injusticias y deficiencias. Además, es también allí donde cada lengua y cultura originaria se expresa con mayor fuerza, por lo que su ulterior dinamización en otras partes podrá tener una mayor riqueza cultural.

Sin embargo, ha sido un error táctico no haber llevado más de la mano este paso con la introducción simultánea de nuevas tecnologías remozadas sobre el castellano como segunda lengua y no haber dado una mayor motivación y capacitación a los maestros rurales que debían implementar estas innovaciones. Más tardíamente se han hecho esfuerzos para superar este fallo. Pero, debido a aquellas deficiencias, en demasiadas partes se crearon anticuerpos y resistencias que podrían haberse evitado y que, a la larga, pueden atentar contra el mensaje central de una educación intercultural bilingüe.

De cara al futuro cercano, consideramos también estratégicamente clave afrontar la educación intercultural bilingüe en las grandes ciudades, pues es allí donde se juega el futuro de la oferta si su meta final es lograr una sociedad equitativa en lo cultural y lingüístico. Naturalmente, para tener éxito en estos ambientes más difíciles, resulta indispensable tomar muy en cuenta la debida adaptación metodológica a las características socioculturales y sociolingüísticas de estos nuevos sectores urbanos y superar deficiencias colaterales como las arriba señaladas. En ellos, el objetivo inmediato debe ser generar un ambiente de simpatía hacia aquellos pueblos y expresiones culturales hasta ahora despreciados por los sectores dominantes y también por quienes, surgidos de ahí, buscan el ascenso social olvidando su pasado.

### **Coherencia intersectorial**

Como último punto de este esbozo de estrategia, queremos subrayar la necesidad de que haya coherencia en todo el conjunto de medidas adoptadas, para no borrar con el codo lo que se escribe con la mano. Es cierto que no se puede lograr todo de golpe ni avanzar al mismo ritmo en todos los frentes. Sobre todo al principio, solo se pueden armar unas pocas cabezas de puente desde las que las innovaciones se vayan abriendo camino lentamente contra corriente. Pero poco a poco hay que ir revirtiendo la situación y, en la medida de lo posible, hay que evitar flagrantes contradicciones entre lo que se propone en uno u otro frente. Este es de momento uno de los puntos todavía débiles en la propuesta del Estado boliviano: se tiene un discurso y propuesta más innovadora dentro de la reforma educativa de 1994 o de la participación popular pero muy dis-

tinta es la actitud y la práctica en otras reparticiones del Estado. El contraste es particularmente agudo entre las iniciativas en el ámbito social y las del ámbito económico y técnico. La contradicción puede encontrarse incluso en otros ámbitos del propio sistema educativo no muy alejados de la reforma; por ejemplo, en muchos de los profesores que debieran implementar la reforma, en algunos de sus ejecutores en el ministerio de Educación, o en algunas de las universidades que ofrecen licenciaturas pedagógicas.

Cuando estos desencuentros llegan al nivel de la base, a la que se está motivando, se crean confusiones. Unos dirigentes aymaras, por ejemplo, perdieron las ganas de leer y escribir en su propia lengua cuando, entusiasmados, presentaron a otra oficina estatal un trámite escrito en esa lengua y los funcionarios de aquella repartición pública lo rechazaron airadamente por no haberse presentado en castellano. A veces la incoherencia se da incluso entre la retórica y la práctica de algunos dirigentes originarios que luchan por el reconocimiento de su cultura. Puede que al nivel retórico exijan una educación en su propia lengua, mientras al nivel práctico hablan solo en castellano a sus hijos...

Contradicciones siempre las habrá y hay que aprender a vivir con ellas como parte de la lucha para lograr un objetivo. En algún momento puede ser incluso oportuno no urgir alguna reivindicación que genera demasiadas resistencias, para no crear anticuerpos ni oposiciones frontales a toda la propuesta. Sin embargo, quienes lideran el proceso, sea desde el poder o desde el llano, deben tener claro lo que quieren en todo el conjunto para ir aprovechando los resquicios en uno u otro frente. Entonces las concesiones tácticas adquieren sentido por formar parte del avance sistemático hacia una concepción global coherente.



# BIBLIOGRAFÍA

- Albó, Xavier. 1974a. *El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes*. La Paz: CIPCA.
- 1974b. *Los mil rostros del quechua*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 1978. *Lengua y sociedad en Bolivia 1976*. La Paz: Instituto Nacional de Estadística y Naciones Unidas.
- 1981. *Idiomas, escuelas y radios en Bolivia*. Sucre: ACLO y UNITAS. (Ampliación de versiones anteriores de 1973 y 1974).
- 1987. "Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua." *Allpanchis* (Cusco) 29/30: 431-467.
- 1995. *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz: UNICEF y CIPCA. 2 vols. y un juego de mapas. [Por encargo de ETARE. Resumen y comentarios en *Cuarto Intermedio* 35: 3-69 y 36: 79-100],
- 1996. "Interculturalidad en cuatro dimensiones." *Yuyayninchik* (La Paz) 3: 6-11.
- 1998a. "Interculturalidad, ¿qué es eso?" *Cuarto Intermedio* (La Paz) 46: 72-93.
- 1998b. *Pueblos indígenas y originarios de Bolivia: Quechuas y aymaras*. La Paz: VAIPO y PNUD.
- 2001. "Actitudes y lógicas en la interculturalidad." En *Nuevas palabras* (CEBIAE) 30: 6-7. (Suplemento de *Presencia*, 4 de marzo de 2001).
- 2001b. "Políticas interculturales en una sociedad pluricultural." En *Diálogo entre las culturas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- y Félix Layme, comp. 1992. *Literatura aymara. Antología. I. Prosa*. La Paz: CIPCA, HISBOL, Jayma. 2007. *II. Poesía aymara*. Ginebra, Suiza: Fundación Patiño. Serie Literaturas y Culturas Latinoamericanas.
- y Armando Godínez, Kitula Libermann y Francisco Pifarré. 1995. *Para comprender las culturas originarias de Bolivia*. La Paz: CIPCA y Secretaría Nacional de Educación. (3a ed. ampliada. Edición original, 1989, CIPCA y UNICEF).

- Amadio, Massimo y Madeleine Zúñiga. 1989. *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Experiencias y propuestas*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura, UNESCO y UNICEF.
- Amodio, Emanuele. 1993. *Cultura*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, n. 1.
- Arnold, Denise Y., Juan de Dios Yapita, Luis Alvarado y Ricardo López G y Nelson Pimentel. 2000. *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e ILCA.
- Boletines PRO-EIB*. Cochabamba. 1996-. (Serie completa).
- Bolivia Multiétnica* (Subsecretaría de Asuntos Étnicos). Publicación mensual, solo en 1997.
- CAAAP. 1992. *Interculturalidad: un desafío*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Cáceres, Adolfo, ed. 1990. *Poesía quechua en Bolivia*. Edición trilingüe. Génève: Patiño.
- Centro Pedagógico Cultural Portales. 1973. "Resoluciones del Primer Congreso de Lenguas Nacionales, febrero 1973." Cochabamba. (Policopiado).
- 1974. "Resoluciones del Segundo Congreso de Lenguas Nacionales, julio 1974." Cochabamba. (Policopiado).
- 1976. "Anales del Tercer Congreso de Lenguas Nacionales, 30 de junio - 3 de julio 1976." Cochabamba. (Policopiado).
- COB. 1989. "Proyecto educativo popular. Bolivia, mayo de 1989". La Paz: Central Obrera Boliviana.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos (OEA). 1997. "Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas", aprobado el 26 de Febrero de 1997.
- Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos. 1996. "Declaración universal de derechos lingüísticos." Barcelona: Centro UNESCO de Catalunya.
- Contrcras, Alex. 1991. *Etapa de una larga marcha*. La Paz: Asociación Aquí Avance y ERBOL.
- COSUDE. 2001. *La encrucijada cultural*. Anuario COSUDE 2001. La Paz: Plural.
- CSUTCB, Comisión de Educación. 1991. "Hacia una educación intercultural bilingüe." *Raymi* (La Paz, Jayma), n. 15, monográfico.
- Cunningham, Mirna. 1996. "Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina." II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Dandler, Jorge. 1991. "Reciente evolución del derecho indígena internacional." Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

- Dolson, David y Kathryn Lindholm. 1995. "World class education for children in California: a comparison of the two-way bilingual immersion and European School model." En Skutnabb-Kangas, ed., pp. 69-102.
- ETARE. 1993a. *Reforma educativa: propuesta*. La Paz: Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Agraria.
- . 1993b. *La educación intercultural bilingüe: De la experimentación a la institucionalización y generalización*. Seminario taller. La Paz: ETARE y UNICEF.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, Avon (Inglaterra): Multilingual Matters Ltd.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- García Canclini, Néstor. 1990. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Generalitat de Catalunya. 1998. *Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gobierno de Bolivia. 1955. *Código de la Educación Boliviana*. La Paz. (Reproducido entre otros en Alfonso Camacho, Jorge Rivera et al., comp. *Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia, tomo III, 1952-1985*. La Paz: Centro de Capacitación e Investigación Sindical y UNESCO).
- . 1994a. *Ley 1551, o Ley de Participación Popular*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia. (Reproducida entre otros en Vacaflor, comp. 1997, con las modificaciones introducidas por la Ley 1702 del 17 de julio de 1996).
- . 1994b. *Ley 1565, o Ley de Reforma Educativa*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia. (Reproducida entre otros en Vacaflor, comp. 1997).
- . 1994c. *Constitución Política del Estado. Ley 1585 del 12-VIII-1994*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, (Texto final en ley 1615 del 6-II-1995, reproducido entre otros en Vacaflor, comp. 1997. Versión aymara: *Bolivia Ut'asi Tayka Kamachi*, traducción de Vitaliano Huanca. La Paz: Vicepresidencia de la República).
- . 1996a. *Ley 1700, o Ley Forestal*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia. (Reproducida entre otros en Vacaflor, comp. 1997).
- . 1996b. *Ley 1715, o Ley del Servicio Nacional de Reforma Agraria (Ley INRA)*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia. (Reproducida entre otros en Vacaflor, comp. 1997).
- . 1997a. *Ley 1777, o Código de Minería*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- . 1997b. *Diálogo nacional "Bolivia hacia el siglo XXI"*. Informe y conclusiones. La Paz: Vicepresidencia de la República.
- . 1999. *Ley 1970, Código de Procedimiento Penal, 25-III-1999*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

- Gobierno de Guatemala. 1991. *Ley de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala y su Reglamento*. Guatemala: Maya Wuj (ed. de 1992).
- Gobierno de Nicaragua. Oficina de Desarrollo de la Autonomía de la Costa Atlántica de Nicaragua. 1993. *Ley de lenguas. Ley N° 162 en español, miskitu, sumu, inglés*. Managua: Fundación Centro Miskriwap.
- Gobierno Vasco. 1986. *Ley de normalización del uso del euskera. Ley 10/1982 de 24 de noviembre*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicidad del Gobierno Vasco.
- 1989. *La lengua vasca en la normativa escolar vigente*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicidad del Gobierno Vasco.
- 1993. *Criterios básicos para la política del euskera*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Godenzzi, Juan, ed. 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Hosókawa, Koomei. 1980. *Diagnóstico sociolingüístico de la región norte de Potosí*. La Paz: INEL.
- Huntington, Samuel. 1997. *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- ILDIS, ed. 1993. *Lo pluri-multi o el reino de la diversidad*. La Paz: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- INE. 1993. *Censo nacional de población y vivienda, 1992*. La Paz: Instituto Nacional de Estadística. 10 vols.
- Leontiev, Alexei A. 1995. "Multilingualism for all - Russians?" En Skutnabb-Kangas, ed., pp. 199-214
- Lindholm Kathryn. 1992. "Two-way bilingual/immersion education: Theory, conceptual issues, and pedagogical implications." En Raymond Padilla y Alfredo H. Benavides, eds. *Critical perspectives in bilingual education research*. Tempe, Arizona: Bilingual Review Press / Editorial Bilingüe, pp. 195-220.
- López, Carmen. 1997. "Algunas reflexiones sobre la situación de las lenguas de tierras bajas y el desarrollo de la EIB." Trabajo presentado al Taller de Políticas Lingüísticas", Santa Cruz, 9 a 12 de junio de 1997.
- López, Luis Enrique. 1994. "La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Ámbito para el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales indígenas." *Data* (Universidad Andina Simón Bolívar) 5: 97-124).
- 1996a. "Donde el zapato aprieta: Tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú." *Revista Andina* 14.2: 295-342.
- 1996b. "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación." *Yuyayninchik* (La Paz) 3: 23-111. (Publicado también en Godenzzi, ed. 1996, pp. 23-82).

- y Ruth Moya, eds. 1989. *Pueblos indios, estados y educación*. 46 Congreso Internacional de Americanistas. Amsterdam, 3-6 julio de 1997. Lima: Proyecto EBI, PEB Puno y Programa ERA.
- Mariaca, Guillermo. 1999. Los refugios de la utopía. *Apuntes teóricos para una política intercultural*. La Paz: Viceministerio de Asuntos de Género, Generacionales y de Familia; Embajada Real de los Países Bajos.
- Medina, Javier. 2000. *Diálogo de sordos: occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*. La Paz: CEBIAE.
- Meliá, Bartomeu. 1986. *El guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos.
- Ministerio de Educación y Cultura. 1973. *Diagnóstico integral de la educación boliviana*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa. 16 vols.
- . 1992. *Congreso nacional de educación. Conclusiones*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Montaño, Mario. 1987, 1989. *Guía etnográfica lingüística de Bolivia: Tribus de la selva*. La Paz: Don Bosco. 2 vols.
- Montoya, Rodrigo. 1998. *Multiculturalidad y política*. Derechos indígenas, ciudadanos y humanos. Lima: Sur.
- Mosonyi, Esteban Emilio. 1997. "Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas". Caracas. (Ms).
- Moya, Ruth. 1997. "Perspectivas de la educación bilingüe intercultural en Guatemala." *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito, Abya Yala) 37/38: 81-109.
- Naciones Unidas. 1993. "Draft declaration of the rights of indigenous peoples as agreed upon by members of the working group on indigenous populations at its eleventh session (August 1993)." New York: Naciones Unidas.
- Noriega, Julio E. 1995. *Buscando una tradición poética quechua en el Perú*. Coral Gables, Florida: University of Miami, Iberian Studies Institute.
- Notas y Noticias Lingüísticas* (La Paz, INEL). 1978-1979. (Varios números).
- Nugent, José. 1994. *El laberinto de la choledad*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.
- OIT. 1989. *Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Ginebra: OIT. (Reproducida entre otros en Vacaflor, comp. 1997).
- Parlamento de Bolivia. 1992. "Proyecto de ley de oficialización de idiomas." Comisión de Ciencia y Tecnología de la Honorable Cámara de Senadores y Comisión de Educación y Cultura de la Honorable Cámara de Diputados. La Paz. (Ms).
- Plaza, Pedro y Juan Carvajal. 1985. *Etnias y lenguas de Bolivia*. La Paz: Instituto Boliviano de Cultura.

- Quijano, Aníbal. 1980. *Dominación y cultura: lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul.
- Rivera, Silvia. 1993. "La raíz: colonizadores y colonizados." En Xavier Albó y Raúl Barrios, eds. *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz: CIPCA vol. 1, pp. 25-139.
- Denise Arnold, Zulema Lehm et al. 1996. *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90*. La Paz: Subsecretaría de Asuntos de Género.
- Rojas, Gonzalo. 1994. *Democracia en Bolivia hoy y mañana*. La Paz: CIPCA.
- Sagárnaga, Jédu Antonio. 1998. *Temas de identidad para dialogarse en el aula*. La Paz: CIMA.
- Salman, Ton. 1999. "Culturas en su laberinto." *Cuarto Intermedio* (La Paz) 51: 62-89.
- Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, Género y Generacionales, INE, ASDI, CIDOB y PNUD. 1996. *Primer censo indígena rural de tierras bajas, Bolivia 1994*. La Paz: PNUD - Programa Indígena. 3 vols.
- Sierra, María Teresa. 1997. "Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas." *Alteridades* (México) 14: 131-143.
- . 1999. "La demanda de las mujeres indígenas: La disputa por sus derechos y las nuevas identidades." *El correo de Juristas - Solidaridades* (París) 19: 5-6.
- SIMECAL. 1998. *Rendimientos escolares de 3° y 6° de primaria en lenguaje y matemática y factores asociados*. La Paz: Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Skutnabb-Kangas, Tove, ed. 1995. *Multilingualism for all*. Lisse (Países Bajos): Swets & Zeitlinger.
- y Jim Cummings, ed. 1988. *Minority education: From shame to struggle*. Clevelon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- y Ofelia García. 1995. "Multilingualism for all. General principles?" En Skutnabb-Kangas, ed. pp. 221-256.
- Soto, Ileana. 1997. "Interculturalidad en la educación básica ecuatoriana." *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito, Abya Yala) 37/38: 69-80.
- Stavenhagen, Rodolfo y Margarita Nolasco. 1988. *Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. México: SEP.
- Toranzo, Carlos. 1993. "Prólogo". En ILDIS, ed. *Lo pluri-multi o el reino de la diversidad*. La Paz: ILDIS, pp.7-17.
- UNESCO. 1953. *El uso de las lenguas vernáculas en la educación*. París: UNESCO.
- Vacaflor, Jorge Luis, comp. 1997. *Legislación indígena* (compilación 1991-1997). La Paz: Vicepresidencia de la República.

- VAIPO, ed. 1997. *Compendio de disposiciones relativas a derechos indígenas en la legislación nacional*. La Paz: Viceministerio de Asuntos Indígenas, Servicio de Asistencia Jurídica a los Pueblos Indígenas.
- , 1998. *Desarrollo con identidad. Política nacional indígena y originaria*. La Paz: Viceministerio de Asuntos Indígenas.

