MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VCSFP
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros

Unidad de Formación

"TALLER 1 DE LENGUA ORIGINARIA"

VERSIÓN PRELIMINAR

Dirección General de Formación de Maestros

Índice

Presentación **5**

Datos Generales de los Temas **7**
Introducción 7
Objetivo holístico de la unidad de formación 7

Tema 1. La Lengua Originaria, su Naturaleza y Uso **9**
Objetivos holísticos del tema 9
1.1. La lengua originaria como vehículo del pensamiento ecológico del Vivir Bien 9
1.2. Lenguas originarias como portadores del paradigma biocéntrico/cosmocéntrico 12
1.3. Relación de lengua y pensamiento ecológico originario 15
1.4. Recuperación del pensamiento biocéntrico y el paradigma de Vivir Bien a través de lenguas originarias 16
1.5. La quinta competencia lingüística "construcción del pensamiento" en la lengua originaria 17
Resumen del tema 19
Lecturas complementarias 24

Tema 2. Enfoques y Paradigmas Teóricos Lingüísticos **25**
Objetivos holísticos del tema 25
2.1. Definiciones conceptuales de lenguas originarias 25
2.2. Desarrollo del lenguaje en contextos multilingües y su aplicación 28
2.3. La importancia de la oralidad en las culturas originarias 33
2.4. Teorías aplicadas sobre interculturalidad 38
Resumen del tema 52
Lecturas complementarias 65

Tema 3. Interculturalidad y Lenguaje **67**
Objetivos holísticos del tema 67
3.1. Interculturalidad en América Latina 69
3.2. Historia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia 71
3.3. Interculturalidad en Bolivia 72
3.4. Reconocimiento de lenguas originarias en el marco legal 75
3.5. Diversidad cultural-lingüística en Bolivia 78
Resumen del tema 83
Lecturas complementarias 89

Presentación

Bolivia está construyendo un nuevo Estado y una sociedad nueva. Este proceso implica que la educación no sólo deba "acomodarse" a los cambios sino también orientarlos. Para ello, junto con planificar de manera integral todos los componentes que hacen al sector educativo se deben identificar tareas esenciales y prioritarias. Una de ellas es la formación de maestras y maestros.

Para que la educación pueda cumplir con los desafíos emergentes de la trasformación del país, es necesario que ésta sea descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, de calidad (no sólo eficiente y eficaz sino también relevante, pertinente y equitativa), logrando llegar a todas y todos los bolivianos sin exclusiones. Estos principios básicos deben impregnar la transformación de las condiciones en las cuales se desarrollan los procesos educativos y formativos: currículo, organización, administración, infraestructura, equipamiento, personal educativo.

Si bien estos componentes son partes de un todo, es innegable que sin la participación comprometida de las maestras y los maestros no será posible avanzar en la dirección de estos principios: Excluyendo las variables extraescolares de los estudiantes (aspectos socioeconómicos, culturales y el contexto en el que habitan), es indudable que la calidad que los docentes imprimen a sus tareas y el ambiente que logran generar en el aula son los factores más importantes que explican los resultados de la educación (Cfr. OREALC, 2007).

Por ello, sin descuidar los otros factores, trabajándolos articuladamente, es necesario priorizar estratégicamente la atención a la profesión docente en los procesos de transformación de la educación boliviana, recuperando las lecciones aprendidas de su historia y proyectando un nuevo papel de los educadores bolivianos, no sólo como implementadores del cambio sino como sujetos activos y comprometidos del mismo.

Asumiendo esta visión estratégica, la Ley de la Educación Nº 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" definió como Objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros (Art. 33):

"1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracias, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.

“2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país”.

Esta es la tarea fundamental que tenemos, en lo que a formación docente se refiere, en el Sistema Educativo Plurinacional. Como parte de esta tarea y como reconocimiento de la importancia de los docentes, las actuales Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros han ingresado en un proceso de transformación institucional en la perspectiva de convertirse en centros de excelencia académica. Para ello, el Ministerio de Educación viene apoyando con procesos de institucionalización, dotación de infraestructura, equipamiento y materiales de apoyo, procesos formativos y un nuevo Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional.

La Colección de Textos para la Formación Inicial de Maestras y Maestros, que ahora presentamos en versión preliminar, es parte de estas acciones. Así como otros materiales que el Ministerio de Educación está poniendo a disposición, se espera que estos textos puedan ser textos de apoyo en los que, tanto docentes como estudiantes de las ESFM, puedan encontrar:

- los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación,
- los contenidos curriculares mínimos,
- sugerencias de actividades y orientaciones para la transferencia a la realidad en la que se ubica cada ESFM.

Si bien los Textos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo docente debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas del área de influencia de la ESFM. Con la riqueza de la experiencia cotidiana y diversa, estos textos podrán ser mejorados sistemáticamente, en el marco del proceso de transformación de las ESFM en centros de excelencia académica.

El principal objetivo de estos Textos es el de mejorar la labor docente y la formación integral de los futuros maestros y maestras.

“Compromiso social y vocación de servicio:
Maestras y Maestros, forjadores de la Revolución Educativa”

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Datos Generales de los Temas

Introducción

El texto está diseñado para fortalecer habilidades prácticas y comunicativas, igual que conocimiento técnico. Y este estudio técnico se debe por tres razones importantes: Uno, para fomentar una toma de conciencia lingüística militante. En el descubrimiento de la complejidad del idioma, se descubre también, y se valoriza esa riqueza y complejidad que viene desde miles de años atrás. Dos, para fortalecer la escritura y criterios para mejorar el aprendizaje-enseñanza en las escuelas. Tres, el estudio técnico fortalece habilidades práctica cognitivas que también se puede prestar a otros ámbitos. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas originarias es producto de luchas sostenidas por los pueblos originarios, por defender sus derechos como ciudadano de un Estado Plurinacional que no reduce sus acciones sólo a lo educativo, sino sobre todo se extiende en lo político e ideológico. En este sentido, el aprendizaje y enseñanza de lenguas originarias, están orientadas a la descolonización lingüística y cultural del Estado Plurinacional de Bolivia y apunta a conformar un modelo de sociedad bilingüe y/o plurilingüe que se usen las lenguas originarias como vehículo de construcción de conocimientos, estableciendo procesos comunicativos en la lengua de encuentro y comunicación (castellano) como lenguas de comunicación en contextos sociales y/o académicos y el uso del lenguaje tecnológico (ingles) en su relación con el mundo globalizado.

Objetivos holísticos de la unidad de formación

- Desarrollamos las competencias comunicativas y lingüísticas en lenguas originarias en lo oral y escrito, desde un enfoque socio – comunitario y productivo, articulando con otros conocimientos de manera inter y transdisciplinar, para asumir con principio e identidad cultural.

Tema 1

La Lengua Originaria, su Naturaleza y Uso

1

Objetivos holísticos del tema

- Incorporamos a nuestros conocimientos y saberes, aspectos de la lengua originaria como vehículo del pensamiento ecológico para vivir bien.
- Comprendemos e interpretamos los enfoques actuales sobre la recuperación del pensamiento biocéntrico y el paradigma del vivir bien a través de lenguas originarias.
- Analizamos las concepciones sobre la relación de la lengua y el pensamiento ecológico de los pueblos originarios, para el bien vivir.

1.1. La lengua originaria como vehículo del pensamiento ecológico del Vivir Bien

1.1.1. Lenguaje originario y comunicación

La comunicación humana es un fenómeno intrínsecamente social. Desde los primeros asentamientos humanos (la horda, el clan, la tribu) la humanidad ha tenido necesidad de comunicarse para interactuar en su grupo social y así resolver los retos que desde siempre la sobrevivencia le ha planteado.

El ser humano es gregario por naturaleza, es decir, se une a otros seres semejantes a él y convive con ellos participando en la evolución y desarrollo de su grupo. De esta convivencia se desprende la necesidad de comunicación, la cual, en un principio, era rudimentaria, con base en gestos y gritos indiscriminados, es decir no seleccionados; después, al evolucionar el hombre y ser capaz de aprender de sus aciertos y errores, se llegó a una forma de comunicación únicamente humana.

Es claro entender que las expresiones iniciales y primitivas no las conocemos en la actualidad, pues una lengua es algo vivo, como la comunidad que la utiliza, y varía desarrollando diferentes cambios a través del tiempo y del espacio.

Puedo afirmar que la creación del lenguaje oral antecedió con mucho al lenguaje escrito y que ambos surgieron tanto del desarrollo del pensamiento humano y

sus diferentes estadios evolutivos, así como de la conciencia paulatina desarrollada en el hombre de cubrir sus necesidades de cualquier tipo, incluidas desde luego las de comunicación.

Las lenguas originarias como medio de comunicación, surgieron en forma oral, esa oralidad tuvo vida por miles de años hasta nuestros días actuales. El lenguaje oral fue el instrumento determinante para conservar las lenguas originarias, su pensamiento, cosmovisión, ciencia y conocimientos ancestrales de las culturas.

1.1.2. Pensamiento ecológico y ambiental

De acuerdo a Santos (2008), que cita a Araújo en la Revista Ambiental "Promoviendo la cultura legal ambiental en Panamá", nos dice que el Pensamiento ecológico y ambiental, "es el grado de sensibilización al que ha llegado la humanidad con relación a la necesidad de proteger nuestro entorno no es más que el resultado del proceso evolutivo del pensamiento humano. Aunque la aparición de los primeros grupos ecologistas se manifiesta en Estados Unidos a principios de los setenta, en realidad ya existía un pensamiento preecológico desde la antigüedad" (Santos, 2008).

Siguiendo con Santos, nos dice que "los seres humanos nos hemos planteado toda clase de cuestionamientos éticos sobre el ambiente que nos rodea desde hace mucho tiempo, a través de poesías, libros, documentales e incluso la política. Dicho esto, se equivocan quienes catalogan al ambientalismo y los ambientalistas como una "moda" de nuestro tiempo. Aquellos que piensan de esta manera se resisten al cambio ético; son los mismos que propician un estado de involución ambiental, materializada por la reducción de nuestros derechos y el desmejoramiento de las leyes e instituciones que protegen al hombre y su entorno. Se resisten a entender que, gracias a la tecnología y a los medios de comunicación, la información y el conocimiento ya están al alcance de todos y no de una minoría. Dejemos, pues, que la globalización haga su trabajo, dejemos que se encargue de difundir el pensamiento ambiental moderno, para que una sociedad civil informada, reflexiva y organizada pueda revertir los efectos de este estado de involución ambiental en el que actualmente nos encontramos (Santos, 2008).

Según el autor antes mencionado que retoma la siguiente definición, se refiere a los componentes orgánicos e inorgánicos de la Naturaleza y su relación con la vida humana (Sousa Lennox, 1996. Citado por Santos, 2008).

El pensamiento ecológico, según Araújo, nos dice que en el siglo XXI considerado como un pensamiento joven y fresco, no violento. Su propuesta es detener tantas "ansias de dominación" a través de una comunicación efectiva, de un diálogo franco entre los seres humanos y la naturaleza. El pensamiento ecológico también es

integrador e incluyente; como bien reconoce el autor, aspira a interconectar diversas tendencias, ideologías y corrientes políticas. Dicho esto, se podría afirmar que el pensamiento ecológico es una invitación a reflexionar seriamente sobre cómo oponernos al consumismo mientras abrazamos la multiplicidad, a extender ese "puente" que reconcilie a los seres humanos con la naturaleza (Araújo, 1996. Citado por Santos 2008).

1.1.3. Nueva conciencia ecológica y culturas indígenas

Según publicaciones por diferentes medios orales de comunicación, en relación al tema de la conciencia ecológica en los últimos años, el pronunciamiento del Movimiento Mundial de los Pueblos reclama un involucramiento directo en las negociaciones sobre cambio climático en Naciones Unidas.

Las decisiones que sean tomadas al respecto, impactarán en forma directa y contundente la vida de la población mundial y en especial la cotidianidad de los pueblos de diferentes culturas originarias, quienes tienen mayor contacto con los recursos naturales, al mantener una milenaria relación con las fuerzas de la madre tierra. En este entendido, los pueblos originarios a nivel mundial en varias ocasiones y por diversos medios, exigen un proceso incluyente, transparente y equitativo, que incorpore las propuestas de los pueblos indígenas originarios sobre cambio climático y los Derechos de la Madre Tierra.

Los puntos de vista de las naciones originarias latinoamericanas admiten la urgencia necesidad de adoptar medidas en regiones donde ya se perciben los impactos, mas una protección preventiva, sostenible o con fundamentos éticos. Esta situación es considerada por muchos países como un lujo que quizá puedan darse las naciones industrializadas, pero no las latinoamericanas cuyo deber principal reside en mejorar las condiciones de vida de los habitantes dejando así a la naturaleza en segundo plano.

Los impactos ecológicos causados por los países industrializados son incriminados con dureza exigiendo a viva voz compensaciones, más los políticos latinoamericanos que deberían asumir responsabilidades al respecto.

Los pueblos indígenas-originarios–aborígenes- de Latinoamérica, al igual que en el mundo, reclaman a grito permanente la protección del medio ambiente, que comprende la preservación y equilibrio del paisaje, la protección de los suelos (contra contaminación y erosión), la protección de las aguas (sobre todo las del subsuelo como reserva de agua potable), la protección de la atmósfera (contra contaminaciones), el tratamiento de desechos, la protección contra radiaciones, ruido y la protección de organismos vivientes (animales, plantas, hongos, etc.) que están en vías de extinción, por causas del tratamiento indiscriminado del hombre (occidental) a la madre tierra, con el fin de que los seres humanos disfruten de un entorno duradero y digno para vivir.

Bolivia, considerado como protagonista principal a nivel mundial sobre la protección ecológica, hace mención en la Constitución Política del Estado Plurinacional, referente a la protección del medio ambiente:

Artículo 34. Cualquier persona, a título individual o en representación de una colectividad, está facultada para ejercitar las acciones legales en defensa del derecho al medio ambiente, sin perjuicio de la obligación de las instituciones públicas de actuar de oficio frente a los atentados contra el medio ambiente (CPEP, 2008)

Una de las premisas para Estado boliviano es que concibe con la protección del medio ambiente y por ende de la Madre Tierra como lo describe el Art. 34 anteriormente citado, postulado por la Constitución boliviana y arrendado de las culturas indígenas del país, condiciona la explotación de los recursos naturales a la preservación del equilibrio ecológico.

Bolivia es uno de los ocho países más ricos del mundo en diversidad biológica, poseedor del 35 a 45% de toda la diversidad biológica mundial, el país cuenta con 32 regiones ecológicas y 199 ecosistemas, donde viven 1.448 especies de aves (es el quinto país más rico). Además, es uno de los pocos que mantiene vastas áreas naturales originarias (Morales, 2010).

Si a ello se suman los conocimientos ancestrales atesorados en 36 etnias, Bolivia pudiera ser (si no lo es ya) uno de los países que más riqueza natural y cultural tiene para mostrar en materia de ecología y medioambiente.

Para la ONU, "La propuesta de Bolivia en cuanto a la protección de la Madre Tierra ha generado una nueva conciencia universal", la propuesta está en miras de todo el mundo, tanto de los indígenas y no indígenas.

Los pueblos originarios en el mundo y particularmente en Bolivia, están forjando una nueva conciencia ecológica y los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas formarán parte de un nuevo paradigma ecológico, transmitidos mediante el lenguaje oral originario, que hasta hace poco no eran escuchados. En este sentido, las lenguas originarias se convierten como vehículo del pensamiento ecológico par a vivir bien entre la sociedad de nuestro país y el mundo (Morales, 2010).

1.2. Lenguas originarias como portadores del paradigma biocéntrico/cosmocéntrico

No se trata de "cuidar" la Naturaleza, sino de "sentirnos" Naturaleza (Monsalvo, 2011).

Una entrevista realizada a Julio Monsalvo (2011), revela cuál es el problema con el paradigma antropocéntrico, y nos dice que el paradigma antropocéntrico, tiene como centro al ser humano, hace que éste se coloque fuera de la naturaleza y cree ser el dueño de todo y que todo está a su disposición como una fuente de recursos. (Monsalvo, 2011).

Para una mejor comprensión del tema empezaremos definiendo lo que significa el antropocentrismo, nos dice que "es la doctrina que, en el plano de la epistemología sitúa al ser humano como medida de todas las cosas, y el de la ética defiende que los intereses de los seres humanos es aquello que debe recibir atención moral por encima de cualquier otra cosa. Así la naturaleza humana, su condición y su bienestar -entendidos como distintos y peculiares en relación a otros seres vivos- serían los únicos principios de juicio según los que deben evaluarse los demás seres y en general la organización del mundo en su conjunto. Igualmente, cualquier preocupación moral por cualquier otro ser debe ser subordinada a la que se debe manifestar por los seres humanos" (Wikipedia, 2011). Siendo así, comprendemos que el biocéntrismo/cosmocéntrismo no han tenido lugar para influenciar sobre el ser humano, y mucho menos pensar en el aporte en que estos pudieron brindar a nuestro mundo natural y a todo aquello que nos rodea.

Teniendo claro el que antropocentrismo no es la mejor forma de tener equilibrio con la naturaleza, estudiaremos el biocéntrismo/cosmocéntrismo como un modo de pensar que se contrapone al antropocentrismo.

La relación entre la humanidad y la naturaleza, antes basada en el antropcentrísmo, y ahora en busca de lograr otra forma de convivir, Monsalvo (2011), explica lo que puede ser en adelante una la relación entre los seres humanos sobre la base de los paradigmas biocéntrico/cosmocéntrico y cómo estos pueden tener a las lenguas originarias como portadoras de ese equilibrio, riqueza que muchos otros países han perdido.

El paradigma biocéntrico, tiene como centro a la vida misma. Todo ser tiene un valor intrínseco, no utilitario. La solidaridad y la cooperación son valores de este paradigma. Esto es fundamental porque si sentimos que pertenecemos a la vida, se genera otra ética. Entonces, se esta hablando del respeto mutuo entre la naturaleza y el hombre y la complementariedad entre la colectividad humana, animales, plantas y otros que existen en la tierra.

El paradigma cosmocéntrico, en un sentido más general un cosmos es un sistema ordenado o armonioso. Por lo tanto, la cosmología es el estudio del cosmos desde varios puntos de vista, según el contexto. Todas las cosmologías tienen en común un intento de entender el orden implícito en el conjunto del ser. Y al igual que el biocéntrico, es lo contrario del paradigma antropocéntrico. Vale decir que, se hace urgente un giro hacia el paradigma de lo integral, pasar de lo homocéntrico a lo cosmocéntri-

co, donde la existencia del hombre y la mujer no es ajena a la totalidad del cosmos. Es importante plantear que el cosmos, se concibe como un uno-todo, es decir como una individualidad que a su vez es el todo.

Desde la experiencia ancestral de Abya Yala como contraparte al conocimiento de la razón se nos presenta el cosmocimiento, que viene a ser el desarrollo del conocimiento más el todo, no es un conocimiento sin práctica o sentido-significado, sino el conocimiento que nos permite la vinculación con la Pacha (Monsalvo, 2011).

El ser humano, desde sus orígenes caminaba de la mano del ciclo de la vida, conectado a la luna, al sol, al mar, río, animales, rocas, vegetales y a los movimientos de la tierra; esta conexión nos permitió desarrollar nuestra vida en torno a un ritmo natural y reconocer en el cosmos, los mensajes necesarios para vivir en equilibrio y armonía con la pacha-mama, ñuke mapu, kainga, madre tierra.

La actual "sociedad" en la que vivimos, ha trabajado para anular esta parte de nosotros, por todo esto no estamos conectados con nosotros mismos, ni nuestro entorno; desconocemos los mensajes de las aves, del fuego y las plantas, avanzamos en "desarrollo y progreso" destruyendo y depredando todo lo que nos rodea: mar, tierra y cielos; vivimos fragmentados, dividiendo nuestro pensar-decir-hacer-sentir-existir, reduciendo nuestra existencia, al consumo, al individualismo y la competencia por el éxito, "deshumanizándonos, desbiologizándonos y desplanetizándonos".

Todo lo anterior descrito, intenta dar luz de lo que sintieron- creyeron-vivieron los abuelos ancestrales, para ir desarrollándonos como seres espirituales en conexión con lo cósmico y con nosotros mismos.

Sin embargo, en todo el mundo, existe una revolución en marcha por el cambio del paradigma antropocéntrico al biocéntrico. La inmensa mayoría de la humanidad, que quiere vivir, genera millones de propuestas y acciones concretas por ese "otro mundo posible" que ya está en construcción.

Los pueblos originarios practican ciencia, tienen sus conocimientos científicos, que lamentablemente no lo escriben todo lo que quieren decir, sino en forma oral mantienen sus conocimientos intactos en muchos de ellos, por eso muchos dicen que los originarios sabios son "enciclopedias vivas y andantes". Por lo tanto, es necesaria una relación vinculante con la naturaleza, que sólo se hace posible con un profundo cambio rescatando la sabiduría de los sabios originarios que sólo pueden manifestar por lenguaje oral originario" (Monsalvo, 2011).

Para el caso de Bolivia, como lo estudiamos en el acápite anterior el modelo de Estado, incluye una visión cosmocéntrica dentro de un nuevo paradigma basado en el "Vivir bien", lo cual implica una armonía entre el ser humano y su entorno econó-

mico, social y cultural. (Noel Aguirre, Viceministro de Planificación y Coordinación, 2007).

1.3. Relación de lengua y pensamiento ecológico originario

Según la web (2008) cuando se refiere a los estudios realizados por Popol, las lenguas originarias son como símbolos de la perpetuación de las costumbres y tradiciones de los pueblos originarios. Las lenguas maternas originarias son el testimonio autentico de nuestra singularidad y sello inequívoco de nuestra estirpe.

Siguiendo los estudios de este autor, las lenguas originarias fueron y son importantes medios de comunicación de cientos y miles de seres humanos que practicaban y practican lenguas de antigua data y son los últimos reductos que nos une a nuestro pasado idiomáticamente hablando y, es la manera como nuestro pasado se perpetua en el tiempo y el espacio de nuestra sociedad de pueblos originarios. Las lenguas originarias son instrumentos valiosos para transmitir hechos pasados, conocimientos de gran importancia, pensamientos, ideas, ciencia y el sentido de la conciencia ecológica de los pueblos originarios.

La conciencia ecológica de los pueblos originarios posee un orden universal que a su vez equivale a un orden particular puesta de manifiesto en sus formas internas que caracterizan el mundo mítico espiritual, que guarda intrínsecos valores éticos en consonancia con la naturaleza. Se observa claramente esta conciencia ecológica cuando plantean que todo lo que ocurre a la tierra les ocurrirá a los hijos de la tierra. Si los hombres escupen en el suelo, se escupen así mismos. Entonces sabemos que: la tierra no pertenece a la humanidad, sino la humanidad pertenece a la tierra (Wikipedia, 2008).

También, las prácticas culturales tradicionales de estos pueblos, transmitidos a través de la lengua oral, se fundamentan en principios de amor a la tierra que constituye un paradigma digno de análisis, y que hacen visibles principios éticos que nos descubren formas radicales de prácticas conservacionistas. Las culturas precolombinas del trópico indo-americano desarrollaron civilizaciones basadas en una relación íntima con la naturaleza. Estas culturas generaron prácticas sofisticadas y creativas de uso múltiple y sostenido de su medio. Por ello los espacios étnicos de las culturas andinas, mediante sistemas de cooperación y complementariedad, desarrollaron sofisticadas estrategias de adaptación y producción sostenida.

La tierra es percibida como la “Madre Tierra” y como tal aparece en los mitos de la creación; por ende, no sólo es una visión sino que es una filosofía de respeto a la naturaleza. Así, la cultura ecológica debe fomentar el rescate de esas prácticas tradicionales, como un principio ético para la conservación racional y sostenida de los recursos. En los mitos de los pueblos originarios notamos que la naturaleza alcanza su real dimensión, pues en la enseñanza a los hijos de que la tierra forma parte de

sus ancestros, que ella es la madre originaria y como tal se debe cuidar, ponen en evidencia una ética de la vida, que podría llamarse ecológica porque encierra todos los elementos de conservación y de respeto en la concepción de percibir la tierra como un ente divino, además de tratarla como un sujeto, por cuanto, para los pueblos originarios ella es sagrada. Es decir, la conciencia mítica equivale, a nuestra manera de ver, a desarrollar una actitud ecológica: "Estos principios del ecodesarrollo se expresan cada vez más como demandas de las propias comunidades indígenas y campesinas, las cuales luchan por conservar y restablecer sus valores culturales, asociados con la reapropiación de la naturaleza, sus recursos y su espacio vital (Wikipedia, 2008).

1.4. Recuperación del pensamiento biocéntrico y el paradigma de Vivir Bien a través de lenguas originarias

Los párrafos presentados a continuación son extractos importantes sobre el tema: Según Bohm, (2008), propone al Principio Biocéntrico como punto de partida la vivencia de un universo organizado en función de la vida. Todo cuanto existe en el universo, sean elementos, astros, plantas o animales, incluyendo al ser humano, son componentes de un sistema viviente mayor. El universo existe porque existe la vida y no a la inversa. Las relaciones de transformación materia-energía son grados de integración de vida (Bohm, 2008).

Colocando el respeto a la vida como centro y punto de partida de todas las disciplinas y comportamientos humanos, el principio biocéntrico promueve una reformulación de nuestros valores culturales y restablece la noción de sacralidad de la vida, constituyendo un paradigma que podrá servir de fundamento a las ciencias humanas del futuro: educación, psicología, jurisprudencia, medicina y psicoterapia.

Nuestro abordaje epistemológico parte de lo viviente. La vida no es simplemente la consecuencia de procesos atómicos y químicos, sino el programa implicado que guía la construcción del universo.

Desde el Principio Biocéntrico podemos concebir el universo como un gigantesco holograma vivo. La experiencia de la unidad mística y de la identidad suprema es para nosotros perfectamente válida. Podemos descubrir en esta vivencia fundadora las raíces de una cultura de la vida (Bohm, 2008).

La desconexión de la humanidad de la matriz cósmica de la vida ha generado, a través de la historia, formas culturales destructivas. La disociación cuerpo-alma ha conducido a la profunda crisis cultural en que vivimos (Bohm, 2008). El Principio Biocéntrico, por lo tanto, surge de una propuesta anterior a la cultura y se nutre de los impulsos que generan procesos vivientes. Este planteamiento es biocosmológico y no antrópico, cosmológico o teológico.

Según Toro (2001), la idea fundamental del bien es, pues, que éste consiste en preservar la vida, en favorecerla, en conducirla a su valor más alto; y que el mal consiste en aniquilar la vida, lastimarla, poner trabas a su florecimiento. Pienso que la vida no surgió de la materia, sino que la materia se ordena en relación a las posibles estructuras de la vida; la causa del universo es la vida.

Desde hace miles de años hemos vivido dentro de un contexto cultural alienante. Más, si el universo está vivo desde el comienzo, la cultura del futuro será una cultura de la vida. Los parámetros de nuestro estilo de vida son los parámetros de la vida cósmica. En otros términos, nuestro lenguaje, costumbres, alimentos, vestimenta, movimiento y nuestra danza, etc., se organizan como expresiones de vida y no como medios para alcanzar fines externos. Se debe vivir para crear más vida en lo íntimo de la vida.

Si las condiciones culturales y socioeconómicas son anti-vida, nosotros nos proponemos cambiar este sistema, no con la ayuda de una ideología, sino restableciendo en cada instante, en nuestra vida, las condiciones de nutrición de la vida. No es la consistencia ideológica de un hombre lo que interesa, sino su consistencia afectiva y su práctica del movimiento-amor.

¿Cómo favorecieron las lenguas originarias en la recuperación del pensamiento biocéntrico?

Es claro, que en la medida que las lenguas originarias viven, también transmiten los principios biocéntricos para el bien vivir de la sociedad. Este aporte, gracias a la supervivencia de las lenguas ancestrales, hace que hoy se hable del vivir bien. Para la humanidad del mundo (Toro, 2001).

1.5. La quinta competencia lingüística "construcción del pensamiento" en la lengua originaria

1.5.1. Relación entre lenguaje y pensamiento

La relación entre lenguaje y pensamiento es fundamental en cada proceso de construcción del desarrollo personal y para establecer relaciones sociales. Una de las principales herramientas para el ser humano es a través del lenguaje donde el entorno social ayuda a que el individuo interiorice y exprese su pensamiento, esto no quiere decir que el lenguaje sea estudiado, apartándolo de la memoria, atención, pensamiento, etc., ya que estaremos creando un modelo de persona alejado de cualquier rasgo social, por el contrario, el ser humano es una criatura social desde el momento que nace, donde el lenguaje es clave para su relación con los demás y consigo mismo.

Según Almendra (2010), estos pensamientos aún mantienen algunos pueblos originarios, ligeramente descrita, apunta a la caracterización del ámbito de la

educación propia en el contexto del plan de vida, que se socializa de generación en generación fortaleciendo el camino cosmogónico, desde antes de nacer hasta después de la muerte en permanente interacción con la naturaleza y el cosmos, vivenciada en lengua originaria. La cual, es garante tanto de la continuidad cultural y lingüística como su lealtad lingüística y cultural de sus miembros (Almendra, 2010).

Lo que hace opinar, que los pueblos indígenas tienen universidades propias en sus territorios donde se crea y se recrea conocimientos en lengua originaria. En el caso de nuestro país, es con el inicio de su mandato presidencial del señor Evo Morales Ayma, que se abren espacios educativos como universidades de corte netamente indígenas, Algunas de ellas están en La Paz (Warisata), Cochabamba (Chimoré) y Chuquisaca (Kuruyuki) (oei, 2008).

Pero cabe hacer notar por ejemplo: si originario perteneciente a cualquiera de las culturas lingüísticas, recibe una formación unilateral y se gradúa de médico occidental, sin elaborar el tejido fino entre el conocimiento propio manejado por los sabios y el conocimiento occidental elaborados por los científicos, aunque desarrolle todas las competencias exitosamente para su desempeño laboral, no ha recibido una educación de calidad para su pueblo.

Porque sin una formación intercultural, inteligente y recíproca, en el evento de un retorno a su territorio, su desempeño no será muy diferente al médico de la sociedad occidental. Porque los centros de formación de formadores de la lógica occidental están de espaldas a los conocimientos (las universidades) indígenas. Se tiene casos, cómo bachiller y profesional de pueblos originarios, que ya no enseñan la lengua originaria a los hijos. Lo cual, pone en una situación crítica los conceptos de calidad, cobertura y eficiencia solo, desde la lógica occidental. Sin embargo, esta situación, se debe revertir a través de la sensibilización social reconociendo el valor de los conocimientos indígenas originarios, durante la formación en estas universidades indígenas y otras casas de estudio superior.

Esta breve referencia, ayuda a la importancia de elaborar currículos propios comunitariamente con el apoyo de los sabios de la comunidad, que participarán haciendo uso de las lenguas originarias en estos nuevos procesos. Los etnoeducadores o líderes comunitarios traducirán al castellano los conocimientos de los sabedores para producir textos pedagógicos, didácticos y lúdicos bilingües en los primeros grados y niveles de estudio; a pesar de que el pensamiento original (en lengua originaria) siempre pierde alguna esencia al ser traducido, nunca es lo mismo.

En este complejo contexto pluricultural y plurilingüe, los que no pertenecen a ningún grupo étnico (sociedad minoritaria del país) y todos los educadores/as del

país, pueden iniciar la construcción de caminos hacia el acercamiento, aproximación, conocimiento y reconocimiento de estas culturas y otras formas de vida. Así, entre todos podemos construir el puente de la interculturalidad, para construir la nueva nación pluralista y respetuosa de los derechos humanos, donde se goce de una democracia real con mundos diferenciados, en el marco de una equidad sociocultural, socioeconómica y lograr la unidad nacional fundamentado en la diversidad (Almendra, 2010).

Resumen del tema

El lenguaje como elemento principal de la comunicación humana ha surgido desde la existencia de la humanidad, sea una forma u otra y con el correr del tiempo, principalmente las lenguas originarias, se han convertido en vehículo de transmisión de conocimientos de generación a generación.

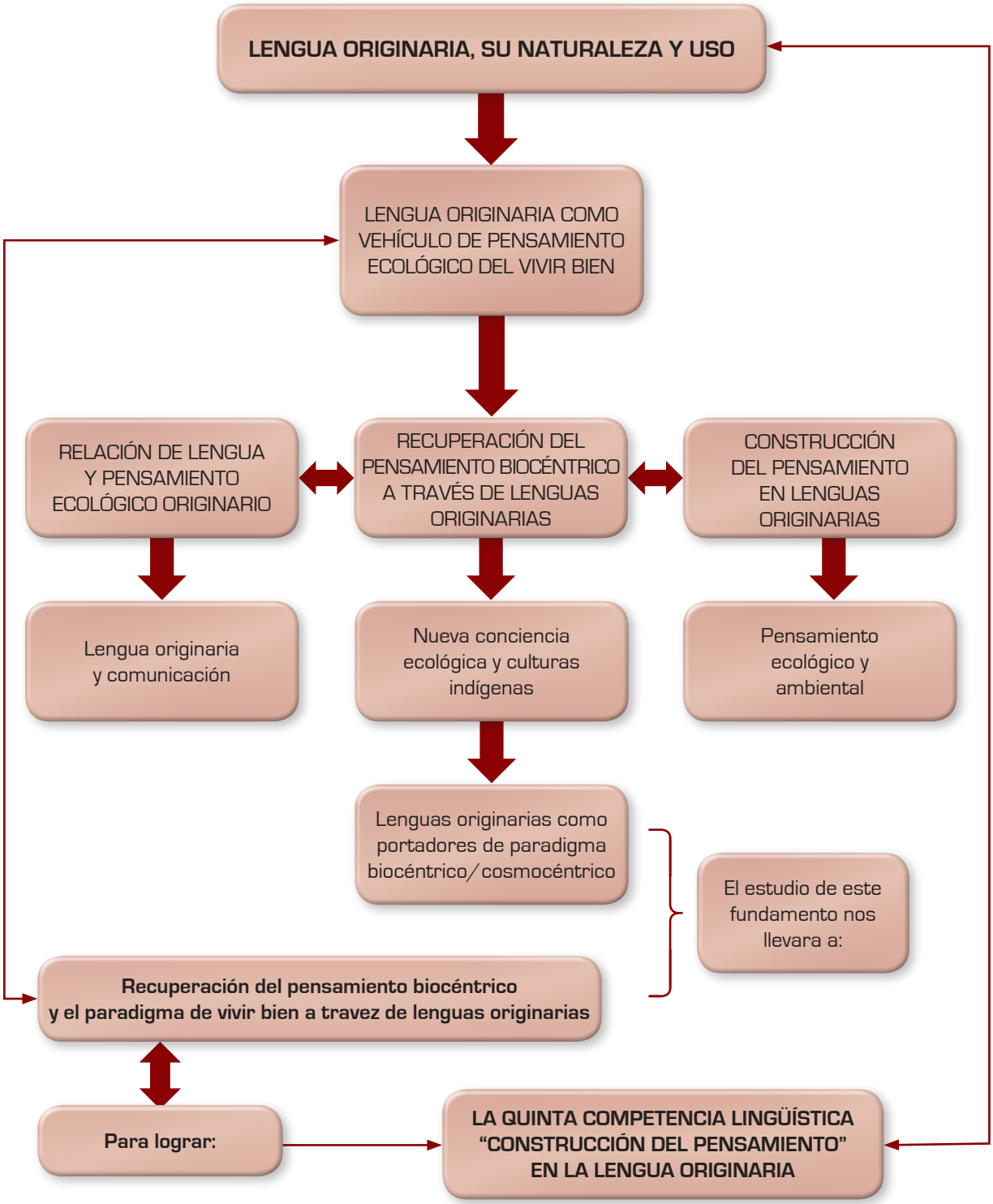
El pensamiento ecológico y ambiental desde la cosmovisión de los pueblos originarios es convivir con la naturaleza porque se sienten parte de ella: este pensamiento se transmite mayormente mediante la expresión oral, en las diferentes lenguas originarias, creando una nueva conciencia ecológica en las culturas indígenas.

Pese al ataque mortal de la cultura occidental para hacer desaparecer las lenguas originarias, ellas han sobrevivido tantos años, para portar las paradigmas cosmocéntrico, la vida de la naturaleza y el paradigma del vivir bien entre los seres humanos y la madre tierra.

Los principales principios del Biocéntrismo y cosmocéntrismo ponen su interés en un universo comprendido como un sistema viviente de gran complejidad; vale decir, de la colectividad humana y la naturaleza. El reino de la vida abarca todo lo que existe en el planeta, para el paradigma biocéntrica toda expresión, todo movimiento, toda danza, es un lenguaje viviente.

En la recuperación del pensamiento biocéntrico desde la visión de los pueblos originarios y para la construcción del pensamiento cosmocéntrico, los medios más importantes son las lenguas originarias.

Mapa mental del tema 1 de la Unidad de Formación de: "Taller 1 de Lengua Originaria" (Elaborado por el equipo redactor UNEFCO).



Actividades sugeridas

Actividades iniciales

- Desde tu experiencia, responde las siguientes preguntas, y luego socializa con tu curso:

1. ¿Define desde tu propia posición y fundamentalmente como parte de este mundo, por qué y cómo comunicarte con la naturaleza?

Por qué.-
Cómo.-

2. Según criterio personal ¿Por qué las lenguas originarias debieran ser portadoras de los paradigmas biocéntrico/cosmocéntrico?

3. ¿Antes de conocer esta temática conocías los paradigmas bajo los que se fundamentaban nuestras líneas políticas o gobiernos pasados?

4. ¿Por qué crees que surgen los paradigmas medioambientales ahora con más fuerza que antes?

Actividades de desarrollo

Para responder a las siguientes preguntas, los/las estudiantes podrán organizarse en grupos o equipos de trabajo conformados en no más de 6 personas; luego, podrán socializar su trabajo en plenaria.

1. ¿Por qué se dice que el lenguaje oral fue el instrumento determinante para conservar las lenguas originarias?

2. Uno de los principios ético morales de la sociedad plural Boliviana es: El vivir bien, investiga qué Artículo en la Constitución así lo manifiesta, y analiza cada una de las frases e interpreta sus líneas para saber si como boliviana/o te ampara en la convivencia con la naturaleza o tu entorno.

3. ¿Define desde tu cotidiano vivir, el significado de los paradigmas biocéntrico/cosmocéntrico y describe las acciones que hiciste a favor de estos sin conocerlos, o los que harás ahora que los estudiaste?

4. Busca entre las publicaciones de periódico u otros documentos, postulados que se abordan en este tema y descríbelos en plenaria (artículos, revistas, libros, etc. Que encuentres en tu medio).

- Realiza una pequeña investigación etnográfica, utilizando instrumentos como ser: entrevistas, encuestas u otros métodos para recabar información (los docentes

pueden tomar otro tipo de investigación a iniciativa suya o características que tenga el taller L1-L 2), por ejemplo: se podría trabajar bajo las siguientes consignas:

- Recuperamos los saberes y conocimientos culturales de la comunidad, referidos al tema del paradigma biocéntrico, a través de la entrevista, encuesta a la comunidad.
- Interpretamos y analizamos la información obtenida, para posicionarnos, sobre los saberes y conocimientos culturales y lingüísticos de la comunidad respecto al tema consultado.
- Socializamos la información en un evento planificado dentro la casa de estudios y la comunidad.
- Redactamos un pequeño ensayo (que al menos contenga los siguiente: título, introducción, desarrollo y conclusiones) y publicamos el texto con datos obtenidos durante la investigación, para ampliar la información a toda la comunidad educativa.

Actividades de evaluación

- Una vez estudiado el tema 1 responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te sientes ante el modelo dominante que nos oprime y acaba con la naturaleza?
2. ¿Cómo podemos generar una nueva conciencia ecológica por medio de las lenguas originarias?
3. Describe 5 oraciones (ejemplos) de cómo las lenguas originarias son portadoras del paradigma biocéntrico/cosmocéntrico?
4. ¿Cuál es la relación entre la lengua originaria y el pensamiento ecológico originario?
5. ¿Escribe 5 puntos de concordancia entre el paradigma del vivir bien y las lenguas originarias enmarcadas en estos indicadores: social, económico, político, ambiental, cultural, racial y de género?
6. ¿Crees que el paradigma del vivir bien contribuye al desarrollo de la quinta competencia lingüística, Si /No Por qué?
7. ¿Cómo se pueden complementar los conocimientos originarios y los conocimientos occidentales?

Lecturas complementarias

- Araujo, Joaquín (1996). XXI: el siglo de la ecología. Madrid, España: Ed. Calpe.

- Monsalvo, Julio (2007) Amanecer de una Nueva Historia. La venganza de la Tierra. Buenos Aires: Ed. Lux.

- Ender Habraham (2010). "Bolivia, nueva conciencia ecológica mundial y culturas indígenas". En: Suite101 http://www.suite101.net/content/bolivia-nueva-conciencia-ecologica-mundial-y-culturas-indigenas-a14005#ixzz1leXOfrA0. Visitado el 1 de abril de 2011.

Tema 2

Enfoques y Paradigmas Teóricos Lingüísticos

Objetivos holísticos del tema

- Recuperamos los saberes y conocimientos culturales de la comunidad, referidos al tema del paradigma biocéntrico, a través de la entrevista, encuesta a los comunarios.
- Interpretamos y analizamos la información obtenida, para posicionarnos, sobre los saberes y conocimientos culturales y lingüísticos de la comunidad.
- Socializamos la información en un evento planificado dentro la casa de estudios y la comunidad.
- Redactamos un pequeño ensayo y publicamos el texto con datos obtenidos durante la investigación, para ampliar la información a toda la comunidad educativa.

2.1. Definiciones conceptuales de lenguas originarias

Nos recibe en el mundo. Nos cobijamos en ella apenas respiramos y mientras nos abrigan, nutren, quieren, besan, cargan y hacen dormir. Experimentamos el mundo con ella. Se es, siente, piensa y hace con ella mientras nos relacionamos con la madre, la familia y el mundo que nos rodea para volvernos alguien y apropiarnos de nuestra cultura. Es la que se lleva en uno y con uno cuando ingresamos a la escuela.

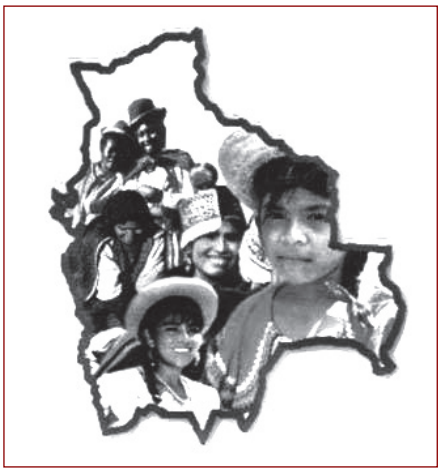


Figura Nº 01. Rostros de mujeres bolivianas.

De su existencia y dominio personal nos damos cuenta alguna vez en la niñez, como por arte de magia, cuando empezamos a tener conciencia de nosotros mismos. Uno es ella, ella es uno.

Lengua materna, origen, refugio y cimiento que estamos dispuestos a conservar y dar a nuestros descendientes tal como lo recibimos de nuestros padres.

Hay 420 lenguas indígenas originarias en Latinoamérica que no son necesariamente un incuestionable valor y orgullo para sus hablantes, que poco a poco dejan de ser

lenguas maternas para convertirse en lenguas desplazadas hasta de los hogares donde suelen protegerse del acoso del castellano y otras de poder (Sichra,2010).

(...) hablar de lengua materna en Latinoamérica es ir a los orígenes, a las lenguas indígenas. Dadas las condiciones de contacto con lenguas de prestigio, ellas no tienen asegurada la existencia porque muchas de ellas están amenazadas de muerte.

La enseñanza de lenguas indígenas toma una importancia similar a la conservación y cuidado de la diversidad biológica en la cual hemos empezado a creer" (Sichra, 2010).

2.1.1. Lengua materna

La lengua materna (L-1) es el idioma que primero aprende a hablar un ser humano. En la mayoría de los casos, que será la lengua hablada en el país o la comunidad donde usted vive. Si usted es el hijo de padres que viven en diferentes idiomas de la comunidad de la que se creció, entonces usted podría, en teoría, tener una lengua materna diferente del que se habla a su alrededor. (Por ejemplo, si había, digamos, de habla padres quechua que se trasladó a contexto guaraní, pero todavía habla quechua en casa, estrictamente hablando su lengua materna sería quechua, porque aprendió en primer lugar). Sin embargo, la mayoría de las personas en este tipo de la situación de aprender dos lenguas más o menos igual desde el principio, por lo que a continuación tienen dos lenguas maternas (Galdames, 2006).

Figura Nº 02. IV Cumbre Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Abya Yala, Perú, 2009.

Un nativo hablante es una persona que habla el idioma con el que crecieron, por ejemplo, si quieres aprender un nuevo idioma por lo general es mejor practicar con un hablante nativo.

2.1.2. Segunda lengua

Se denomina segunda lengua o L2 a cualquier idioma aprendido, además de la lengua materna, después de haber adquirido la primera. Esta segunda lengua se adquiere con fines de conveniencia, por necesidad (en el caso de inmigrantes) o, más comúnmente, para utilizarla como lengua franca. En algunos países tradicionalmente se llama a las materias escolares relacionadas con adquisición de segunda lengua, a la lengua extranjera.

Hay que distinguir el concepto de segunda lengua del de bilingüismo, pues un mismo individuo puede tener más de un idioma como nativo o materno y en tal caso no se aplica la denominación de segunda lengua.

En otras palabras, se llama adquisición de segunda lengua al proceso de aprendizaje de una lengua por parte de un individuo que ya domina una lengua materna o lengua propia. La adquisición de segunda lengua por tanto no incluye la adquisición por parte de niños pequeños bilingües cuyos padres o familia hablan dos o más lenguas. Es un hecho reconocido de la lingüística aplicada que el proceso de adquisición de segunda lengua difiere en sus etapas del proceso de adquisición de la primera lengua, ya que requiere en parte habilidades cognitivas diferentes. En parte esta es la razón, por la cual la adquisición de segunda lengua es un proceso más difícil y que requiere más tiempo que el aprendizaje de la lengua materna. Especialmente cuando estructuralmente la lengua materna y la segunda lengua son muy diferentes.

Las diferentes investigaciones actuales han probado que cuando un niño empieza a hacer sus primeras emisiones en la lengua materna, ya ha realizado un importante trabajo cognitivo de tipo fonológicos. Eso permite al niño agrupar los sonidos de diferentes emisiones como representantes del mismo tipo de unidad segmental o fonema. Esa es una de las razones por las cuales en la adquisición de una segunda lengua muchos de los hablantes siempre conservan un "acento" característico debido a la primera, ya que en ambas lenguas las características fonéticas relevantes y secundarias para agrupar los sonidos en fonemas pueden diferir. Sin embargo, algunas personas pueden llegar a lograr una fluidez y comprensión de la segunda lengua, prácticamente indistinguible de la que tienen en su lengua materna. Esto es especialmente cierto, cuanto más similares sean las dos lenguas. Por otra parte los niños bilingües que adquieren dos lenguas simultáneamente, en general llegan a dominarlas igualmente bien, porque el proceso de aprendizaje que siguen es diferente al proceso de adquisición de una segunda lengua cuando ya se domina una primera (Galdames, 2006).

2.1.3. Desarrollo del lenguaje

Se llama desarrollo del lenguaje (o adquisición de la lengua materna) al proceso cognitivo por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse verbalmente usando una lengua natural.

Este desarrollo se produce en un período crítico, que se extiende desde los primeros meses de vida hasta el inicio de la adolescencia. En la mayoría de seres humanos el proceso se da principalmente durante los primeros cinco años, especialmente en lo que se refiere a la adquisición de las formas lingüísticas y de los contenidos. Durante estos primeros años tiene lugar a mayor velocidad de aprendizaje y se adquieren los elementos básicos y sus significados, y hasta la pre adolescencia se consolida el uso, la inferencia pragmática y la capacidad para

entender enunciados no-literales (irónicos, sarcásticos, etc.). Los primeros años, constituyen el período fundamental aunque el desarrollo del lenguaje se prolonga mucho más allá de los primeros años.

Para que tenga lugar este desarrollo se considera necesario la ocurrencia de una serie de condicionantes básicos:

Ausencia de lesión en los órganos implicados (aparato fonador, sistema auditivo, etc.);

Correcto funcionamiento y maduración adecuada del sistema nervioso. Una capacidad intelectual mínima, ya que es conocido que algunas personas con retraso mental profundo no llegan a adquirir ni el uso normal de la lengua; Habilidades sociales cognitivas mínimas, es decir, la intencionalidad o motivación de comunicación con las personas que lo rodean, (esta capacidad estaría ausente en los niños autistas), etc.

Contacto con hablantes componentes, la intervención del adulto es importante, ya que la evidencia empírica muestra que los "niños salvajes", sin contacto con adultos o personas con competencia lingüística son incapaces de desarrollar lenguaje por sí mismos, aun poseyendo una inteligencia normal.

Muy pronto se produce en el niño la motivación e intento comunicativo, hecho que se denomina protoconversación. Son diálogos muy primitivos, caracterizados por el contacto ocular, sonrisas, gorgojeos y alternancia de las expresiones. Podemos encontrar este tipo de conducta ya en niños de dos meses.

La descripción de las características de desarrollo del lenguaje comprende tres dimensiones básicas:

La forma, es decir, detallando el orden cronológico de la adquisición de los diferentes sonidos, el aumento del léxico y del conjunto de formas y morfemas gramaticales, a medida que el niño avanza en la adquisición del lenguaje.

El contenido, es decir, describiendo qué significado, qué restricciones y qué intencionalidad tienen las emisiones por parte del niño.

El uso, que se refiere básicamente a la adecuación pragmática y la pertinencia de las emisiones en cada contexto.

2.2. Desarrollo del lenguaje en contextos multilingües y su aplicación

El multilingüismo es una evidencia de la multiculturalidad de las sociedades del siglo XXI. Este multilingüismo se manifiesta en la variedad de lenguajes y lenguas utilizados por los ciudadanos, que son instrumento de comunicación y medio de desarrollo

Figura Nº 03. Mujeres tocando instrumentos nativos.

social cultural, cognitivo y valorativo de los mismos. En este artículo se entiende que cualquier lenguaje humano y modalidad lingüística son fruto de la creatividad humana que expresa identidades diferenciadas y que, por tanto, deben ser utilizados libremente por los individuos, facilitando su comprensión a todos los miembros de la comunidad. Por todo ello, se propone un modelo didáctico en el cual lo prioritario no sea la enseñanza de una determinada lengua, sino el desarrollo amplío de las habilidades lingüísticas y competencia comunicativa básica.

2.2.1. Habilidades

Las estrategias de enseñanza aprendizaje de una lengua como primera o segunda lengua están orientadas al desarrollo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje, las mismas que son: Escuchar (Entender lo que se escucha), Hablar (Producir mensajes con sentido completo), leer (comprender lo que se lee de los diversos tipos de textos escritos con los que interactúa), escribir (producir textos escritos de acuerdo a los tipos de textos y sus características textuales y lingüísticas.), pensar (Desarrollar el pensamiento descolonizador para el desarrollo de la comunicación oral en lengua originaria como L1 y como L2 a nivel social, y en particular para desarrollar el carácter cognitivo y socio afectivo del estudiante hacia la lengua que va a enseñar o aprender estrategias que están orientadas al desarrollo de la comprensión lectora y la producción de textos.

Asimismo, que desarrollen capacidades en el ser, el saber, el hacer, el decidir y estrategias orientadas al desarrollo de la comprensión oral y la producción de textos. (Ministerio. de Educación. Texto base 2010).

A continuación, citamos en forma de preguntas las habilidades lingüísticas y el impacto de las dificultades en el lenguaje:

¿Cuándo comienza el lenguaje?

Piense en un niño cuando era bebé y recuerde sus arrullos, cómo gorjeaba y gorgoteaba, aún antes de haber dicho su primera palabra. El niño practicaba para comunicarse más adelante, pero ni su cerebro ni su aparato vocal estaban todavía desarrollados como para que usara las palabras para transmitir sus necesidades. Sin embargo, a medida que los niños crecen, llegan a darse cuenta de que un conjunto de sonidos específicos, organizados de determinada manera, tiene un significado. Poco a poco, también aprenden que las palabras se combinan de muchas formas y que sirven para transmitir sus ideas a otras personas. La mayoría desarrolla estas habilidades lingüísticas automáticamente escuchando a sus familiares y hablando regularmente con ellos.

De hecho, los estudios demuestran que es importante hablarles a los niños pequeños y que cada familia es diferente respecto de cuánto les habla a sus bebés. Incluso antes de que cumplan 12 a 15 meses (hito alrededor del cual la mayoría dice sus primeras palabras), los padres pueden haberlos expuesto a miles de palabras nuevas y en su presencia pueden haberse pronunciado millones de ellas.

Las investigaciones que estudiaron cómo se comunican las familias antes de la edad de 18 meses, indican que los niños cuyos padres les han hablado mucho tienen mejores habilidades al empezar la escuela que los niños cuyos padres les han hablado menos. Para el niño promedio, la mejor base para el éxito académico es una mayor exposición al lenguaje.

¿Cuáles son los componentes fundamentales del lenguaje?

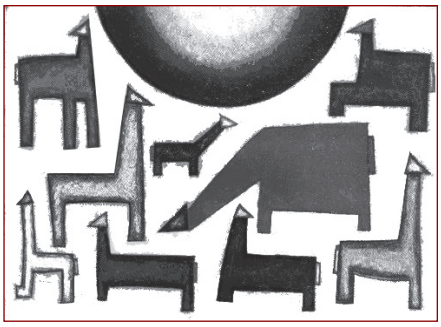


Figura Nº 04. Pintura del autor boliviano Edmundo Camacho.

A la edad de cuatro o cinco años, los niños suelen tener la capacidad de nombrar gran cantidad de objetos, comprender mensajes sencillos, seguir instrucciones de dos y tres pasos, y escuchar y entender cuentos. A estas habilidades se las llama habilidades del lenguaje receptivo, porque implican la comprensión de información expresada por otros. En su mayoría, los niños de esta edad son capaces de repetir la información recibida y expresar sus ideas conforme a determinadas reglas, denominadas sintaxis, equivalentes a las reglas gramaticales. A éstas se las llama habilidades del lenguaje expresivo.

A medida que los niños se desarrollan, muestran mayor capacidad para escuchar y comprender mensajes más largos, recordar y retener más información verbal, y también adquieren habilidades relacionadas con la comprensión de mensajes metafóricos y las normas del lenguaje pragmático, por ejemplo aprenden a esperar su turno para hablar y los métodos para utilizar el lenguaje práctico y social.

¿Qué parte del aprendizaje se basa en estas habilidades del lenguaje?

Muchos aspectos de la instrucción escolar suponen habilidades del lenguaje. Por ejemplo: la maestra puede enseñar haciendo una breve exposición y las discusiones en el aula que pueden servir para adquirir nuevos conocimientos. Se espera que los alumnos recuerden qué se les dijo para poder aplicarlo más tarde. Los niños con dificultades en el lenguaje receptivo o expresivo probablemente deban hacer un gran esfuerzo en la escuela porque no les es fácil aprender en estas condiciones. No siempre pueden seguir el ritmo de la instrucción verbal, pueden no comprender coherentemente el contenido de las ideas analizadas y pueden carecer de habilidades sólidas para comunicar lo que hacen o no saben. En con-

secuencia, pueden retraerse en la escuela o parecer desatentos, porque pierden la concentración al no comprender lo que se discute. En estos casos, es necesario evaluar las habilidades lingüísticas y, si correspondiera, iniciar un tratamiento del lenguaje y del habla. A medida que mejoren sus habilidades del lenguaje, se sentirán más productivos en la clase.

¿Cómo afectan las habilidades lingüísticas el desempeño del niño en matemáticas y lectoescritura?

Algunas habilidades del lenguaje cumplen un papel importante en el desarrollo académico. Los niños pequeños deben ser capaces de hacer rimas, comprender que las letras corresponden a determinados sonidos e identificar las unidades del habla, denominadas fonemas en las palabras. Así, podrán reconocer y manejar los sonidos del habla. Esta aptitud, que constituye la base del aprendizaje de la lectura, se ha denominado "conciencia fonológica" o "decodificación fonológica". Por ejemplo: cuando un niño aprende a leer, debe pronunciar cada letra antes de reconocer la palabra. Los niños con dificultades de la conciencia fonológica no siempre pueden reconocer los sonidos de cada letra y tienen que hacer un gran esfuerzo para aprender a leer con fluidez.

Las investigaciones demuestran que estos problemas de decodificación fonológica se manifiestan en casi todos los casos de dislexia madurativa o trastorno de la lectura. Las dificultades para manejar los sonidos del habla a fin de leer y escribir se denominan dificultades "relacionadas con el lenguaje", pero no son las mismas que se observan en los niños con problemas en el lenguaje receptivo y expresivo, ya que los niños disléxicos suelen comprender las comunicaciones orales de otras personas y expresar verbalmente sus ideas con facilidad (Martínez, 1996).

2.2.2. Competencia comunicativa básica

En los enfoques propios del funcionalismo lingüístico, se denomina competencia comunicativa a la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido explícito o intencional, lo que el emisor quiere decir o lo que el destinatario quiere entender. El término se refiere a las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado.

La expresión se creó para oponerla a la noción de competencia lingüística, propia de la gramática generativa. Según el enfoque funcional, esta no basta para poder emitir un mensaje de forma adecuada.

La competencia comunicativa es la habilidad del que utiliza la lengua para negociar, intercambiar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado,

siendo un conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debía haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta.

El docente tiene desarrollar en el estudiante habilidades y estrategias comunicativas para que alcance una competencia comunicativa apropiada y correcta, siguiendo los principios de la enseñanza de la lengua que son: 1. Método inductivo (ir de lo concreto a lo abstracto), 2. Método preventivo frente al correctivo, 3. Secuencialización, 4. Enseñar a través de los sentidos, 5. Principio de individualización, 6. Carácter lúdico y 7. Plantear objetivos de aprendizaje de acuerdo al desarrollo intelectual del niño. Así personalizamos la enseñanza y no a la inversa.

La competencia comunicativa se puede practicar y evaluar por ejemplo, a través de: el simposio, foro, mesa redonda, debates, seminarios, etc. Del mismo modo, es bueno rescatar lo que significa la comunicación intercultural en el aprendizaje de la L-1, L-2 y en la interacción social de la escuela y comunidad (Doris, 1995).

2.2.3. Comunicación intercultural

La comunicación intercultural es la base para la comunicación efectiva en el mundo actual. Tal aseveración se sustenta en la compleja realidad que vivimos desde principios del siglo XXI, cuando los encuentros entre pueblos de diferentes culturas son mucho más comunes que en épocas anteriores y hacen necesario conocer las distintas concepciones del mundo que afectan la comunicación y el entendimiento entre seres humanos heteroculturales, de ahí la necesidad de conocer las distintas técnicas que ofrecen la posibilidad de ver el mundo desde diferentes puntos de vista.

La comunicación intercultural, como en muchos campos académicos, es una combinación de diferentes disciplinas. Entre estas se incluyen la antropología, los estudios culturales, la psicología y la comunicación. Esta disciplina tiene como objetivo estudiar la forma en que la gente de diferentes orígenes culturales se comunica entre sí. Se encarga también de producir algunos lineamientos que permitan esta comunicación intercultural.

Por ejemplo, ¿cómo una persona de China se comunica con una persona de Turquía?, aún más, ¿qué construcciones mentales subyacentes aparecen en ambas partes, que les permiten comunicarse constructivamente?, para ello hay que desarrollar la capacidad comunicativa intercultural (Sarbaugh, 1979: 89-119).

La capacidad comunicativa intercultural es la habilidad de comunicarse satisfactoriamente con personas de otras culturas. Esta habilidad puede existir en jóvenes, o puede ser desarrollada y mejorada por la fuerza de voluntad o capacidad. Las bases para una comunicación intercultural satisfactoria es la empatía, junto con sensibilidad intercultural.

- Empatía es la identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro.
- Sensibilidad intercultural es la facultad de sentir, propia de los seres animados. Propensión natural del hombre a dejarse llevar de los afectos de comprensión, compasión, solidaridad humanitaria y ternura (Diccionario Sopena, 2002).

Una persona interculturalmente competente puede percibir y entender, en interacciones con personas de culturas extranjeras, sus conceptos específicos percibidos, pensamientos, sentimientos y actuaciones. Las experiencias tempranas son consideradas libres de prejuicios, dado que existe interés y motivación en seguir aprendiendo.

La comunicación intercultural no sólo es mediante la lengua o lenguaje escrito y oral, sino mediante la música, costumbres, formas de vida, conocimientos, materiales escolares o didácticos y otros.

2.3. La importancia de la oralidad en las culturas originarias

Si nos remontamos a la historia de los diversos pueblos indígenas podemos observar que tradicionalmente han utilizado como herramientas de información la comunicación oral o verbal a partir principalmente de sus consejos de ancianos, oradores, sacerdotes y los propios miembros de las familias; y la comunicación visual a través de imágenes (dibujos, glifos y esculturas, por mencionar algunas).

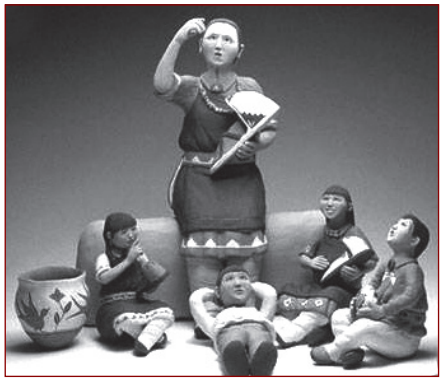


Figura Nº 05. Imagen relativa a la oralidad.

Estas herramientas servían a los pueblos indígenas para informarse sobre aspectos tales como: sucesos históricos de gran importancia, aspectos relevantes de su organización social y política, conocimientos sobre diversas áreas como ciencias naturales, medicina, herbolaria, botánica, zoología; religión, cosmovisión, economía, educación y cultura, entre otras; de acuerdo a la gran diversidad étnica y lingüística y a la variedad de climas y paisajes que fueron nichos ambientales de dichos pueblos.

A través de los años, estas maneras de informarse, prácticamente no han cambiado, salvo en los casos de aquellas comunidades que han sufrido drásticamente el embate de las sociedades que las rodean y de aquellas a donde han tenido que emigrar varios de sus habitantes; sin embargo, de acuerdo a las características de su propia evolución y el entorno donde se han desarrollado, se han incrementado paulatinamente temas de los cuales las comunidades indígenas requieren estar informados y contar con los elementos nuevos que dicha información les ofrece para incorporarlos a su propio desarrollo.

Esta transición deja de manifiesto que los temas de interés que se añaden de acuerdo a sus necesidades actuales son entre otros: segregación, racismo, biculturalidad, migración, pobreza, producción agrícola, agroindustria, comercialización, gestión empresarial, empleos, capacitación de diversa índole, gobierno, identidad, constitucionalidad, elecciones, participación ciudadana, dialogo político, derechos humanos, tecnologías, utilización y participación en medios informativos: televisión, radio, diarios y revistas; y de comunicación: telecomunicaciones, computadoras, internet, teléfonos; salud, vivienda, servicios sanitarios, servicios comunitarios: clínicas, escuelas, transporte, energía eléctrica, y seguridad.

Es así que la información se ha vuelto un elemento de consumo indispensable para las diversas comunidades indígenas con el fin de confrontar el futuro, conformándose en grupos mejor preparados en todos los sentidos, para lograr un lugar más idóneo en las sociedades que los rodean y concretar su participación activa en la construcción de las sociedades modernas; así como alzar su voz en la defensa de sus derechos como entes sociales.

En la actualidad, los pueblos indígenas han ampliado sus formas de obtener información utilizando diversos medios de comunicación, independientemente de las tradicionales (la transmisión oral y la visual), que sobre todo se utilizan para transmitir y obtener información interna de sus comunidades. Debido a los cambios tecnológicos que en la materia se han generado, los instrumentos que apoyan a los medios de comunicación se han desarrollado de manera tan rápida que ahora pueden obtener información de acuerdo a sus necesidades, utilizando el radio, la televisión, la telefonía, las telecomunicaciones y los recursos electrónicos.

Es pertinente considerar que los pueblos indígenas, para utilizar dichos recursos, deben capacitarse y adiestrarse no sólo en el uso de los medios, sino también en saber ubicar con y en cuáles de ellos tendrán la información que requieren.

Sin embargo, en muchos pueblos y culturas originarias, la tradición oral continúa siendo, en Bolivia, la principal aliada de la preservación de la cultura de los pueblos indígenas. Las lenguas maternas son fuentes de cultura y vínculos con la historia y con la trayectoria de los antepasados indígenas.

La información en los pueblos indígenas juega un papel muy importante en la historia de sus sociedades, ya que integra sus raíces y es parte fundamental de su identidad.

Figura Nº 06. Oralidad.

De igual modo, se ha constatado que el esfuerzo por apoyar a los pueblos indígenas, se ha dado en diversos tiempos por diversas organizaciones y en la actualidad existen muchos proyectos

a lo largo del mundo y en Bolivia particularmente, para atender sus necesidades de desarrollo.

Es justo que los profesores y todos los actores educativos pongamos hombro para rescatar, valorar y mantener las riquezas culturales lingüísticas de nuestro país y el mundo (Centro de documentación, investigación e información de los pueblos indígenas, 2003).

2.3.1. Cosmovisión y lenguas originarias

Las cosmovisiones son el conjunto de saber evaluar y reconocer que conforman la imagen o figura general del mundo que tiene una persona, época o cultura, a partir del cual interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente en el mundo. Una cosmovisión define nociones comunes que se aplican a todos los campos de la vida, desde la política, la economía o la ciencia hasta la religión, la moral o la filosofía.

Una cosmovisión no es una elaboración filosófica explícita ni depende de una; puede ser más o menos rigurosa, acabada e intelectualmente coherente.

Cada encuentro, reunión, evento o acontecimiento social, cívico y otro, debió ser un motivo especial para construir una amplia difusión de nuestras lenguas, porque no podemos olvidar que en Bolivia se habla casi de manera generalizada el español, pero que hay más de 36 idiomas y variantes que se hablan y se cultivan, en extensas regiones de nuestro territorio nacional.

No es posible que estemos en riesgo de perder en las próximas décadas la melodía cotidiana de nuestras culturas y toda la gama de lenguas que perviven en un país que ha hecho del olvido y la exclusión social, un olvido también de nuestro preciado tesoro lingüístico.

Cada hogar en nuestro país debería tener un ejemplar del Catálogo de lenguas Originarias, acompañado de instrumentos que nos explicaran la enorme variedad lingüística de la que somos depositarios, y con ello, las múltiples cosmovisiones, creencias y tradiciones que cada una de nuestras lenguas transporta, así como la inmensa veta de saber que podemos explorar a través de ellas.

¿Alguien puede dimensionar la riqueza con la que podría nutrirse el español, abrevando de las cosmovisiones de nuestras lenguas originarias? ¿Alguien puede negar que pudiéramos construir un diálogo intercultural en el que la dignidad y la solidaridad nos llevasen a una nueva forma de comunicarnos, entendernos y reconciliarnos como nación?.

Lamentablemente, antes de la Ley 1565, nadie quería escuchar (autoridades gubernamentales) sobre la importancia de la lenguas y culturas y peor aún respetar

las cosmovisiones originarias, ni en las dependencias responsables de la cultura se ha querido asumir el reto de apostar por la espiritualidad; por el contrario, lo único que nos ofrecían y están ofreciendo es una feria con cuetes y si bien nos va, un espectáculo de "luz y sonido".

¿Por qué no diseñar un programa de becas para que los jóvenes de mayor escolaridad de las zonas urbanas puedan realizar estadías en las comunidades indígenas y aprender y difundir y proteger el legado espiritual que está en las lenguas originarias?

Figura Nº 07. Niña indígena.

La respuesta que nos dirían los tecnócratas de la SEP sería "no, porque no es competitivo ni rentable económicamente", como si todo en esta vida pudiera tasarse en pesos y centavos. Frente a esta situación, desde las diferentes instancias, los actores educativos tenemos que exigir la difusión de las diversas cosmovisiones en las distintas lenguas originarias para mejorar la relación hombre-naturaleza y así alcanzar la calidad de vida de los habitantes; el derecho a la educación indígena como un derecho humano y que responda a las necesidades y los contextos particulares de cada comunidad o pueblo originario fundamentado en el derecho internacional que lo establece; y dignificar e implementar bibliotecas públicas de lenguas originarias y a través de ellas impulsar un intenso proceso de unidad e identidad nacional, vía la promoción de la enseñanza y comprensión de nuestras hermosas idiomas y de nuestras bellas lenguas originarias (Arellano, 2010).

2.3.2. Lenguas originarias y género

En las diferentes instancias se aprecia más claramente el predominio del español, son precisamente aquellos que tienen a su cargo la mayor parte del contacto: mujeres y hombres maduros, adultos y jóvenes.

En los ancianos de ambos sexos el predominio de lenguas originarias es claro: ellos se han retirado a la vida intrafamiliar y aparentemente su ámbito más amplio de acción es el grupo vecinal, en tanto que sus actividades rutinarias están orientadas hacia la cultura tradicional.

En edades comparables, en las mujeres predomina la lengua originaria, y en los hombres el castellano (Grebe, 1986: 44).

Las actividades laborales femeninas de mujeres indígenas originarias, se ejercen más bien en el ámbito doméstico interno, el más tradicionalista e inaccesible al contacto. Es en vista de esta orientación del trabajo que las mujeres de ascen-

dencias indígenas dan menos escolaridad a sus hijas que a sus hijos: De alguna forma, las mujeres son más conservadoras de lenguas indígenas al transmitir a sus hijas en el hogar; los hombres son más propensos al bilingüismo y contaminar la lengua originaria con la lengua de poder que es el castellano en este caso.

Muchas discusiones reafirmaron que hay reconocimiento de las mujeres indígenas, están ganando los espacios de lucha para la construcción por un derecho de igualdad, porque no puede haber diferencias y hoy día, es visible que muchas mujeres concluyen sus estudios, trabajan, ocupan un cargo, aunque como evidencian son pocas que logran superar y ocupar cargos a un nivel sublime; pues mencionaron a Rigoberta Menchú, como galardonada con el premio Novel de la Paz, pero de ahí, mujeres indígenas en puestos políticos superiores, son pocas.

Sin embargo, se dice que se está erradicando la desigualdad entre hombres y mujeres y de esta manera puede decirse que hay una búsqueda constante para reorientar la evolución de las mujeres indígenas, porque además hay principios y valores que debe fortalecerse como lo es en nuestra identidad, para evitar y superar la discriminación hacia las personas originarias de un grupo étnico, por su forma de vestir, por su lengua y por "ciertas costumbres". Es necesario también que en materia de derechos humanos "los avances se den para poder reconocer plenamente los derechos indígenas, particularmente el derecho a contar con un traductor especializado ante las instancias de justicia" y otras instancias (Grebe, 1986).

Entonces, qué acciones realizar para que se enfatice la planificación lingüística desde el control cultural. Quizá como una idea muy vaga, mencionar que los docentes u otros organismos promotores de la revitalización de la lengua deben generar conciencia hacia las madres de familia que transmiten la lengua indígena hacia sus pupilos desde temprana edad, además las madres no únicamente amantan a sus hijos físicamente, sino también culturalmente y lingüísticamente. La lengua debería de estar en boca y paladar de cada una de las familias indígenas, de cada adulto, de cada niño y niña. A este modo de ver, creo que no basta con ampliar políticas educativas gubernamentales, gramáticas sino se trata de implementar planificaciones que amparen la transmisión oral, y políticas propias a partir de los hablantes, organizaciones basadas en los principios de los aspectos socioculturales y comunales, espacios en los diferentes espacios comunitarios.

Dado que la familia y la comunidad no son espacios institucionales "estatales", será muchísima más ardua la tarea tanto de convocatoria como de intervención, necesitará de convicción, sustento y aporte de los mismos hablantes y de los líderes de movimientos y profesionales indígenas en tanto mediadores lingüísticos. La fortaleza de este abordaje radica en la conjunción de lengua y territorio, espacio colectivo de la lengua. Aquí es donde se abre el gran reto de la recuperación de la lengua en su función identitaria (identidad), socializadora, instrumental y de comunicación cotidiana (Grebe, 1986).

2.4. Teorías aplicadas sobre interculturalidad

2.4.1. Los cambios que han sufrido las lenguas indígenas en los últimos 50 años

De acuerdo a los datos censales de 1992, la tradicional concentración de la población en el área rural ha cambiado, siendo en la actualidad el porcentaje de la población urbana muy superior a la población rural. Este hecho es consecuencia, entre otros factores, de las condiciones de extrema pobreza en las que vive la población rural, que la obliga a emigrar del campo a los centros urbanos en busca del sustento diario.

En el área rural se encuentra actualmente el 42.5% de la población total del país, estando en el área urbana casi el 58% de la población total, lo que significa que en el espacio intercensal entre 1976 y 1992, la población urbana casi se ha duplicado. La media anual de crecimiento urbano entre 1976 y 1992, es de 4,16%, mientras que en el área rural es de 0.09 %, lo que evidencia la existencia de un progresivo despoblamiento del campo, que ha impactado de varias maneras en la nueva situación lingüística del país (INE, 1993: 13).

En la actualidad, pese a que no contamos con información exacta por falta de censo en los últimos años, podemos afirmas en base a algunos datos de investigaciones estadísticos y etnográficos realizados en nuestro país que, el crecimiento de las poblaciones urbanas siguen su curso y las poblaciones rurales cada vez esta menor en su población. Esta situación hace innegable los cambios en la situación cultural lingüística de Bolivia.

Se llama cambio lingüístico al proceso de modificación y transformación que, en su evolución histórica, experimentan todas las lenguas en general, y las unidades lingüísticas de cada uno de sus niveles en particular. El cambio lingüístico se diferencia de la variación lingüística en que en el primero las modificaciones son diacrónicas y, por tanto, las estudia la lingüística histórica, mientras que las variaciones son sincrónicas y la analiza, entre otras disciplinas, la sociolingüística.

Dos factores que han intervenido desde siempre en el cambio lingüístico han sido los préstamos y la analogía, el primer es un ejemplo de causa externa y el segundo de causa interna.

En este sentido, el cambio lingüístico se origina casi siempre en un grupo intermedio de la clase social (la clase obrera alta o la clase media baja), y, dentro de estos grupos, los innovadores son personas importantes socialmente, con un alto índice de interacción dentro y fuera de la comunidad de habla, destacando el papel de las mujeres en esta función. Por tanto, la función de los grupos étnicos nuevos en el cambio lingüístico es inapreciable porque, al no estar integrados, no tienen los derechos y privilegios de los demás.

Cuando hablamos de las causas del cambio lingüístico, nos referimos a las causas internas y externas:

- Las causas internas son aquellas relacionados con la estructura de la propia lengua y el equilibrio que toda lengua debe mantener entre facilidad de producción y facilidad de comprensión. Las causas internas se manifiestan en la existencia de cambios lingüísticos que se presentan juntos, así por ejemplo: la pérdida de ciertas consonantes finales en latín erosionó la flexión nominal de los nombres y eso a su vez hizo que para seguir expresando sin ambigüedad las relaciones sintácticas el orden de palabras fuera más fijo (Sujeto-Verbo-Objeto).
- En el cambio lingüístico llamamos causas externas a las que están motivadas por factores sociolingüísticos relacionados con la historia de los hablantes de la lengua, como sus contactos con otras personas de otras lenguas, los factores demográficos y sus influencias culturales.
- Así la existencia masiva de bilingüismo en un grupo humano, o la presencia masiva de préstamos de una lengua a otra por motivos de influencia tecnológica, religiosa o cultural se ha supuesto que podría provocar cambio lingüístico. Por ejemplo, durante algún tiempo fue popular la teoría del sustrato, hoy desechada, para la cual causa principal de la diferenciación del latín fue que sus hablantes antes de la romanización hablaban lenguas diversas y al transferir parte de esos rasgos al latín que hablaron provocaron la fragmentación. En el mismo tipo de ideas se fundamentan las influencias del superestrato (lenguas con hablantes nativos en un territorio que no llegan a ser la lengua mayoritaria de los hablantes del territorio) sobre y del adstrato (conjunto de lenguas de territorios adyacentes).

Según el lingüista Félix Layme existen tres tendencias en la evolución de una lengua que pasa por tres fases: Con algunas se ha luchado y con otras se ha sobrevivido. La religiosa colonialista usa las lenguas indígenas para la evangelización. No le importa desarrollar la lengua, sino la evangelización desde el paternalismo. La segunda es la indigenista, manejada por los estamentos oficiales para fomentar el castellano. La tercera, en vigencia actualmente, es la revalorización; su objetivo es recuperar las lenguas indígenas con un alfabeto que no molesta a la idiosincrasia que acompaña a una lengua: que no afectan a los pensamientos, sonidos ni símbolos que desde siempre han acompañado a la forma de hablar (Layme, 2002).

2.4.2. Comunidades de persistencia lingüística originaria

Este tipo se refiere a las regiones más aisladas, con menor integración económica y con mayor autonomía política (en el sentido de una relativamente poca injerencia de las instancias gubernamentales federales y estatales en los asuntos internos). Las comunidades de este tipo usualmente presentan altos índices de monolingüismo, aunque ya no existen comunidades monolingües en su totalidad.

Es necesario hacer notar que no es raro encontrar comunidades de este tipo en regiones con un promedio de bilingüismo es considerablemente alto. En todo caso, en este tipo de comunidades toda la población habla con fluidez el idioma local, independientemente de su edad y sexo. Lo que varía entre los individuos es el grado de manejo del castellano. Los ancianos, los niños pequeños y las mujeres adultas suelen ser monolingües, en tanto que los varones adultos jóvenes y en menor grado las mujeres jóvenes, tienen un manejo relativamente mejor del castellano.

Las situaciones comunicativas en que se prevalece el uso de la lengua indígena o del español, dependen en buena medida de condiciones muy específicas a nivel de la interacción personal. Desde una perspectiva general, el uso de las lenguas indígenas según la situación comunicativa varía según la misma tipología del apartado anterior.

Así, en las comunidades de persistencia, son pocas las situaciones que requieren el uso del español. Usualmente se limitan a los tratos con visitantes hispanohablantes u otros indígenas con los que no hay inteligibilidad. Por supuesto, el español es condición indispensable cuando se ven en la necesidad de acudir a centros urbanos de habla española.

En las comunidades de mantenimiento, encontramos el tipo más típico de un uso diglósico entre el español y la lengua local. En general, el español se utiliza en las situaciones asociadas a actividades no tradicionales, como la escuela, o a situaciones relacionadas con cuestiones « externas »; en tanto que la lengua local se utiliza en todas las actividades percibidas como « internas » a la comunidad, en la familia, con los vecinos, en la organización del trabajo doméstico y local, en las ceremonias de cambio de autoridades cívicas o religiosas, en las sesiones de terapias tradicionales, etc.

En Bolivia, pese a la amenaza de muerte a las lenguas originarias por más de 500 años aún siguen vivas más de 36 lenguas, con la diferencia de que algunas de ellas están casi sanas, otras agonizando y esperando el auxilio para revivir. A esto se llama persistencia, a la fuerza de valor que tuvieron las diferentes lenguas originarias para mantenerse en vida.

Las que más tuvieron éxito en la persistencia son las lenguas: Quechua, Aymará, guaraní y también las otras con mucho sufrimiento.

2.4.3. Conformación de identidades en comunidades desplazadas (migración)

Es bueno saber algunos datos en relación a la migración internacional, para ello, se rescata la versión del Fondo de las Naciones Unidas para la Población, que cita las siguientes causas:

- La búsqueda de una vida mejor para uno mismo y su familia.

- Las disparidades de ingreso entre distintas regiones y dentro de una misma región.
- Las políticas laborales y migratorias de los países de origen y de destino.
- Los conflictos políticos (que impulsan la migración transfronteriza, así como los desplazamientos dentro de un mismo país).
- La degradación del medio ambiente, inclusive la pérdida de tierras de cultivo, bosques y pastizales (los "refugiados del medio ambiente", en su mayoría, acuden a las ciudades en lugar de emigrar al extranjero).
- El "éxodo de profesionales", o migración de los jóvenes más educados de países en desarrollo para llenar las lagunas en la fuerza laboral de los países industrializados (UNFPA, 2011)

Fig. 08. Mujeres en el comercio informal. Quienes al migrar llevan consigo su lenguaje, comida, sus costumbres, etc.

Fig. 09. Mujeres en el comercio informal.

Fig. 10. Hombres trabajando en monocultivos.

Cuando hablamos de nuestro país Bolivia, como en el caso de la región aymará, la región quechua tiene características peculiares por el volumen poblacional que utiliza ese idioma. Algunas zonas, como el valle de Cochabamba, concentran demográficamente a la mayor parte de quechua hablantes. Hay regiones en las que el proceso castellanizador es bastante más rápido debido al intercambio comercial y productivo, con poblaciones urbanas o castellano hablantes. Del mismo modo, en cada región la "pureza" del idioma o su adscripción a moldes antiguos es diferente debido a diversos factores.

Albó, reseña la composición lingüística de la región de influencia quechua encontrando matices importantes. Menciona, por ejemplo, que los niveles de bilingüismo castellano van decreciendo a medida que nos alejamos de Cochabamba, donde alcanza su nivel más grande (Albó, 1976).

En el este de Oruro y los distritos mineros se observan características similares a las observadas en Cochabamba por su proximidad a centros urbanos importantes debido a la actividad económica de la zona.

Los más altos niveles de monolingüismo quechua se dan en la región de Chuquisaca. Distinto es el caso del sur de Potosí que, como resultado de su proximidad a las minas y la frontera con Argentina, se constituye en zona de migraciones temporales de importantes contingentes humanos de habla quechua y se observa un mayor grado de castellanización.

Apuntes respecto al contexto urbano.

De modo sucinto intentaremos conocer la situación de las lenguas autóctonas en el espectro urbano. La región bilingüe de Bolivia, descrita en líneas precedentes, adquiere matices diversos en las concentraciones urbanas grandes y pequeñas; también actúa de modo decisivo en el uso cotidiano de la lengua autóctona, en su prestigio y su vigencia. Es debido a la fuerte presencia castellanizante de la cultura citadina.

Las concentraciones "urbanas" pequeñas, así catalogadas en función de la concentración demográfica inferior a los 2.000 habitantes, actúan -como diría Xavier Albo- como "punta de lanza" de la cultura citadina, y a través de ella de la expansión del idioma castellano en las áreas rurales circundantes a estos poblados. En la mayoría de las ciudades del país, donde tienen presencia los más importantes idiomas nativos, incluidas las capitales de departamento, "la mayoría de la población es bilingüe en castellano y uno o más idiomas autóctonos" (Albó, 1976).

De un total de "56 centros urbanos de esta parte del país, 37 tienen un 60% o más bilingües (o trilingües). Las poblaciones que tienen más de un 50% de bilingües son 48, es decir el 86% y entre ellas están todas las capitales departamentales". Los monolingües en las ciudades son relativamente pocos y con algunos matices: alcanzan porcentajes mayores en los pueblos del área quechua y menores en los pueblos aymaras; tienen niveles mínimos en las zonas fronterizas.

Estos datos dan cuenta del volumen migratorio de los habitantes rurales a las ciudades, debido a la atracción que los centros urbanos ofrecen, habida cuenta de las condiciones de extrema pobreza y carencia de los más elementales servicios básicos existentes en las áreas rurales.

La composición de la estructura productiva del país, esencialmente minera extractiva vinculada a los requerimientos del desarrollo industrial de los países centrales, han dado como resultado el surgimiento de enclaves mineros y centros urbanos adyacentes donde se observan altos niveles de castellanización. No obstante, en algunos centros mineros, como resultado de la coexistencia cultural propia de la actividad minera (modernismo-tradición), se observa el uso de las lenguas nativas, a distintos niveles. Otro factor importante para el uso más funcional de la lengua autóctona es la proximidad y el relacionamiento del centro minero con las comunidades campesinas circundantes.

Centros urbanos (grandes) y bilingüismo.

Albó (1976) descubre que la tendencia castellanizadora es más grande cuando aumenta el tamaño de la población urbana. Señala que ninguna de las tres ciudades más grandes de la región bilingüe de Bolivia, con más de 100.000 habitantes tiene más de un 3% de monolingües no-castellanos, y ninguna de las que

tiene más de 15.000 habitantes pasa del 8%, aunque reconoce que el tamaño no es el único factor ni el determinante. La Paz, por ejemplo, muestra un apego mayor a las lenguas autóctonas que Oruro donde es cinco veces mayor (Albó, 1976).

Probablemente, factores como el tipo de actividad industrial y la relativa estabilidad demográfica de Oruro permiten un mayor porcentaje de castellano hablantes o bilingües (lenguas autóctona castellano), donde el uso de castellano es más frecuente. En La Paz, al contrario, se observa una gran movilidad migratoria del campo a la ciudad ello sugiere la presencia acentuada de aymará hablantes.

Debido a las modificaciones estructurales de la Nueva Política Económica (NEP) efectuada en 1985 por el Dr. Paz Estensoro y cuyos efectos recesivos dejaron sin empleo agrandes contingentes de mineros y trabajadores (estatales y privados) de las ciudades, se intensificaron las migraciones hacia ciudades y regiones del país que ofrecen alguna posibilidad de sobrevivencia. Esto permite corregir algunos cambios de composición de la estructura lingüística del país que todavía no han sido analizados.

Se observan, por ejemplo, contingentes de mineros de origen quechua habitando en la ciudad de El Alto de La Paz, cuya población es esencialmente de origen aymara; esto modifica, en parte, el mosaico cultural y lingüístico de esa ciudad andina. Algo similar acontece en otras ciudades importantes de la zona oriental del país como Santa Cruz.

Fig. 11. Elementos para una Ko'a (Relativo al sahumerio, limpias, etc.).

En el departamento de Cochabamba (zona de habla quechua) el bilingüismo está más extendido 97%). No obstante, en algunas provincias (Cliza, Orureña y Tolata) tres tercios de los habitantes hablan habitualmente quechua en su hogar, denotando que, pese a la presencia mayoritaria de personas que hablan castellano y otra lengua, existe una gran "lealtad al idioma nativo" que permite su uso frecuente.

En general, podríamos afirmar, siguiendo la investigación de J. Albo, que en la región de la cultura "kolla" del país, en la que grandes grupos poblacionales hablan idiomas autóctonos y existen concentraciones urbanas cercanas al área rural, estas actúan como "punta de lanza" del proceso de castellanización. Asimismo, la proximidad de estas grandes ciudades, refuerza esa tendencia notándose un menor grado de monolingüismo de idioma autóctono. No obstante es apreciable la cantidad de bilingüismo cuya práctica comunicacional en la lengua

autóctona se conserva tenazmente ante las grandes presiones homogeneizadoras castellanizadoras y culturalmente diferentes a las de la mayoría de los habitantes de Bolivia.

Esta descripción sucinta del escenario geolingüístico de Bolivia, permitirá, en el desarrollo del trabajo, validar la importancia de recuperar, revalorizar y proyectar en la educación las lenguas autóctonas, hacia la estructuración de un sistema educativo verazmente nacional con personalidad propia. Mención aparte merece la situación lingüística de la región oriental de Bolivia, que comprende los departamentos de Santa Cruz, Beni, Pando y parte de Tarija. En esta región, la presencia de lenguas nativas no adquiere la misma significación cuantitativa que en la región occidental. Se trata de poblaciones originarias cuya relación con la ciudad y la influencia de países vecinos como el Brasil, Argentina y Perú (países con los cuales se desarrollan actividades comerciales importantes) ha originado una mayor estandarización de la lengua dominante, en este caso el castellano. Incluso lenguas extranjeras, como el portugués, que tienen amplia difusión principalmente en el noroeste de Bolivia.

Por ser este un trabajo que no consigna aportes documentales de la realidad lingüística oriental, y porque los avances en materia de educación bilingüe intercultural podrían extrapolarse a los grupos étnicos cuyas lenguas de modo genérico han sido denominadas Tupi- Guaraní y Moxeño en la región del Beni, nuestra atención se centrara en la problemática occidental, la región quechua-aymara, donde quizá reside el nudo central del problema lingüístico en Bolivia. Con todo, son alrededor de 32 los grupos étnicos que habitan en el oriente de Bolivia y 4 en la región occidental; esto muestra la variedad étnico-lingüística del país (Albó, 2000).

2.4.4. Elementos que acompañan al lenguaje

Cuando mencionamos los elementos que acompañan al lenguaje, nos referimos a la variedad de artesanías, danza y música, vestimentas, gastronomía y otras tradiciones de carácter cultural social que tienen los pueblos originarios y, que cada una de estas tiene un lenguaje simbólico que emiten mensajes al otro diferente (usos y costumbres).

Fig. 12. Hombres de Charazani.

En el arte, las manifestaciones a través de sus productos artesanales son muchas y variadas de acuerdo a la región, entre ellas podemos citar, Llijllas (aguayos), sobreros, pochos, cestería, y otros. En algunos lugares la construyen adornos, objetos utilitarios y sus peculiares significados simbólicos.

Textilería popular. La expresión artesanal más genuina del pueblo boliviano es la textilería fabricada en la escala doméstica y de su consumo popular. Con excepción del Perú, no conocemos otros pueblos en el continente americano, que como el nuestro hubiera hecho del tejido un arte de significativa calidad. En poder de aimaras, quichuas y alguna otra etnia minoritaria en el país, está la producción de tejidos autóctonos.

Fig. 13. Hombres tarabuqueños.

Su maquinaria se reduce a telares rústicos y tradicionales. Es ocupación propiamente femenina cuando se trata de cierta indumentaria, y masculina cuando en telar grande se teje la tela de diez o veinte metros de largo por cuarenta centímetros de ancho, de la tela denominada bayeta de la tierra. La mujer maneja el sahú, telar horizontal donde teje y laborea los aguayos, manteos y fajas.

Por medio del tejido, se puede tipificar una región boliviana. Que el colorido, el laboreo, los dibujos aún la calidad del hilado de la lana es diferente en cada lugar. Los ponchos, ponchillos y fajas de los indígenas de Tarabuco del departamento de Chuquisaca no son iguales ni parecidos, a los que se tejen en Charazani del departamento de La Paz. Los tarabuqueños disponen los colores del tejido en angostas fajas horizontales, donde tienen mayor acomodo el rojo, el naranja y el amarillo; a ellos no les interesa el laboreo del dibujo como a los nativos de Charazani, Curva, Amarete, grupo conocido más con el hombe de Kallawayas.

Fig. 14. Mujeres tarabuqueñas.

La música y la danza autóctona, enraizadas en viejas tradiciones y leyendas transmitidas oralmente de generación en generación. Dicho de otro modo, son manifestaciones que surgen de la necesidad del hombre de expresarse a través del movimiento y experiencia ritual y espiritual. En la actualidad se caracteriza por su alegría, sentido del ritmo y porque en sus fiestas está presente la manifestación por sobre todas las demás. Entre ellas citamos algunas a continuación:

El Pujllay, en lengua quechua significa "Jugar", es originario de Tarabuco, un municipio situado a unos kilómetros de la ciudad de Sucre. En el Municipio de Tarabuco se encuentra asentada la Nación indígena Yampará, que siendo un colectivo humano está organizado en el sistema de Ayllus, compartiendo identidad cultural, idioma Quechua, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión. En el Censo 2001, la población del municipio de Tarabuco alcanzó

a 19.554 habitantes, de los cuales, 19.237 corresponden a la población indígena (98,38%). De la población de 15 años o más que se autoidentifican con pueblos originarios o indígenas alcanza a 9.834 personas 93,40% de un total de 10.530 personas. Se consideran pertenecientes al pueblo quechua 9.779 personas.

El Pujllay, fiesta denominada así, se realiza anualmente en el mes de marzo en que se recuerda la batalla de Jumbati. En la oportunidad Tarabuco se transforma en el centro de atención, cuya fiesta convoca a más de cuatro mil campesinos de 60 comunidades. El Pujllay se inicia con la celebración de una misa en idioma quechua, luego se produce la entrada de los grupos de danza a la plaza central, elección de la Ñusta y ceremonia ritual de la pucara durante la segunda semana de Octubre. En esta danza los quechuas muestran varias de sus facetas costumbristas. No se reducen únicamente al entretenimiento coreográfico sino que da lugar a la búsqueda de la pareja, para ser elegida, como "buena" esposa por la presentación de su trabajo lo que constituye un largo y costoso preparativo para su familia.

Fig. 15. Laimes y Jukumanis.

Tínkus Laymes y Jukumanis. La palabra tínku significa en la lengua quechua "encuentro" que tiene su contenido simbólico y de conciencia sociopolítica para la cultura quechua. El origen del tínku, se remonta a las culturas precolombinas y costumbres de la conquista española. La danza de este violento baile se denomina "Jula Jula", que simula pelea en fiestas religiosas fundamentalmente.

Fig. 16. Mujeres Laimes y Jukumanis.

Los alférez son los que se encargan de distribuir la bebida y las wawaimillas (jovencitas) son quienes miden los excesos o alientan a que la pelea se haga más intensa. Concluido el tínku vencidos y vencedores se dan la mano y se unen a los bailes y danzas propias de la fiesta, en caso de fallecer un contrincante el ritual señala que habrá una temporada de prosperidad en los sembradíos y cosechas de la comuna.

Vestimenta. Los Layme tienen una montera más pequeña y semi redonda de color café y negro, llevan plumas de colores de la wipala, en el contorno de la montera llevan un chuspi (cinta) delgado de colores con figuras y signos de la naturaleza. Las chaquetas que llevan son de color anaranjado, violeta y rojo en vertical, en la punta de la manga llevan un borde negro con signos característicos de las constelaciones.

Mientras que los Jukumanis llevan una montera gris ovalada, con plumas de suris de color oscuro, llevando en el contorno de la misma una faja muy diferente al del otro ayllu.

Su chaqueta es de color azul, verde, y violeta en colores claros, que tienen finísima franja vertical, en la punta de la manga tiene un contorno adornado de signos de la naturaleza animal y vegetal.

Para sostener la montera llevan un chuspi bien tejido. El pantalón de ambos ayllus es de color negro en el que llevan un contorno con las mismas características lucen medias de caito y abarcas de goma de caucho. En la cintura llevan una especie de aguayo para no sentir el dolor en la espalda y como una especie de faja para sostener sus pantalones.

Los Sipayas llevan los mismos adornos que los característicos del ayllu, tienen un sombrero realizado en lana de oveja con bordes de color negro y una serie de plumas.

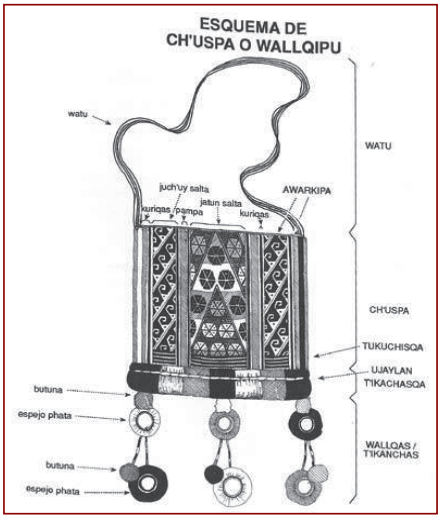


Fig. 17. Partes de una chuspa.

Fig. 18. Modelos de chuspas.

Gastronomía. Bolivia tiene una oferta gastronómica muy variada, con platos de gran personalidad y algo picantes. La misma incluye el locro, la humita, los tamales, las empanadas, la chanfaina; la ranga-ranga, el mote, el picante, entre otros.

De todos estos platos el locro es el que alcanzó mayor difusión y el más completo como alimento. El api o mazamorra, el dulce de cayote y queso de cabra se presentan a su vez como postres típicos.

Existen también variedad de sopas, bebidas e infusiones. Entre las sopas se destacan la majada, la calapurca, la sopa de maní, la Qolla Lawa (sopa de quinua), y la patasca.

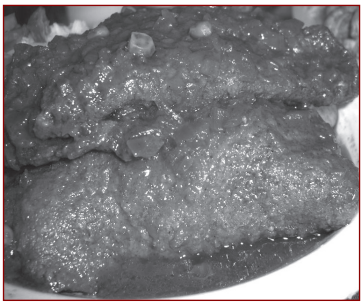


Fig. 19. Variedad de picantes de acuerdo al contexto y lugar.

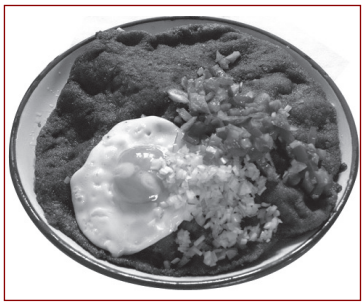


Fig. 20. Silpancho plato típico de Cochabamba.

Naturalmente, también entre las bebidas se encuentran especialidades: leche de cabra, chicha, aloja y arrope. La chicha es una bebida fermentada a base maíz. La aloja y el arrope se obtienen del algarrobo; la primera por la fermentación de las vainas, y el arrope por concentración de jugo de la fruta.

Muchos de los platos mencionados son importantes no sólo en la zona andina del norte de nuestro país sino a nivel regional y se los consume en Perú, Bolivia, Ecuador, Chile, Colombia y Venezuela. No podemos dejar de lado una de las costumbres alimenticias originaria que es el Aptapi, que significa compartir el alimentos, esto mayormente se practica en la zona andina, en ocasiones de convivencias.

Fig. 21. Charkekán, plato típico de Oruro.

Dentro de los rituales, tenemos varios que son considerados como sagrados, por ejemplo: la marcada de los animales, las siembras, la caza, los matrimonios originarios, etc. muchos ellos son actividades que se conviven en fechas y lugares especiales al interior de las comunidades, pueblos y familias indígenas.

Toda esta gama de riqueza cultural originaria y no originaria tiene sus mensajes, que a través del lenguaje simbólico expresa y manifiesta sentimiento, paz. Amor, etc. (Albó, 1996)

Fig. 22. Chicha de maíz (puede variar el ingrediente). Bebida típica de diferentes regiones en Bolivia.

2.4.5. El lenguaje como elemento de adscripción identitaria

La identidad es el conjunto de los rasgos propios de un individuo o de una comunidad. Estos rasgos caracterizan al sujeto o a la colectividad frente a los demás. Por ejemplo: *"Una persona tiene derecho a conocer su pasado para defender su identidad"*.

La identidad también es la conciencia que una persona tiene respecto a ella misma y que la convierte en alguien distinta a los demás. Aunque muchos de los rasgos que forman la identidad son hereditarios o innatos, el entorno ejerce influencia en la conformación de la especificidad de cada sujeto. Por eso puede decirse que una persona "busca su identidad" o expresiones similares.

En este sentido, la idea de identidad está asociada a algo propio, una realidad interior que puede quedar oculta tras actitudes o comportamientos que, en realidad, no son propios de la persona: "Me olvidé de mi identidad y comencé a aceptar trabajos que no me gustaban y con los que no tenía nada en común".

El concepto de identidad son elementos que se repiten continuamente y que nos parecen permanentes: "soy así", "soy siempre la misma persona". Se confunde, de este modo, la identidad con lo que, en una persona, es inmutable.

La identidad cultural es el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. No obstante, las culturas no son homogéneas; dentro de ellas se encuentra grupos o subculturas que hacen parte de la diversidad al interior de las mismas en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante.

Sin embargo, es bueno considerar la concepción de Larrain (2001), cuando dice: "si la identidad no es una esencia innata dada sino un proceso social de construcción, se requiere establecer los elementos constitutivos a partir de los cuales se construye". Lo más importante es que los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas categorías sociales compartidas. Al formar sus identidades personales, los individuos comparten ciertas lealtades grupales o características tales como religión, género, clase, etnia, profesión, sexualidad, nacionalidad, que son culturalmente determinadas y contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad. En este sentido puede afirmarse que la cultura es uno de los determinantes de la identidad personal. Todas las identidades personales están enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados. Así es como surge la idea de identidades culturales (Larraín, 2001: 234-250).

También, es importante subrayar que una concepción adecuada de identidad nacional no sólo mira al pasado como la reserva privilegiada donde están guardados los elementos principales de la identidad; también mira hacia el futuro y concibe la identidad como un proyecto. La pregunta por la identidad no sólo es entonces ¿qué somos?, sino también ¿qué queremos ser? la identidad no es algo ya dado, sino también, y simultáneamente, nuestro propio proyecto. Es claro que cualquier proyecto articulado por un discurso específico no puede pretender el monopolio de la construcción de la identidad sin considerar las formas populares, los significados y las tradiciones decantadas en la vida diaria por prácticas de larga data; en otras palabras, lo que podría llamarse tradición o herencia cultural. Pero también es cierto que en la construcción del futuro no todas las tradiciones históricas son igualmente válidas.

Acerca de la identidad étnica. En primer lugar, Xavier Albó, uno de los investigadores más prolíficos de Bolivia en uno de sus investigaciones recientes sobre "El resurgimiento de la identidad étnica: Desafíos prácticos y teóricos" asevera:

Ante la aplastante realidad de que nuestro país esté poblado mayoritariamente por habitantes que pertenecen a pueblos indígenas, surgen dos temas a la luz de las alternativas más convenientes para nuestro país.

La primera, se refiere a la enseñanza de una historia reconstruida desde la perspectiva de estos pueblos indígenas, y la segunda a las implicaciones ideológicas y conceptuales de la búsqueda y el encuentro de una identidad étnica, sobre todo en las dos últimas décadas.

Todo ello, en la perspectiva de captar y sistematizar alguna reflexión y producción ideológica de estos pueblos, o sea, en el ámbito de la "etnoetnicidad", desde las categorías de análisis que tienen los mismos, poder comprender y defender su propia identidad étnica.

Este autor después de investigar profundamente a los aimaras y guaraníes, afirma que, a través de la "historia oficial" se reforzó sistemáticamente la idea de que los que realmente valen son los otros; aunque en realidad todas las culturas originarias poseen un gran potencial para fortalecer la etnicidad, principalmente porque proporcionan elementos que dan continuidad al presente y a un pasado remoto; proporcionando valiosos datos acerca de los factores sociales y económicos y sus causas, permitiendo a los dominados elaborar su propia historia.

También señala que estos elementos ayudan a desarrollar una conciencia histórica que, en última instancia, resulta ser un fuerte/factor movilizador, permitiendo detectar "nuevos héroes", nuevos hitos y fechas, nuevo sentido de territorio y la consolidación de símbolos que propicien la identificación con el grupo.

Una de las grandes desventajas para la preservación del pasado indígena fue la agrafia, pero poco a poco se deben rescatar las ricas tradiciones orales que aún perduran en la memoria de ancianos, porque en base a ellos se puede corregir la "historia oficial" que hasta hoy era la única versión conocida del pasado y catalizar los gérmenes subyacentes de la ideología popular; pero siempre teniendo cuidado de las distorsiones incorporadas por cada relator.

Debemos pensar que toda revisión de los hechos del pasado aporta datos valiosos que contribuirán a la conciencia étnica. Antes de la conquista, hubo luchas y alianzas para conformar el Tawantinsuyo, con la reestructuración colonial, se

atomizaron estas identidades en grupos ayllus y comunidades, reforzándose lo quechua y lo aymará.

Subsistió entonces un enfoque muy localista y etnogenérico: el de los "aborígenes u originarios"; que estaba perdiendo, pero en estos últimos tiempos por razones de política y economía ha tomado mucha fuerza.

La historia de los pueblos originarios de América Latina tiene muchas similitudes, por ejemplo, después de la conquista, surgieron movimientos de insurrección, pero, poco a poco se fueron acallando.

Nace entonces una nueva conciencia étnica, que rechaza el modelo asimilacionista (el ascenso social hasta llegar a un indiferenciado "campesinos" de clase baja), anteponiendo los criterios étnicos, por sobre los clasistas. De todas maneras, aunque los denominen campesinos, se sienten pueblo originario, por Ej. CSUTBC festejó 500 años de resistencia a la dominación española y colonial (Albó, 1996).

Este redescubrimiento de la identidad, ha provocado reflexiones semánticas sobre qué es ser indio, indígena y pueblo originario.

En primer lugar, surge una tendencia a recuperar la identidad de un pueblo (por Ej. aymara). Más adelante ya adoptan el término genérico de "indio", sin importar a que pueblo pertenecían. Pero este error era rechazado por provenir de un error geográfico. Por otra parte, se rechazaba el término indígena, porque estaba asociado a los pueblos selvícolas del oriente, considerados como inferiores. Pero, a partir del 1990, en que estos indígenas realizaron una histórica marcha "por el territorio y la dignidad", y que el gobierno dictase la Ley indígena, que favorecía a todos, se acuña un nuevo termino: pueblos originarios, que sustituye a los anteriores.

De esta manera renace la conciencia de nación o estado, que los aleja de esta actitud peyorativa, y les permite acceder a un nacionalismo muy particular, que se transforma en uno de los instrumentos ideológicos más poderosos contra el colonialismo que aún ahora predomina la vida nacional.

Por el que más se lucha es el derecho y respeto a sus formas de vida, lengua, su modo d pensar (cosmovisión) y equidad en el trato a miembros del Estado.

El reconocimiento de sus propias autoridades y su modo de nombrarlas.

La personaría jurídica del grupo como tal.

La incorporación de principios del derecho consuetudinario en la administración de la justicia.

La oficialización de las todas las lenguas originarias de Bolivia y la subsiguiente incorporación de las mismas en determinadas instancias del sistema escolar, la administración pública y los medios de comunicación social.

Incorporación de la población originaria con equidad y respeto.

En cuanto a la tierra, los indígenas no la ven como un bien material, sino más bien espiritual, sagrado, con un sentido comunal, pero estas concepciones se ven limitadas por criterios legalistas.

También, tienen un planteamiento concreto en cuanto a la creación de un "Estado Plurinacional" que reconozca los derechos diferenciados de las diversas naciones originarias que la componen, respetando su lengua y una autonomía relativa. Para ello, se deben incorporar modificaciones al sistema político vigente (Abugoch, 2006).

Resumen del tema

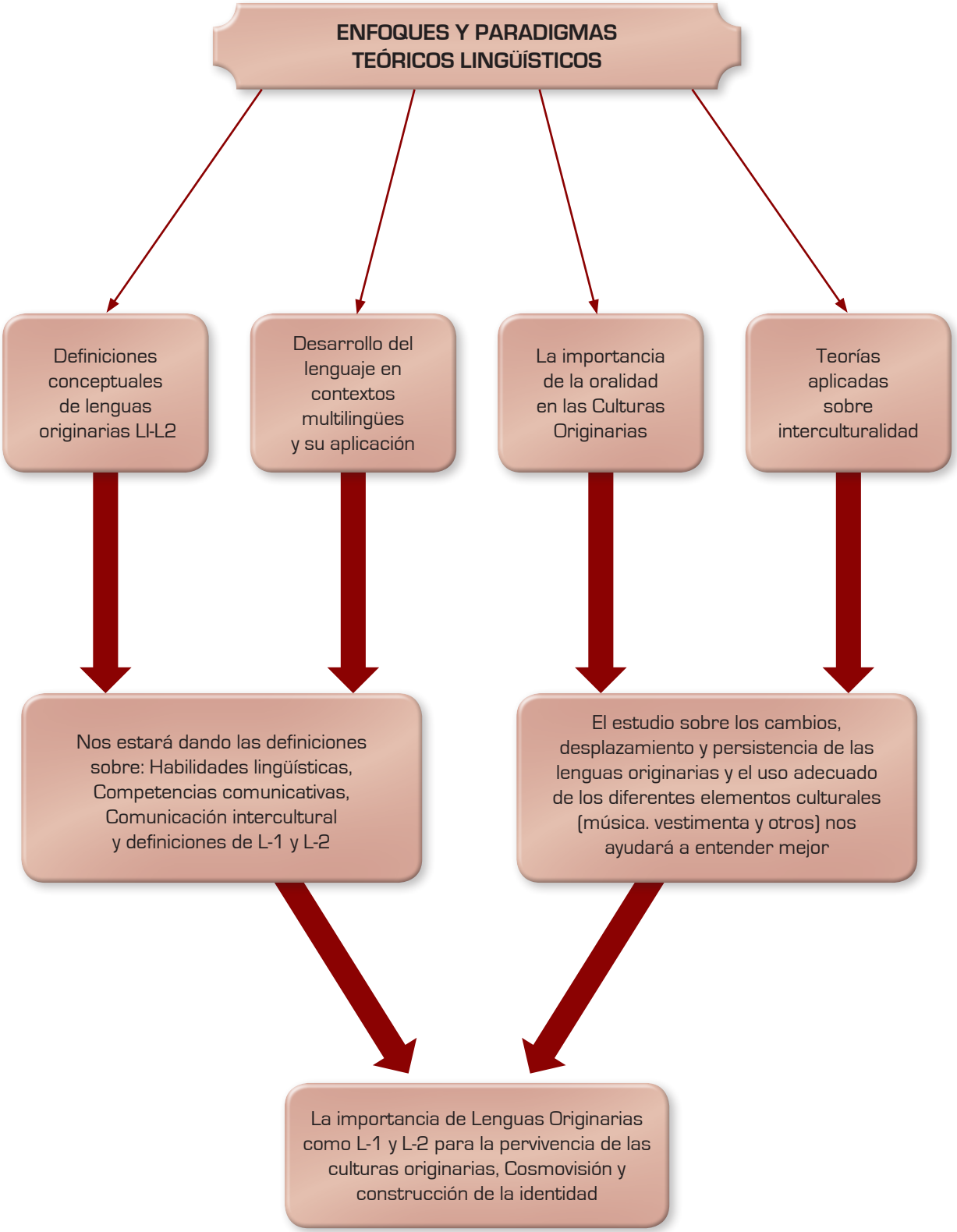
Los programas de educación intercultural bilingüe se enmarcan dentro de una perspectiva de transformación y democratización de los procesos sociales, políticos, económicos y educativos, en Latino América y en Bolivia particularmente. Por esta razón, para contextualizar el tema se ha rescatado diferentes concepciones teóricas sobre la los objetivos, habilidades y competencias de la enseñanza de lengua originarias como primera lengua (L-1) y como segunda lengua (L-2).

Si bien durante la época de desprecio de lo indígena se trató de castellanizar a las poblaciones nativas, esta iniciativa fracasó, porque la oralidad de las culturas originarias, la cosmovisión de lenguas originarias aún siguen vivas gracias a la resistencia de los hablantes y la persistencia lingüística originaria.

La interculturalidad en los últimos años se ha abordado en diferentes contextos culturales, considerando diferentes puntos de vista teóricos; sin embargo, en este tema se ha tocado aspectos como la migración y las relaciones entre área urbano-rural y la conformación de identidades en esos contextos.

Al final, tocamos también la importancia de los elementos interculturales que ayudan a mantener vigente y en muchos casos a la recuperación y valoración de la lengua originaria y cuyos otros elementos le acompañan como son: que son: la vestimenta, el arte, la música, comidas, costumbres y otros. En base a estos elementos la paulatina recuperación de la identidad lingüística originaria.

Mapa mental del tema 2 de la Unidad de Formación de: "Taller 1 de Lengua Originaria" (Elaborado por el equipo redactor UNEFCO).


ENFOQUES Y PARADIGMAS TEÓRICOS LINGÜÍSTICOS
Definiciones conceptuales de lenguas originarias LI-L2
Desarrollo del lenguaje en contextos multilingües y su aplicación
La importancia de la oralidad en las Culturas Originarias
Teorías aplicadas sobre interculturalidad
Nos estará dando las definiciones sobre: Habilidades lingüísticas, Competencias comunicativas, Comunicación intercultural y definiciones de L-1 y L-2
El estudio sobre los cambios, desplazamiento y persistencia de las lenguas originarias y el uso adecuado de los diferentes elementos culturales (música. vestimenta y otros) nos ayudará a entender mejor
La importancia de Lenguas Originarias como L-1 y L-2 para la pervivencia de las culturas originarias, Cosmovisión y construcción de la identidad

Actividades sugeridas

Actividades iniciales

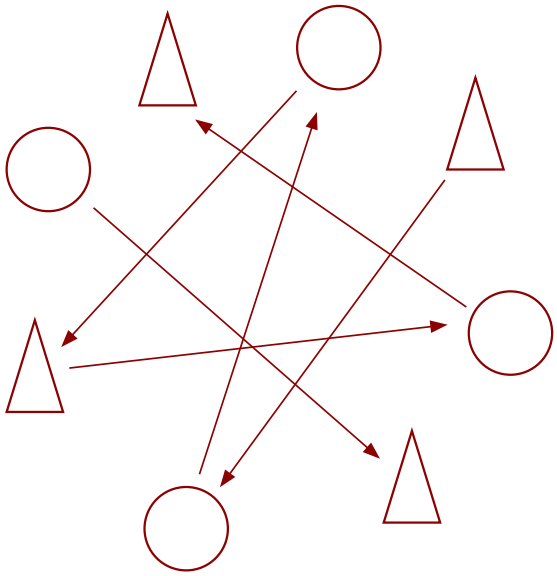
Las siguientes actividades iniciales pueden responder de acuerdo a los conocimientos previos que tienen los estudiantes, respecto a la temática. Responde en tu cuaderno y también apunta las respuestas de tus compañeras/os para organizar un debate al final de la clase.

1. ¿Desde tu concepción qué es la lengua materna?
2. ¿Qué entiendes por segunda lengua?
3. ¿Qué es el bilingüismo y multilingüismo?
4. ¿Desde qué edad, hasta qué edad se desarrolla el lenguaje, llámese lengua materna o segunda lengua?
5. Según las personas mayores (padre, madre), líderes o sabios de tu comunidad o contexto, ¿La comunicación en años antes era oral o escrita? ¿Por qué?

Actividades de desarrollo

- Durante el desarrollo del taller de esta Unidad de Formación, en grupos de trabajo cooperativo, trabajamos (Bajo la dirección del facilitador) las actividades presenciales según las consignas planteadas y al final del evento, socializamos los resultados o conclusiones de cada grupo

1. Para iniciar la actividad de clase se puede practicar el siguiente juego: Nos presentamos usando la lengua originaria, para explicar la procedencia, expectativas, etc., y establecer una comunicación intercultural, utilizando la técnica "telaraña", en el idioma nativo dónde nos encontremos, sea este contexto aymará, quechua, guaní, etc.



2. Registramos en lengua originaria las palabras utilizadas en la presentación, para utilizar el ejercicio como un diccionario, registra las palabras en español y luego en la lengua originaria del contexto donde te encuentres estudiando.

3. ¿Cuántas y qué lenguas originarias en Latinoamérica están en peligro de extinción?

a) ¿Se dice aprendizaje de segunda lengua o adquisición de segunda lengua? ¿Por qué?

b) ¿Cuáles son las cuatro habilidades básicas del lenguaje? Describe con un ejemplo cuáles son y cómo se utilizan.

c) ¿En que idiomas originarios de nuestro país ya se han publicado los diccionarios?

d) ¿Qué crees que hace falta en nuestro medio social, para superar las diferencias culturales?

2. Leer en grupo el siguiente texto: "...Nos recibe en el mundo. Nos cobijamos en ella apenas respiramos y mientras nos abrigan, nutren, quieren, besan, cargan y hacen dormir. Experimentamos el mundo con ella. Se es, siente, piensa y hace con ella mientras nos relacionamos con la madre, la familia y el mundo que nos rodea para volvernos alguien y apropiarnos de nuestra cultura. Es la que se lleva en uno y con uno cuando ingresamos a la escuela (Inge Sichra: Conferencia: Guatemala 17 de febrero 2010).

¿Cómo el docente puede contribuir desde su rol, a fortalecer las lenguas indígenas y el valor que tienen en la comunicación? Señale por lo menos dos estrategias para fortalecer en la escuela:

Estrategia Nº 1:

Estrategia Nº 2:

3. Después de la lectura del texto, 1.2.2 y 1.2.3 en relación a la competencia comunicativa y comunicación intercultural, escribimos la conclusión de cada uno de ellos:

Competencia comunicativa	Comunicación intercultural

4. ¿Cómo aportan los saberes y conocimientos de nuestros ancestros, al desarrollo de la expresión oral y escrita?

5. ¿Cuál es el rol que juega la mujer en la conservación de lenguas indígenas?

Describe escribir al menos tres situaciones en la que las mujeres, influyen en la conservación del idioma originario:

Situación 1

Situación 2

Situación 3

6. Leer en grupo el siguiente párrafo: "...De un total de "56 centros urbanos de la parte occidental del país, 37 tienen un 60% o más bilingües (o trilingües). Las poblaciones que tienen más de un 50% de bilingües son 48, es decir el 86% y entre ellas están todas las capitales departamentales". Los monolingües en las ciudades son relativamente pocos y con algunos matices: alcanzan porcentajes mayores en los pueblos del área quechua y menores en los pueblos aymarás; tienen niveles mínimos en las zonas fronterizas" (Albó: 1996).

   Esto quiere decir que hay pocos monolingües castellano hablantes, ¿Por qué no se los alfabetiza a ellos en lenguas originarias? ¿Qué crees que hace falta para emprender dicha tarea?

7. ¿Cuáles son las culturas consideradas de persistencia lingüística originaria y cómo lo hicieron?

8. ¿Por qué es importante la música, artesanías, vestimenta, la cultura culinaria, costumbres y otros elementos en la mantención de las lenguas originarias?

9. Investiga en la comunidad, municipio, organización u otra forma de asociación (sindicato, club de madres, amigos/as, comerciantes, obreros, etc.) a la que perteneces, si existe un responsable de culturas y los lineamientos sobre los que trabaja.

10. Pregunta entre tus compañeros, qué artículos de la Constitución Política del Estado Plurinacional amparan a las personas pertenecientes a una etnia, cultura o raza diferente a la mestiza.

11. Si pudieras cambiar la sociedad con la que convives, qué cambiarías de ella.

12. Qué diferencias encuentras en las noticas semanales que se generan en puertas del siglo XXI, en comparación a hace 15 años atrás (si puedes revisar algún archivo nacional o local extrae los titulares de esos años y busca datos relacionados con la unidad de formación que cursas).

13. Pregunta entre tus compañeros, si algunos fueron sujetos de discriminación, registra sus historias y guarda como evidencias para contarlo a tus estudiantes cuando sean maestro/a de aula.

14. Registra en tu cuaderno las ventajas y desventajas de pertenecer a una cultura diferente.

Actividades de evaluación

- Después del estudio activo participativo en el taller, como parte de la evaluación cualitativa, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se conservan y cuidan las lenguas maternas desde los Estados, en la ejecución de sus más altas responsabilidades, de proteger y educar a sus ciudadanos/as?

2. ¿Gracias a qué o quiénes y cómo han pervivido las lenguas y culturas originarias?

3. ¿Cuáles fueron las consecuencias de la colonización, sobre el uso de la lengua y cultura originaria? Remítete a fundamentar tu respuesta en uno de los textos de lectura complementaria.

4. ¿Cómo contribuye el uso de lenguas originarias y los conocimientos ancestrales, en el desarrollo social de su comunidad y el Estado Plurinacional de Bolivia?

5. De las 36 ó más lenguas originarias reconocidas oficialmente en la Constitución Política del Estado Plurinacional, ¿Qué lengua o lenguas existen y se hablan en la región en la que te encuentras estudiando?

6. ¿Cómo se usa la lengua originaria en contextos políticos y culturales del país?

7. En las lecturas se habló que la mujer juega un papel importante en la mantención de las lenguas originarias. ¿Cuál crees que es la relación entre la lengua originaria y el género en tu comunidad, región o pueblo?

8. En trabajo de equipo organiza un sociodrama, relativa a una actividad cotidiana en lengua originaria del contexto, utilizando los diferentes elementos como ser: vestimenta, artesanía, música y otros, entre lazados con temas sociales que afectan la comunidad y a los jóvenes hombres y mujeres, como el aborto, sida, secuestros, robos, tecnología, patrimonio tangibles e intangibles, política, economía, etc. (puedes construir libretos y compartirlos con tus compañeros y otros cursos).

Libreto y repartos de actores:

Actor 1:

Actor 2:

Actor 1:

Actor 3:

Lecturas complementarias

- Argueta, Jermán y Ernesto Licona (1994). *Oralidad y Cultura. La identidad, la memoria, lo estético y lo maravilloso: Colectivo memoria y vida cotidiana.* Edit. México: CEPA.
- Albó, Xavier (2000). *Las lenguas originarias fueron excluidas, ahora buscamos la equidad.* La Paz: Ed. Universidad Católica Boliviana.
- CEPOS (2006). Bolivia Plurilingüe - *Por una educación indígena originaria.* CEPOS. La Paz: UNICEF.
- López, Luis Enrique (1993). Causa y efectos de la lengua hegemonizante (castellano) sobre lenguas originarias. La Paz; Bolivia: UNICEF.
- O.I.T. (1993). *Declaración de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios.*
- Vidaurre, Marcelino (2008). *Antología de educación intercultural.* Edc. SRL. Tarija-Bolivia.

Tema 3

Interculturalidad y Lenguaje

Objetivos holísticos del tema

- Conceptualizamos la interculturalidad en América latina y en Bolivia, con la ayuda de las lecturas, para fortalecer nuestros conocimientos.
- Precisamos los principios y legales de reconocimiento a las lenguas originarias, con la ayuda de las lecturas y otras instrumentos y normas, para complementar nuestra información.
- Comparamos algunas teorías acerca de la situación de la diversidad lingüística existente en nuestro país, a través del estudio en grupos de trabajo, para analizar y llegar a conclusiones consensuadas y contextualizadas.

El concepto de interculturalidad se ha venido citando y difundiendo en diferentes países de Latinoamérica, ganando campo y receptibilidad. Según Muñoz, la interculturalidad tiene que ver con las diferentes actividades de intercambio, encuentro, interacción, transmisión de valores, rituales y convivencias que practican los grupos sociales de determinadas culturas (Muñoz, 1998).

Desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), al respecto, se expresa que: "La noción de la interculturalidad parte del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas ni se producen por generación espontánea; en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que conducen a entrar en relaciones con otras culturas, esas relaciones que se establecen entre las culturas es lo que se denomina interculturalidad" (OEI, 2000:16). En este entendido, la interculturalidad tiene que ver con los diversos contactos o relaciones que pueden darse entre personas, grupos sociales y pueblos.

Rengifo, por su parte, considera (desde una visión andina) que la interculturalidad "es un modo de vivir el mundo que acepta la otredad cultural y afirma que cada cultura tiene su concepción del universo y un modo de apreciar y relacionarse con otras culturas. Aceptar la otredad es estar dispuesto a ser mirado de otro modo, a 'ser criado' con los códigos con que el 'otro' entra en relación con los demás". Para este autor, la interculturalidad es aceptar al otro ser humano y aprender a vivir respetando las costumbres, lengua, tradiciones y forma de vida de los demás -sin perder su cultura- (Rengifo, 1991: 49).

El equipo del Proyecto Tantanakuy comparte un trabajo realizado por los estudiantes de la 2ª promoción de la maestría del PROEIB Andes, para quienes "la interculturalidad implica

generar espacios, condiciones y situaciones de relación horizontal entre sujetos y grupos sociales diferentes y diversos entre sí, en un marco de respeto y apertura mutua que a la vez parta y permita el fortalecimiento y la autoafirmación identitaria" (Proyecto Tantanakuy, 2004:15).

Desde la concepción vertida, se desprende que en la interculturalidad es clave el diálogo, el cual implica respeto mutuo y condiciones de igualdad con quienes se dialoga (Heise, 2001). La interculturalidad no se restringe a un simple contacto o intercambio entre culturas, sino que comprende el respeto a los derechos individuales y colectivos de los diferentes pueblos, sectores, grupos sociales y el reconocimiento a la diversidad como base para la construcción de una sociedad justa y equitativa (Burga, 2003. Citado por Vidaurre 2008).

López y Küper (2002), comparten la idea de que "la interculturalidad constituye la esencia del modelo pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe y, mediante ella, se busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural" (López y Küper, 2002: 55). En el mismo documento, los autores comparten el esfuerzo que hicieron y hacen los pueblos indígenas para defender su cultura, ser comprendidos y comprender mejor al otro, y lograr una convivencia equitativa.

Finalmente, a manera de definición, según Vidaurre (2008), y tomando al concepto del Proyecto Tantanakuy como referente principal, para esta Unidad de Formación, se puede decir que, "la Interculturalidad es convivir entre diferentes culturas; por lo tanto, no sólo significa tolerar, respetar al otro; es también aceptar, reconocer la forma diferente de pensar, sentir, de organizar, de producir y de hacer política de la otra cultura" (Vidaurre, 2008: 29).

3.1. Interculturalidad en América Latina

Los países que integran hoy América Latina, forman un conjunto de pueblos dotados de diversas culturas, lenguas y etnias, fruto de largos y complejos procesos históricos. Sin embargo, el reconocimiento de esta diversidad cultural es relativamente reciente, sobre todo en lo que respecta a las sociedades indígenas, reconocida también en pasado como el Abya Yala.

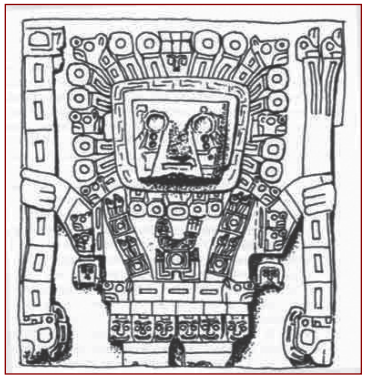


Fig. 23. Figura tallada sobre el portal de la Puerta del Sol. Tiwanacu - La Paz - Bolivia

Abya Yala es el nombre dado al continente americano por el pueblo Kuna de Panamá y Colombia antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. Literalmente significaría tierra en plena madurez o tierra de sangre vital.Hoy en día, diferentes organizaciones, comunidades e instituciones indígenas y representantes de ellas de todo el continente prefieren su uso para referirse al territorio continental, en vez del término "América".

El uso de este nombre es asumido como una posición ideológica por quienes lo usan, argumentando que el nombre "América" o la expresión "Nuevo Mundo" serían propios de los colonizadores europeos y no de los pueblos originarios del continente. Es decir, hoy en día los pueblos originarios de Latino América particularmente, retoman este nombre de Abya Yala, como parte de la identidad territorial.

Fig. 24. Puerta del Sol. Tiwanacu - La Paz - Bolivia

Después de explicar brevemente de lo que significa Abya Yala, rescatamos algunas referencias teóricas concernientes a la interculturalidad en América Latina:

En Latinoamérica se habla de la verdadera interculturalidad y el multilingüismo, a finales de los años 70 e inicios de los 80.

La interculturalidad y el multilingüismo latinoamericano está relacionado, en primer término, con la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios; en segundo término, con la existencia de lenguas criollas y, en tercero, con la presencia de diversas lenguas extranjeras, producto de las migraciones africana, europea y asiática. En un país como el Perú, por ejemplo, se estima que los indígenas de habla vernácula bordean el 25% de la población total (aproximadamente seis millones de habitantes).

De éstos, cerca de medio millón son hablantes de aimara, aproximadamente cinco millones hablan quechua, y unos trescientos o cuatrocientos mil una o más de las 41 lenguas habladas en la Amazonía peruana. Los hablantes de lenguas extranjeras, en cambio, escasamente llegarían a los cien mil. El número de pobladores peruanos de origen europeo, africano o asiático es mucho mayor, pero casi todos ellos tienen ahora al castellano como lengua materna o como idioma de uso predominante. Por su parte, en Guatemala, a la complejidad existente de por sí por el contacto y el conflicto entre el castellano y 22 lenguas originarias, se añade la presencia y uso de dos lenguas criollas en su costa del Caribe: el garífuna o afrocaribeño y el inglés criollo (Academia de las Lenguas Mayas, 1999). Guatemala comparte esta última característica con países vecinos como Belice, Honduras y Nicaragua.

Si nos atenemos sólo a las lenguas originarias en Latino América, se hablan entre 400 y 450 idiomas y un número mucho mayor de dialectos o variantes de aquellos. En Colombia, país en el cual la población indígena constituye sólo un 1,7% de la población total, se hablan entre 64 y 68 idiomas diferentes, mientras que en Bolivia y Guatemala, países con una proporción de población indígena que bordea el 60%, se está ante 36 y 23 idiomas distintos, respectivamente. Por su parte, el Brasil tendría más de 170 lenguas, cuando su población indígena no superaría los trescientos mil habitantes o el 1% de la población total (López. 1993).

Sin embargo, cabe anotar que existen discrepancias en cuanto a la clasificación de las lenguas originarias en Latino América. Por ejemplo, sólo en el caso de México, mientras las instituciones gubernamentales, como la Secretaría de Educación Pública, hablan de 56 lenguas diferentes, ciertos especialistas prefieren referirse a más de 100 o incluso de 200. En otro caso, como el ya mencionado de Guatemala, la mayoría de la gente, incluyendo a los especialistas, identifica 21 lenguas mayas diferentes dentro de los límites actuales del país, cuando en rigor algunas de las variedades clasificadas como lenguas independientes son mutuamente inteligibles y podrían entonces considerarse como dialectos pertenecientes a una sola. Algo parecido ocurre en el Perú, país en el que hasta hace muy poco tiempo se hablaban de 60 a 65 idiomas distintos.

La situación actual de los idiomas indígenas varía tanto si se toman en cuenta criterios demográficos como de vitalidad lingüística. Algunas lenguas, como el quechua, cuentan con millones de hablantes (diez a doce en seis o siete Estados diferentes: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y tal vez Brasil); otras tienen miles, cientos o hasta únicamente decenas de hablantes, como son los casos del guaraní chiriguano en Bolivia, que cuenta con sesenta o setenta mil hablantes; del wichí, en la Argentina, con unos seis mil; del bororo y del tapirapé, en Brasil, con menos de setecientos hablantes cada uno, y los guarasugwe de Bolivia, con apenas cuarenta y seis.

Si bien es cierto que las lenguas originarias de América Latina, en su mayoría (salvo el aimara, el maya, el mapuche, el náhuatl, el quiché y el quechua), no se caracterizan por contar con mucha población que las hable sino más bien por su población de hablantes en muchos casos reducida, es menester reconocer también que el bajo número de hablantes se debe ahora a que muchos idiomas indígenas están en peligro de extinción. Tal extinción se relaciona tanto con el reducido número de hablantes que lo utilizan, como sobre todo con el hecho de que muchos de estos idiomas ya no cuentan con hablantes menores de 40 ó 50 años. Así, por ejemplo, en Bolivia únicamente dos personas de entre 70 y 80 años hablan el uru de Iruitu, en condición de monolingües, en una comunidad cercana al lago Titicaca. En el Brasil los últimos registros dan sólo seis arikapu hablantes del jaboti, veinticinco torá hablantes de txapakura y treinta y cuatro hablantes de un idioma del tronco tukano (López. 1993).

Brasil no constituye un caso único. Algo parecido ocurre en otros países; según estudios recientes, sólo en América del Sur 33 lenguas se encontrarían en situación de vulnerabilidad o riesgo; de ellas, 8 tendrían únicamente cincuenta hablantes o menos; 21 contarían con doscientos veinticinco hablantes o menos y 4 con seiscientos o menos.

El tema de la interculturalidad en Latino América, en muchos países como ser: Bolivia, Colombia, Ecuador, Honduras, Perú, México se está implementado paulatinamente en diferentes regiones y culturas de cada país, donde participan activamente las organizaciones sociales y líderes indígenas latinos. Además, en mus países están consiguiendo que la Educación Intercultural Bilingüe sea como política de Estado y

ya no sólo un Proyecto. De la misma manera, en otros países que tienen minorías étnicas, también están en proceso de recuperación y valoración de las lenguas originarias (López, 1993).

La interculturalidad inevitablemente es parte del futuro de América Latina como un concepto clave en un proceso de reconciliación y democratización. Cuanto antes se aprenda a valorar la diversidad y considerarlo como un recurso y no un problema, cuanto antes se logra la estabilidad en el ámbito político necesaria para llevar adelante los procesos de cambios en cada país de Latino América.

3.2. Historia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia

La educación Intercultural Bilingüe surgió en Bolivia, al igual que en muchos países Latinoamericanos, como una alternativa educativa para los pueblos originarios. Tiene su origen en las experiencias de la educación bilingüe transicional aplicadas en la década de los años 50 y que hasta nuestros tiempos ha experimentado diversos cambios, tanto en su concepción como en su orientación pedagógica.

Entre las experiencias que formaron parte de este proceso en Bolivia podemos mencionar a: Instituto Lingüístico de Verano (ILV), Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) y Proyecto Educativo Rural (PER I). Estas experiencias enmarcadas en la educación bilingüe de transición buscaban, a través de la castellanización, incorporar a los pueblos indígenas a la sociedad culturalmente homogeneizante y hablante de la lengua castellana.

Sin embargo, a partir de 1983, en un contexto democrático y que cuestiona el modelo de homogeneización lingüístico y cultural, se crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) con la finalidad de recuperar y valorizar lingüística y culturalmente a los pueblos indígenas de Bolivia. La unificación y normalización de los alfabetos de Aymará, Quechua y Guaraní fue uno de los logros que procedió a la acción educativa de SENALEP.

Posteriormente, surge un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), mientras que la Comisión Episcopal de Educación (CEE) implementa varios proyectos educativos, en ambos casos se plantea un bilingüismo aditivo que prioriza el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas en la década de los 1980-90.

La Ley de la Reforma Educativa promulgada en 1994 –con base en los resultados alcanzados por el PEIB y atendiendo la demanda de varios sectores del movimiento popular indígena y campesino- planteó la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe como uno de sus pilares fundamentales del tronco común.

En este sentido, la Reforma Educativa Boliviana buscó desarrollar el modelo de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas y el aprendizaje del castellano y fomentar la interculturalidad, para lograr la convivencia entre los

pueblos cultural y lingüísticamente diferentes en un marco de apertura, tolerancia y respeto mutuo hacia la alteridad.

Para los pueblos originarios consideran que la EIB fue un instrumento para mejorar la eficiencia educativa y que coadyuvará al empoderamiento de los pueblos y grupos sociales históricamente excluidos y minorizados en la sociedad boliviana. Es decir, el empoderamiento de los pueblos y grupos sociales excluidos implicaría su fortalecimiento y la posibilidad de acceder a los espacios de instancias de poder y decisión que les permita desarrollarse en mejores condiciones de igualdad (Ministerio de Educación, 1994).

La permanente intervención y accionar del sector indígena a través de los Consejos Educativos respectivos permitieron superar algunas limitaciones y actitudes llegando inclusive en algunos casos a revertir estas situaciones a favor de la EIB.

A diferencia de otras experiencias de EIB en Latino América, La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia surgió de la demanda social y las reivindicaciones étnicas, estuvo permanentemente acompañada y respaldada por sector indígena a través de sus organizaciones, aunque no siempre por todos los padres de familia, quienes en la mayoría de los casos desconocen no solo la propuesta sino también al historia misma de la EIB como demanda de sus ancestros (López, 1993).

Finalmente, se puede afirmar que con la EIB, la educación boliviana ha venido experimentando transformaciones trascendentales en las últimas décadas. Una de esas transformaciones es justamente el hecho de haber dado el gran salto de Proyecto Experimental a Política de Estado, sustentada en el marco legal nacional, de la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez promulgado en diciembre de 2010.

3.3. Interculturalidad en Bolivia

La educación boliviana desde sus inicios, en vez de formar lo único que hizo fue deformar. Es decir, una de las premisas mayores de la educación boliviana fue el de construir la identidad del otro diferente. Por lo tanto, la misión y la visión estratégica en la educación boliviana tenían como finalidad la enajenación y la transculturación.

Se han establecido pensamientos ajenos a nuestra realidad económica, el consumismo no permitió desarrollar nuestra economía, la sociedad se ha vuelto vendedora de materias primas y consumidora de productos transnacionales.

La población de origen del estado boliviano, durante su largo proceso de existencia recibe diferentes denominativos que definen su “ser” desde la perspectiva de los grupos dominantes de poder, quienes los definieron así:

Cuando llegaron los españoles, sus habitantes fueron reconocidos como indios. En esta época, al colonizador sólo le interesa las riquezas que pueda llevarse de este

territorio hasta España, por lo tanto, poco le interesa su forma de vida, su forma organizativa y su expresión cultural. Todo estaba bien, si pagaban el tributo que les correspondía. Por eso, le son reconocidas sus formas culturales, al aceptarse la existencia de la nación india junto a la nación española. Obviamente, este reconocimiento, hace énfasis en la inferioridad del originario y en la superioridad del español. (Aquellos son salvajes, estos tienen alma).

Con la fundación de la república nuestra población es reconocida como mestiza (República de Criollos - comunidades de indios). Una mezcla cultural y "racial", entre lo español y lo originario, que pudo haber sido complementaria, pero termina siendo abigarrado. Una mala combinación entre sus integrantes.

Durante la república, en el espacio de los de arriba, la educación llega sólo a los señoritos hijos de los patrones por ser un privilegio de los criollos (hijos de los cristianos hijos de españoles) con el objetivo de construir la personalidad del ser criollo con un buen parecido a la personalidad europea.

Mientras en el espacio de los expropiados, algunos años después de la fundación de la república y con la presencia de los alcaldes apoderados, se inicia movilizaciones para la creación de las escuelas indígenales que tienen su máxima representación en la escuela organizada por Avelino Siñani. La fundación y organización de las escuelas indigenales responden a la necesidad de "reconocimiento de sus territorios". Era importante leer y escribir porque ese aprendizaje les permitiría evitar los engaños y las expropiaciones de su territorio.

Antes de la revolución nacionalista, la educación estaba destinada a los hijos/as de la oligarquía terrateniente. Y en 1955, con la aprobación del Código de la Educación Boliviana, la escuela se populariza y su presencia abarca todas las poblaciones rurales. Uno de los objetivos fundamentales que guía este servicio es el de integrar a las poblaciones indígenas dentro proceso de modernización del estado por lo tanto construir la imagen moderna del nuevo ciudadano boliviano a imagen de un europeo.

Cuando los indígenas son incorporados al sistema, su objetivo educativo, se circunscribe al reconocimiento de una ciudadanía plena. Sin embargo, el Estado boliviano sólo le reconoce su derecho a votar y a recibir educación básica pero no le reconoce su derecho a ser elegido y a ser miembro del gobierno del estado boliviano.

En 1994 con la emisión de la Reforma Educativa y la intencionalidad político cultural de reconocer al "otro negado"; el estado boliviano reconoce lo multicultural, lo multilingüe y la presencia de los "pueblos indígenas". Con la Reforma Educativa (Ley 1565) se intenta construir al nuevo ser intercultural de la nación boliviana tomando como modelo la personalidad del habitante de los espacios urbanos que son una imitación de la manera del ser norteamericano. Por supuesto, estas acciones se ponen en marcha sólo en los espacios rurales (poblaciones dispersas) y no así en las poblaciones urbanas (Ley 1565).

En octubre del 2003, estas dos propuestas políticas no sólo educativas de la añoranza de la otredad y del empecinamiento de la mismidad, se ven confrontadas radical y brutalmente. Siendo interpelada la verdadera identidad de la nación boliviana. (¿Quienes somos?) A partir de este momento se plantea la necesidad de una refundación o de una reconstitución del estado boliviano. Refundación planteada desde las clases dominantes, que ven como necesidad la reestructuración de la nación boliviana. Reconstitución planteada por el movimiento de las naciones indígenas y originarias que exigen el reconocimiento de sus formas organizativas, de sus lógicas políticas, de su práctica educativa y de su esencia espiritual. En esencia, se exige desde el lado indígena la reconstitución del estado del Quollasuyu.

Durante toda la historia de vida colonial y republicana a nivel político, como también educativo se plantea -en este territorio- una confrontación entre los que quieren ser o parecerse a occidente y los que se sienten indios; este proceso de lucha conlleva un rechazo total, un resentimiento, y en algunos casos una utopía y fundamentalmente una actitud de negación a las capacidades políticas, creativas, productivas y organizativas de las naciones originarias.

Como resultado de esta permanente confrontación no reconocida, entre los que habitan los espacios concentrados urbanos y los de las zonas rurales dispersas, tenemos:

- Un país que vive un proceso de autonegación permanente. Un país que ha imitado la forma de ser de los otros
- Un país sin identidad nacional sólida, pero con más de 36 identidades culturales que conviven en un mismo territorio.
- Un país que no ha valorado sus propias potencialidades originarias.

Oposiciones reales, subjetivas y aparentes que nunca fueron enfrentadas abiertamente para su eliminación o su complementación. El único intento serio es la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que trabaja conceptualmente la interculturalidad, en una primera fase, como recuperación e incorporación de elementos culturales en el currículo; en una segunda, se la entiende como dialogo y convivencia con tolerancia, para llegar a una tercera, donde se plantea el estado plurinacional que instituye a la EIB como instrumento de liberación; donde la EIB es entendida como un proceso que implica compartir el poder para construir una sociedad con justicia. (Acceso y ejercicio de poder en forma equitativa).

Bolivia es un Estado plurinacional, reconoce a 36 nacionalidades, existentes en el territorio boliviano en un marco legal, administrativo y político. Este reconocimiento legal, administrativo, político de las diferentes nacionalidades originarias debe entenderse como la capacidad del estado-nación de facilitar el acceso y disfrute de servicios (educativos, salud, etc.) así como del cumplimiento de obligaciones (judiciales, impositivas, financieras, etc.) en el marco del idioma y la cultura de la nación en particular.

Para concluir este acápite (Cordero, 2006) podemos citar algunos principios de una interculturalidad que tiene las ideas básicas de:

- Interacción e Intercomunicación (En la realidad no es equitativa, existe subordinación)
- Diálogo entre diferentes con respeto mutuo. (Sin embargo hay imposición de ideas de unos pocos sobre la mayoría) Además:
- Actitudes y relaciones de las personas. (Las mismas que están llenas de discriminación)
- De sus rasgos y productos culturales. (Que con actitudes cuasi racistas no son respetadas y valoradas)
- Y un proceso permanente de evolución. (Aunque la cultura es dinámica la evolución es para unos cuantos)

Es decir, Educación Intercultural con Identidad como razón de vida, complementariedad como forma de relacionamiento, consenso como base organizacional y sistema de decisiones y equilibrio como sueño de complementación plena y sistema de convivencia. (Redacción: Hugo Cordero C. FORO Cbba. 4-10-2006).

3.4. Reconocimiento de lenguas originarias en el marco legal

3.4.1. Según organismos internacionales

La corriente de reconocimiento de la diversidad lingüística por parte de los Estados Latinoamericanos es muy reciente y recién empieza a tener efectos en lo educativo. De manera general, las constituciones latinoamericanas han incorporado o se han "manchado" de una visión pluralista de reconocimiento de las culturas y lenguas indígenas. En casi la totalidad de los países latinoamericanos, se han establecido Reformas Educativas que prevén de alguna manera u otra la educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural.

No podemos dejar de lado esta transformación que es producto o reflejo de transformaciones sociales que han sido impulsadas por los movimientos indígenas que expresaron y empujaron sus demandas y reivindicaciones a lo largo de los países como Perú, Colombia, Ecuador, México, Guatemala, Bolivia y otros en América Latina, que a largo de este proceso, la mayoría o minoría indígena silenciada en nuestro continente pasó de ser observador a actor, con cuya participación adquirió agencia y participación política, puso en la agenda de los países Latinoamericanos a la diversidad étnica.

Desde las últimas décadas del siglo XX, el colectivo indígena ha colocado en todos los países la territorialidad como una noción central de su identidad y reivindicación, esencia de lo organizativo, productivo y educativo; cimientan esta corriente, ante los Estados los instrumentos jurídicos internacionales como la Convención de los Derechos del Niño, el Convenio 169 (1989) y la Declaración Universal de

los Derechos Indígenas (1989). Cuando la mayoría de los países latinoamericanos con excepción de El Salvador, Belice, Surinam, ratifica el Convenio 169 OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes declarado en 1989, se compromete, en materia educativa, a lo siguiente:

Artículo 27. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Artículo 28. 1 Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezca. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. 2 "Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas (OIT, 1989).

Rescatamos de este cuerpo jurídico como conceptos claves: Relación lengua-cultura, diversidad y especificidad, participación y consulta, la alfabetización en lengua indígena. A su vez, la Declaración Universal de los Derechos Indígenas de 2007 sancionada por todos los países latinoamericanos excepto Colombia y ratificada hasta ahora únicamente por Bolivia, compromete a:

Artículo 13. 1 Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos. 2 Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Artículo 14. 1 Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2 Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3 Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus pueblos (OIT; 1989).

La Asamblea General de la ONU también aprobó el 13 de septiembre de 2007, la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, un instrumento internacional

cuyas negociaciones tomaron dos décadas y que protegerá a más de 370 millones de personas pertenecientes a esas comunidades en todo el mundo.

La Declaración consta de 46 artículos y establece parámetros mínimos de respeto a los derechos de los pueblos indígenas, que incluyen propiedad de la tierra, acceso a los recursos naturales de los territorios donde se asientan, respeto y preservación de sus tradiciones y autodeterminación.

3.4.2. En la Constitución Política del Estado de Bolivia

El Estado Plurinacional de Bolivia establece el reconocimiento a todas las lenguas originarias y el castellano como lenguas oficiales, como indica en Cap. I Art: 5 Parágrafo I "Son idiomas oficiales del Estado castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son: el aimara, araona baure, bésiró, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonoma, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, pukuni, quechua, sirionó, tacana, tapieté, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa,yuki, yuracaré y zamuco"; esta política implica la incorporación y el uso de las lenguas originarias dentro del Estado Plurinacional, por lo tanto mismo en todos los ámbitos educativos, administrativos, jurídicos, religiosos, económicos, culturales y medios de comunicación masivos, etc.

Con esta política lingüística el gobierno del Estado Plurinacional enfatiza la educación pluricultural y plurilingüe, debido a la exclusión y marginación de las lenguas originarias por más de quinientos años y la imposición del castellano. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas originarias es producto de luchas sostenidas por los pueblos originarios por defender sus derechos como ciudadanos de un Estado Plurinacional que no reduce sus acciones sólo a lo educativo sino, se extiende en lo político e ideológico.

En este sentido, el aprendizaje y enseñanza de lenguas originarias, están orientadas a la descolonización lingüística y cultural del Estado Plurinacional de Bolivia y apunta a conformar un modelo de sociedad bilingüe y/o plurilingüe que se usen las lenguas originarias como vehículo de construcción de conocimientos, estableciendo procesos comunicativos en la lengua de encuentro y comunicación (castellano) como lenguas de comunicación en contextos sociales y/o académicos y el uso del lenguaje tecnológico (inglés) en su relación con el mundo globalizado.

3.4.3. La Ley de la educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"

En la nueva Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", hace mención en el Capítulo. III, Art. 7, que: "La educación debe iniciarse en lengua materna y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes

principios obligatorios de uso de las lenguas, por constituirse en instrumentos de comunicación desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo plurinacional" (Ley de Educación Nº 070, 2010). De la misma manera, hace una explicación ampliada en los numerales de 1 al 6 del mismo artículo.

Además, los nuevos lineamientos de la política educativa, expresados en dicha Ley, impulsa una educación intercultural bilingüe, descolonizadora socio-comunitario para transformar a la sociedad a parir de su lengua y cultura, rescatando sus saberes y conocimientos, de manera que su identidad lingüística se fortalezca y desarrolle, así pueda aportar desde su visión a una educación descolonizadora, productiva y socio-comunitaria.

El enfoque socio-comunitario, fortalece y sustenta la identidad lingüística cultural como las formas de organización, la recuperación, valorización de saberes, conocimientos locales a través de la investigación de la tecnología originaria andino amazónica, medicina ancestral, la gastronomía originaria. Así como el encuentro con los llamados "conocimientos universales", constituyéndose como base fundamental para la formación de futuros maestros/as.

El enfoque comunitario pretende que el uso y la enseñanza de la lengua no sea solamente responsabilidad exclusiva y privativa del docente, sino es un aprendizaje interactivo de los hablantes en los diferentes ámbitos sociolingüísticos y culturales.

3.5. Diversidad cultural-lingüística en Bolivia

En Bolivia, por lo menos, el 60% de la población habla una lengua originaria, sea en condición de monolingües (12%) o de bilingües (48%). Son 36 los pueblos indígenas que coexisten en el territorio del actual Estado plurinacional de Bolivia. Que desde fuera, la consideran como un país eminentemente andino y altiplánico, y por ende, quechua y aimara, cuando en rigor la mayor parte del territorio boliviano pertenece a lo que se denomina Oriente, Chaco y Amazonía, espacio caracterizado también por la mayor diversidad étnico-cultural y lingüística. Aproximadamente dos tercios del territorio boliviano pertenecen a esta región ubicada entre las cuencas amazónica y platense.

Los pueblos indígenas de los Andes bolivianos, es decir, la zona occidental o andina del país son tres: aymaras, quechuas, urus-chipayas. Los quechuas históricamente se han ubicado en los valles interandinos y los aimaras y urus en las zonas altiplánicas. Los miembros de pueblos indígenas andinos comprenden aproximadamente entre el 40% y el 90% de la población que habita esa región, dependiendo de su ubicación en áreas rurales o urbanas; ellos constituyen el alrededor del 60% de la población total del país. También por razones migratorias existe población de habla quechua en todos los demás departamentos del país, cuya influencia también será analizada en esta unidad de formación más adelante.

Por su parte, los pueblos indígenas de tierras bajas son 33 y se encuentran fundamentalmente en los departamentos de Beni, Santa Cruz y Pando. Ellos habitan en los llanos y bosques húmedos de la cuenca amazónica, así como en los bosques secos del Chaco y en los de la cuenca del Río de la Plata, que representarían aproximadamente menos del 10% de la población nacional.

Hay una gran diversidad demográfica entre los pueblos indígenas de tierras bajas: guaraníes, monkox, moxeños, guarayos, movimas chimanes, itonamas, tacanas, reyesano, yuracaré, joaquinianos, weenhayek, cavineños, mosetén, loretano, ayoreos, cayubaba, chácobo, baure, canichana, esse-ejja, sirionó, yaminahuas, machineri, yuki, moré, araona, tapiete, guarasugwe, huaracaje, pacahuara, maropa y leco.

Los pobladores indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía habitan tanto en zonas rurales como urbanas del país, constituyendo un continuo que va de lo más tradicional rural a lo más urbano (Albó, 1996).

La diversidad cultural, también se manifiesta por la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas del manejo de la tierra, en el arte, en la música, en la estructura social, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana.

En efecto, la noción de diversidad cultural nos remite a dos realidades bastantes distintas. Existe para empezar una primera concepción centrada en las artes y en las letras, que remite a su vez a la expresión cultural de una comunidad o de un grupo y que engloba la creación cultural bajo todas sus formas. Seguidamente están los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias que remiten a una perspectiva más sociológica o antropológica de la cultura (Albó, 1996).

3.5.1. Cifras y estadísticas de grupos culturales

En el territorio de Bolivia existen 36 grupos étnicos reconocidos legalmente. Muchos etnólogos fascinados por las costumbres milenarias de estas etnias, su interesante filosofía y respeto por la tierra reflejadas en su forma de vivir, han decidido hacer de Bolivia su hogar permanente, conviviendo en muchos casos con el grupo étnico que los acogió como uno más de su familia.

A continuación mostramos algunos cuadros que dan referencia a cerca de las cifras y estadísticas de la población originaria:

Los pueblos originarios e indígenas de Bolivia, organizados en tres grandes regiones, la Amazónica, el Chaco y los Andes, son los siguientes (entre paréntesis se indica la filiación lingüística). La cifra sin paréntesis es el número de hablantes de lengua indígenas y el número entre paréntesis la población del grupo étnico. La constitución de 2009 reconoce diversos derechos a los pueblos indígenas en su ca-

pítulo cuarto "Derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos" en los artículos del 30 al 32. (Constitución Política del Estado Plurinacional, 2009).

Región	Grupo	Familia	Población
Amazonia	Araona	Tacana	81.900
	Ayoreo	Zamucana	771
	Bauré	Arawak	13.630
	Canichana	(Aislada)	3 (583)
	Cavineño	Tacana	1180 (1736)
	Cayubaba	(Aislada)	2.800
	Chácobo	Pano	550
	Chimané	Mosetena	4000 (5900)
	Chiquitano	(Aislada)	5855 (47000)
	Chiriguanos	Tupí	33670
	Ese Ejja	Tacano	225
	Guarasugwe		900
	Guarayo	Tacano	5900
	Itonama	(Aislada)	10.500
	Joaquiniano	(Aislada)	2000
	Lecos	(Aislada)	5000
	Machineri	Arawak	140
	Maropa	Tacano	104.118
	Moré	lenguas chapacura-wiñam	760
	Mosetén	Moseteno	750
	Movima	(Aislada)	1450
	Moxeño	Tupí	99000
	Nahua (etnia)	Pano	7000
	Pacahuara	Pano	1800
	Sirionó	Tupí	400
	Takana	Tacana	1821 (5058)
	Toromona		19.5oo-20.079
	Yaminahua	Pano	13.745
	Yuqui	Tupí	125.000
	Yuracaré	(Aislada)	2.675
Chaco	Guaraní	Tupí	700.898
	Tapieté	Tupí	700.000
	Weenhayek	Mascoyano	1800
Andes	Chipaya	Uru-chipaya	10.000
	Kallawaya	Lengua mixta	
	Quechua	Quechua	4.400000
	Uru	Uru-chipaya	20.500

En siguiente cuadro estaremos mostrando el listado de las lenguas originarias:

La cifra sin paréntesis es el número de hablantes de lengua indígenas y el número entre paréntesis la población del grupo étnico (Albó, 2000).

Grupo	Familia	Población
Afroboliviano		
Araona	Tacana	81 (90)
Ayoreo	Zamucana	771
Bauré	Arawak	13 (630)
Canichana	(Aislada)	3 (583)
Cavineño	Tacana	1180 (5058)
Cayubaba	(Aislada)	2 (800)
Chácobo	Pano	550 (770)
Chimane	Mosetena	4000 (5900)
Chiquitano	(Aislada)	5855 (47000)
Chiriguanos	Tupí	33670
Ese Ejja	Tacano	225 (584)
Guarasugwe		
Guarayo	Tacano	5900
Itonama	(Aislada)	10 (5000)
Joaquiniano	(Aislada)	
Leco	(Aislada)	50 (80)
Machineri	Arawak	140
Maropa	Tacano	10 (4118)
Moré	Chapacura	76 (200)
Moseté	Moseteno	750
Movima	(Aislada)	1450
Moxeño	Tupí	
Nahua (etnia)	Pano	
Pacahuara	Pano	17
Sirionó	Tupí	400
Takana	Tacana	1180 (1736)
Toromona		25-200
Yaminahua	Pano	137
Yuqui	Tupí	125
Yuracaré	(Aislada)	2675
Guaraní	Tupí	

Tapieté	Tupí	70
Weenhayek	Mascoyano	1800
Chipaya	Uru-chipaya	1000
Kallawaya	Lengua mixta	
Quechua	Quechua	2400000
Uru	Uru-chipaya	2 (500)

Estos dos cuadros anteriores nos dan una referencia clara de la existencia y la realidad aproximada de las lenguas originarias en Bolivia, y seguramente nos causará algo de análisis después de la lectura (Albó, 2000).

3.5.2. La situación de las lenguas indígena originarios en Bolivia

La publicación informa sobre la extinción de las lenguas orientales jorá, kanichana y apolista, y otras en peligro de desaparecer (Albó, 2000).

El jefe de la Unidad de Políticas intraculturales de esa cartera, Walter Gutiérrez, explicó sobre la situación de las lenguas bolivianas. "La emergencia de este tema es porque sí desaparece una lengua, muere su cultura, saberes, conocimientos, los valores, historia y su cosmovisión" (2010). "Se conoció de dos lenguas extintas –afirma, el kanichana y el apolista (culturas del departamento de Santa Cruz), ya no se tiene referencia. La lengua jorá ya no existe, no tienen ni población".

El documento clasifica las lenguas de acuerdo al atlas interactivo de lenguas 2009 de la UNESCO. Este texto denuncia que existen pocas lenguas a salvo en el mundo, que hay más lenguas vulnerables, lenguas en peligro, lenguas seriamente en peligro, lenguas en situación crítica y lenguas extintas.

Gutiérrez, explica que las lenguas a salvo son las que dominan todos, es decir, desde los abuelos hasta los nietos; las lenguas vulnerables son habladas por los padres, pero ya no por sus hijos/as, como el aymara y quechua; la lengua en peligro es dominada por personas de la tercera edad y sus hijos, pero muy poco; la lengua en situación crítica es conocida por algunos hablantes, y la lengua extinta ya no tiene ni un hablante.

El estudio señala que de 101 pobladores, sólo 76 hablan la lengua more (Santa Cruz); ni un hablante de la lengua guarazue (población de 31 personas), de 155 hablantes, 140 hablan el machineri; 7.000 de 184.000 chiquitanos hablan el bécero.

El jefe de Políticas Intraculturales informa que existían 50.000 lenguas en el mundo, pero que hoy quedaron sólo 6.000, de estas 2.500 están en peligro de extinción. "Eso nos da un promedio de que una lengua por semana muere en el mundo".

En el Taller Nacional de Normalización Lingüística (Santa Cruz 2010), participaron diferentes organizaciones indígenas, originaria campesinas como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), Consejo Nacional de Ayllus, Markas del Qullasuyo (CONAMAQ), Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia, los ocho consejos educativos de Pueblos Originarios en Tierras Altas y Bajas, entre otras. También se destaca la presencia de expertos internacionales como Rodolfo Cerón Palomino de la Universidad San Marcos de Lima, Perú, Luis Enrique López de la GTZ Alemana de Guatemala, y otros profesionales lingüistas nacionales de universidades e instituciones.

Si consideramos estos antecedentes, la verdad es que muchas cosas ya no las podemos recuperar pero sí podemos pensar cómo hacerle para cuidar lo que aún tenemos: como nuestra música, nuestra palabra, nuestra forma de vestir, nuestro pensamiento en el que todos somos iguales y no tenemos distinción. Sabemos que somos diferentes en algunas cosas, pero aceptamos las cosas como son.

La situación de las lenguas originarias en Bolivia muchas de ellas están en situación crítica; por eso, el mensaje de los pueblos originarios es tan profundo que nos remite incluso a la física cuántica . Nos recuerda que todo está hecho de energía vibratoria. Esto despierta interés porque el sistema occidental de pensamiento está en crisis, se va agotando. Hemos perdido el equilibrio en nuestra relación con todo lo demás que existe en el mundo", sostuvieron (Taller Nacional de Normalización Lingüística, 2010).

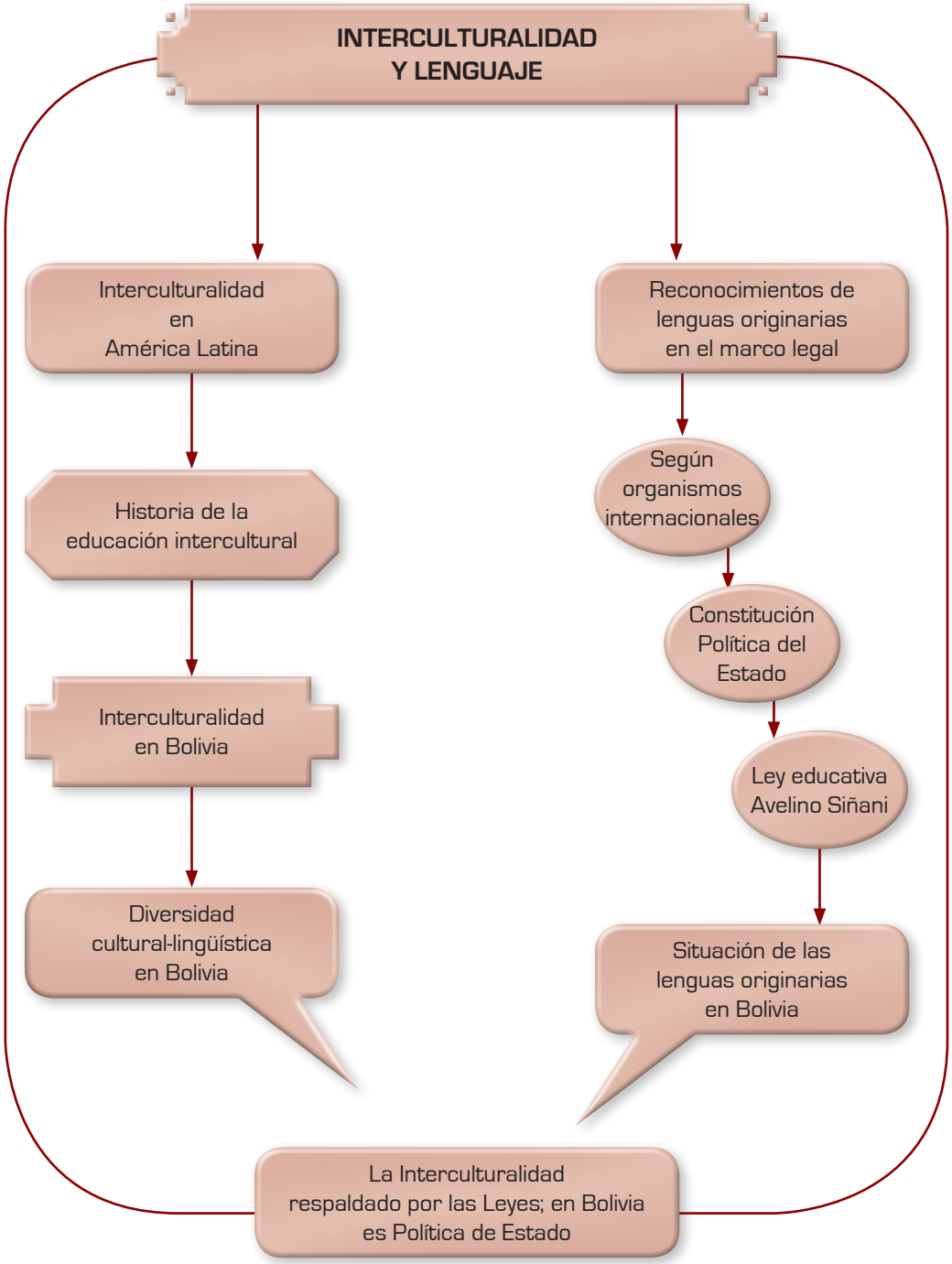
Resumen del tema

En América Latina en general, y en Bolivia en particular, los programas de educación intercultural bilingüe (EIB) desarrollados en contextos indígenas no han logrado aún construir modelos de enseñanza en L-1 y L-2. Esta se agrava cada vez más los contextos sociolingüísticos se complejizan y los niños/as indígenas poseen perfiles idiomáticos diversos, aún al interior de un mismo salón de clase.

Afortunadamente, para todos los involucrados en el desarrollo de la EIB en América Latina y el cuidado puesto en los programas de este tipo sobre la lengua materna indígena y su enseñanza, hace que los educandos por sí mismos logren importantes resultados, también en la adquisición de la segunda lengua, pues, como se sabe, los educandos insertos en una EIB logran superar a sus pares de las escuelas tradicionales en castellano, o al menos igualarlos, también en lo que se refiere al aprendizaje de lenguaje; por esta razón se ha abordado en este tema aspectos relacionados a la interculturalidad en Latinoamérica, en Bolivia y el reconocimiento de las lenguas en Bolivia, en el marco legal desde los organismos Internaciones como OIT y la ONU. De la misma manera, el reconocimiento del Estado a través de la Constitución Política del Estado y la propia Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que entre sus principios tiene la interculturalidad.

Ya al final de este tema, también se muestra algunos cuadros de cifras y estadísticas de lo que significa la población hablante de lenguas originarias, familias sobre vivientes con su cultura y la situación de las lenguas originarias en Bolivia.

Mapa mental del tema 3 de la Unidad de Formación de: "Taller 1 de Lengua Originaria" (Elaborado por el equipo redactor UNEFCO).



Actividades sugeridas

Actividades iniciales

Desde sus saberes propios y su capacidad argumentativa, conceptualice las siguientes ideas:

a) ¿Qué es interculturalidad?

b) ¿Qué entiendes por multiétnica?

c) ¿Las lenguas originarias son protegidas por las leyes actualmente? ¿Cómo?

d) ¿Cuántas y qué lenguas originarias están en peligro de desaparición actualmente?

Actividades de desarrollo

- Nos organizamos en grupos de trabajo, utilizando algún juego de acuerdo a iniciativa del facilitador y los participantes; luego se desarrolla la actividad de acuerdo a las siguientes sugerencias:

1. Cuando leemos el subtítulo de la interculturalidad en Latinoamérica, encontraremos lo que OEI toca un punto crucial en relación a la preparación del profesorado. ¿Cuál es su criterio sobre este punto, particularmente tratándose de Bolivia?

2. ¿Quiénes fueron los principales protagonistas en el apoyo para el surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia?

3. ¿Cuántas nacionalidades reconoce actualmente el Estado Plurinacional de Bolivia? ¿Cuáles son?

4. ¿Qué otros artículos de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (aparte de los mencionados en el texto) favorecen a la práctica de la interculturalidad?

5. ¿Qué otros artículos de la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez favorecen a la recuperación, mantenimiento y respeto de las lenguas originarias de Bolivia?

6. Realiza una pequeña investigación y averigua cuántas y cuáles de las 36 culturas reconocidas por la Constitución Política del Estado se encuentran en tierras bajas y cuántas en el altiplano o tierras altas?

Tierras Bajas	Tierras Altas

7. ¿Cuáles fueron y aún son las causas para la desaparición de algunas lenguas originarias?

8. ¿Cuál debe ser el rol de los maestros/as, para evitar que muchas lenguas originarias estén en situaciones críticas en Bolivia?

Actividades de evaluación

Para evaluar y autoevaluar nuestro aprendizaje, a continuación trabajamos de acuerdo a las siguientes consignas:

1. Hacemos un listado de lo que hemos aprendido (L1 y L2).

2. Las naciones o pueblos indígena originarios que habitan en el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia, se caracterizan por su diversidad cultural y lingüística. Como afirma Albó en el texto, y son (complete las 34 que faltas): guaranís, aymaras,

_____

_____

_____

_____

_____

3. Explique brevemente, ¿por qué Bolivia se denomina Estado Plurinacional?

- Realiza una pequeña investigación etnográfica, relacionada a las lenguas que se hablan en tu región, comunidad, municipio o ciudad en la que te encuentres estudiando

4. Aplicamos algunas entrevistas para saber cuántos de los habitantes todavía hablan una lengua originaria, cuántos de ellos sufrieron discriminación por su lenguaje que atención reciben cuando salen de su comunidad frente a los hablamos la lengua castellana, etc., las preguntas pueden ir por ese lado y con ayuda de tu docente podrás concretar un instrumento que les de todos los indicadores a investigar.

De acuerdo a los datos de investigación, planificamos acciones para fortalecer la identidad lingüística y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de las lenguas originarias en la comunicación y en la transmisión de conocimientos bajo los paradigmas biocéntrico y cosmocéntrico.

Lecturas complementarias

- Albó, Xavier (1995). *Bolivia plurilingüe.* CIPCA La Paz – Bolivia.
- Zúñiga, Madeleine (1998). *Educación Bilingüe (materiales de Apoyo para la Formación Docente en EIB).* La Paz: UNESC.
- Albó, Xavier (2000). *El Decálogo para una buena Normalización de Lenguas indígenas.* La Paz: Ed. Universidad Católica Boliviana.
- Doris, C. Ching (1995). *Cómo aprende a leer el niño bilingüe.* Buenos Aires–Argentina: Ed. CINCEL.
- Memoria, Seminario La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia (2000). La Paz: Ed. CEBIAE.

Tema 4

La lectura en Lenguas Originarias

Objetivos holísticos del tema

- Caracterizamos los aspectos generales que conciernen a la iniciación de la enseñanza de la lectura en lengua originaria, para enriquecer nuestros conocimientos previos.
- Analizamos las estrategias sugeridas y complementamos otras de nuestra experiencia o inquietud, para enriquecer las estrategias metodológicas en la enseñanza de la lengua originaria como L-1 y L-2.
- Promovemos actividades de escritura y expresión oral, a través dinámicas grupales, para desarrollar la lengua originaria.

4.1. Cómo iniciamos la enseñanza de la lectura

Recordemos que leer significa comprender un mensaje escrito. Por lo tanto, saber leer implica contar con esta habilidad y manejarla con un propósito definido, según el contenido del mensaje. Leemos para obtener alguna información, para estudiar, para disfrutar, etc.

Al inicio del aprendizaje, la lectura es mecánica, en cuanto el niño concentra su atención en producir el sonido que corresponde a la letra; por esta razón, las primeras letras se leen en voz alta. Esta etapa es válida y necesaria, pero debemos superarla y gradualmente lograr una lectura comprensiva y silenciosa, garantía de que el niño/a está concentrado en el mensaje que recibe. Se continúa la práctica de la lectura en voz alta pero no para si mismo, sino para todos sus compañeros/as de clase.

La pronunciación clara, la entonación, la fluidez de la lectura, serán evidencia de que el niño/a entiende lo que lee y transmite el mensaje a su público. La comprensión del mensaje también tiene niveles. En un primer momento exigiremos que los estudiantes entiendan lo que está dicho en el texto, lo que llamamos información explícita. En un segundo momento, los ayudaremos a comprender la información implícita, es decir, lo sugerido o deducible de la lectura de un texto.

Fig. 25. Niña y niño Indígenas bolivianos.

Ejemplo:

a) De pronto se le escapó la media.
b) Manuela estaba lavando en el río.
c) Con suerte se enganchó en una rama y pudo recuperarla.

Este nivel de comprensión de lectura bien puede lograrse en los primeros años de primaria. De hecho, los textos serán simples, de acuerdo al grado de madurez de los estudiantes, e irán creciendo en dificultad, según el avance de estos. En los últimos años de primaria, los estudiantes ordenarán pequeños párrafos, ya no oraciones (Walqui y Galdames, 2005).

En resumen, los objetivos de la enseñanza de lectura en la escuela primaria son:

1) Leer en forma oral y silenciosa y comprender mensajes explícitos e implícitos de un texto.
2) Hacer de la lectura un instrumento al servicio de múltiples finalidades.

En la actualidad se sigue observando, con mucha pena, que los niños de los andes (quechua hablantes) siguen recibiendo clases sólo en castellano y contenidos de la cultura occidental, porque los profesores y los padres de familia creen que así aprenderán mejor y rápido, que sólo con el castellano saldrán de la "pobreza". Como dice Enríquez 2005: "[...] Es necesario también precisar, que en la mayoría de los casos, este proceso de abandono de la cultura materna, fue y actualmente es conducido por maestros cuyos orígenes en su lengua y su cultura, son andinos, es decir hablantes de las lenguas quechua y aymará, pero formados dentro de los cauces de aquella educación modernizante y asimiladora." (p.25). Es el maestro de raíces andinas y de lengua materna quechua, quien es agente civilizador y castrador de la cultura y lengua del niño y la niña quechua (Galdames, Viviana y otros, 2005:16-24).

Sin embargo, en las escuelas EIB, ya se ha superado este mito porque primero nos preocupamos en desarrollar y consolidar su primera lengua e ir incorporando la segunda lengua con estrategias propias de segunda lengua, es decir, formar bilingües aditivos. Estos niños y niñas están preparados para actuar interculturalmente sin perder lo propio.

Para que los niños aprendan la segunda lengua no sólo deben estar por estar en un ambiente de que hablan esa lengua, sino que deben participar en situaciones reales de comunicación, donde primero desarrollarán de manera oral la segunda lengua y –paralelo a esta actividad- aprenderán a leer, escribir y desarrollar conocimientos en su lengua materna.

Para lograr el aprendizaje de la segunda lengua de nuestros niños y niñas los docentes tenemos que tener interés, estimularlos con estrategias variadas, respetar su lengua y su cultura, propiciar un clima agradable, pensar en materiales que ayuden

a todos los niños/as y no olvidarnos el apoyo entre compañeros, generar aprendizaje en grupos donde haya mucho respeto de los unos a los otros. Siempre con el compromiso de ayudar a los que tienen dificultades pero sin burlarse (Galdames, 2006).

Ejemplo:

¡Aprendamos el castellano junto con nuestros niños y niñas, pero sin olvidar nuestra lengua y cultura!!

4.2. Estrategias para aprender a leer en lenguas originarias

Hay varias estrategias que se pueden aplicar para la enseñar a leer en lengua originaria como L-1 y L-2.

Entre ellas, las estrategias de enseñanza son los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigida y que tiene por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el logro de los objetivos el docente puede tomar en cuenta los siguientes elementos:

- Las motivaciones y los intereses reales de los estudiantes.
- Ambiente motivadora y adecuado al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Posibilidad por parte de los educandos de modificar o reforzar su comportamiento.
- Utilización de recursos naturales del medio ambiente y adecuados a la realidad de las situaciones de aprendizaje.

El docente como mediador del aprendizaje debe conocer los intereses y diferencias individuales de los estudiantes (inteligencias múltiples), así como conocer estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros; además, de contextualizar las actividades.

Todo docente tiene el deber de hacer que el alumno investigue, descubra y comparta sus ideas.

4.3. Inmersión en contextos letrados (escuela y comunidad)

Los niños y niñas que han crecido en un contexto con presencia de lenguaje escrito, ya sea en el hogar o en su entorno cultural más amplio, llegan a la escuela con algunas nociones y actitudes relacionadas con la lectura. Estas experiencias de contacto con variados textos que poseen una funcionalidad evidente y con personas que leen frecuentemente ("mi papá lee el periódico cuando busca trabajo"; "mi abuela busca en su recetario cuando quiere preparar un pastel") constituyen un gran facilitador

para el proceso de aprendizaje sistemático de la lectura que vivirán en la escuela (Condemarín, 2004).

Sin embargo, la mayoría de los niños y niñas que viven en zonas rurales o urbano marginales, donde la presencia de materiales impresos es escasa, llegan a la escuela sin estas nociones; por este motivo, por razones de equidad y tomando en cuenta lo que sabemos de las neurociencias, es responsabilidad de la escuela desarrollar en ellos la conciencia sobre las funciones del lenguaje escrito y los múltiples propósitos con los cuales se lee y se escribe. La creación de un entorno letrado significativo y funcional en el aula y en la escuela constituye la principal estrategia metodológica para desarrollar en estos niños el sentido e interés que tienen la lectura y la escritura. En forma simultánea los niños irán desarrollando destrezas de conciencia fonológica, de decodificación, de vocabulario visual (Galdames, 2006).

4.4. Reconocimiento de palabras en aulas textuadas

Crear en el aula un ambiente letrado. Esta estrategia apunta a crear en el aula un ambiente que permita a los estudiantes vivir experiencias en las que leer resulta no sólo una actividad grata y placentera, sino que además sirve para satisfacer múltiples necesidades. El docente es quien asume la responsabilidad de proveer a sus estudiantes frecuentes oportunidades en las que se leen variados textos, los que quedan expuestos en el aula para que los niños puedan explorarlos e intentar descubrir su significado.

Fig. Nº 26. Textualización en el aula.

Dado que las lenguas indígenas no cuentan todavía con muchas publicaciones adaptadas para los niños, el docente invitará a los estudiantes a preparar textos orales, tales como canciones, poemas, cuentos, etc., los que él escribirá sobre hojas de papel o sobre carteles que colocará en los muros. De este modo estará formando lectores pero también productores de textos escritos que podrán ser leídos por todos a medida que aprenden a leer.

Este objetivo se cumple a través de un conjunto de iniciativas que por un lado introducen a los niños en la cultura de la lectura como un proceso de construcción de significados y por otro lado les apoya en el aprendizaje del código del lenguaje escrito.

Fig. Nº 27. Textualización en el aula y en la comunidad.

Leer a los niños textos interesantes y entretenidos con frecuencia. En la mayoría de los casos, los niños pertenecientes a culturas indígenas tienen una rica experiencia de escuchar cuentos y otros relatos contados por sus padres y abuelos. Ellos asocian esos

momentos al afecto que esas personas tienen por ellos y a la magia de transportarlos a un mundo de fantasía o de conocimiento de la historia de sus pueblos.

La experiencia de escuchar cuentos y leyendas leídos con entusiasmo y emoción por un adulto, en este caso el docente, constituye una excelente entrada al mundo de la lectura. Los estudiantes establecerán un paralelo entre el placer que se experimenta al escuchar las narraciones hogareñas, con los gratos momentos que les brinda el escuchar a su docente leer historias surgidas de ese nuevo objeto cultural que es el libro.

4.4.1. Algunas recomendaciones para estas lecturas en clase son las siguientes

Fig. Nº 28. Textualización en aula.

- Seleccione los cuentos y leyendas más adecuados para la edad y las experiencias culturales de sus estudiantes.
- Prepare con tiempo y cuidado su lectura, de modo que ésta sea fluida y con entonación adecuada al contenido.
- Sea expresivo y deténgase de vez en cuando para mantener un momento de suspenso y observar las reacciones de los niños/as.
- Procure que las lecturas no sean muy largas para no fatigar a sus estudiantes. En caso de que se trate de un texto más extenso, seleccione un episodio de alto interés o suspenso para detener la lectura y continuarla al día siguiente.
- Cuando los niños hayan adquirido cierta práctica de escuchar cuentos leídos, deténgase en momentos en los que se va a producir un evento importante e introduzca algunas preguntas para estimular a los niños a predecir lo que va a ocurrir. "¿Qué creen ustedes que va a ocurrir?" "¿Por qué piensan eso?". Luego retome la lectura para que los estudiantes puedan verificar si sus predicciones han sido acertadas o no.
- Al analizar la lectura, invite a los estudiantes a expresar sus emociones, puntos de vista o reflexiones en relación con la historia que han escuchado. En algunas oportunidades, ofrézcales la posibilidad de dibujar el episodio de la historia que más les gustó o de dramatizarla.
- Es probable que sus estudiantes soliciten en otras oportunidades que se les lea nuevamente los mismos cuentos o leyendas. Satisfaga esta demanda porque favorecerá la toma de conciencia de algunos elementos de la historia que luego serán útiles a los niños para crear sus propias historias. Estas lecturas repetidas servirán también para que los estudiantes tomen conciencia del carácter perdurable que tiene el contenido de los textos escritos; ellos observarán que al releer no se producen modificaciones en las frases y párrafos leídos, que ellos permanecen exactamente los mismos cada vez que escuchan su lectura, a diferencia de los cuentos narrados, los que varían según la forma en la que se cuentan en diferentes oportunidades (Lerner, 2001).

- Invite de vez en cuando a un adulto lector de la comunidad para que venga a leer a los niños. Para ellos será una posibilidad de observar otras personas que representan modelos de lo que ellos pueden llegar a ser como lectores.
- Una excelente alternativa para que estas lecturas en voz alta favorezcan el aprendizaje de la lectura de los estudiantes, es contar con "libros gigantes" o "librotes" que permiten a un grupo de niños seguir con la mirada el texto a medida que el docente va leyendo.
- Si usted no posee este material, puede elaborar los libros con ayuda de los padres y de los mismos niños. Para ello, escriba en hojas de formato grande los párrafos de la historia acompañados de sus correspondientes ilustraciones. La escritura debe ser con letra de imprenta de tamaño grande. Prepare una portada con el título y el autor del cuento y una las hojas con hilos de lana u otro medio que usted elija. Sus estudiantes podrán colaborar en las ilustraciones y los padres en la unión de las hojas para armar el libro.
- Entre las ventajas de esta estrategia metodológica se cuentan el desarrollo del vocabulario y de nuevas estructuras gramaticales y textuales. También favorece el interés y motivación por la lectura a través de ofrecer un modelo de lectores adultos.

4.5. El aprendizaje de las lenguas originarias a través del juego

¿Cómo hacer para que los estudiantes se apropiaran de esa maravillosa aventura de la lectura y la escritura?, la respuesta está allí, en los propios niños/as, en su necesidad vital de jugar, de crear, de expresarse, de comunicarse, de compartir... y como maestras/os, no podemos ser ajenas a ello.

Creemos que lo valioso de este trabajo es que podrá renovarse, ampliarse, re-crearse en la medida que cada uno de nosotros de rienda suelta a su creatividad y a sus ganas de jugar de los niños/as.

Jugar a leer

La actividad de jugar a leer consiste en que el niño/a "lee" un texto que conoce de memoria, aunque no domine o domine sólo parcialmente la decodificación.

Para que esta actividad sea posible en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, es necesario ofrecer previamente múltiples oportunidades para que los estudiantes aprendan oralmente canciones, poemas, juegos lingüísticos, adivinanzas, trabalenguas, etc.

A partir del segundo grado, el docente no sólo estimula la práctica de verbalizar oralmente esas expresiones lingüísticas, sino que las transcribe para que los niños las lean. Estos textos que ellos pueden "leer" de memoria se denominan lecturas predecibles, porque pueden "predecir" las palabras que vienen a continuación, gracias a que el texto es conocido oralmente por los niños, a que utiliza patrones repetitivos

y/o acumulativos., o a que presenta ritmos o secuencias. La utilización de textos predecibles apoya el valor de uso de la literatura en el aprendizaje de la lectura y de las otras modalidades del lenguaje. La actividad de jugar a leer presenta las siguientes ventajas:

- Favorece una entrada gratificante y entretenida a la lectura en castellano, dado que los niños son capaces de acceder al significado, aunque no hayan estudiado el código.
- Permite que los niños visualicen el lenguaje hablado y se familiaricen con las características del lenguaje escrito, a través de su inmersión en él.
- Permite que los estudiantes practiquen la correcta articulación y pronunciación de los sonidos y palabras del castellano, al repetir varias veces las canciones, poesías, juegos, etc.
- Permite que los estudiantes desarrollen su creatividad a partir de su familiarización con diversas manifestaciones de la cultura oral.

4.5.1. Sugerencias metodológicas

1. Enseñe a sus estudiantes algunos juegos lingüísticos, canciones y poemas breves. Estimúlelos a repetirlos con frecuencia, en una atmósfera grata y motivante. A partir del segundo grado, escriba estos textos en carteles y colóquelos en un muro del aula.

2. Registre igualmente adivinanzas, trabalenguas y poemas que ellos conozcan de memoria, como por ejemplo:

   Oro no es,
   Plata no es,
   Abre la cortina y verás lo que es.
   (El plátano)

3. Seleccione libros con cuentos predecibles, porque son conocidos por los niños,

4. Escriba sobre carteles o en el pizarrón algunas experiencias narradas por sus estudiantes. Luego, estimúlelos a jugar a leer estos registros de experiencias, especialmente a los autores de cada narración. Los niños serán capaces de leerlos con mucha facilidad, dada la familiaridad con un texto que ha sido dicho o dictado por ellos mismos.

5. Realice con sus estudiantes lecturas compartidas, utilizando libros de formato grande o bien creando sus propios “libros gigantes”.

Para ello, en grandes hojas de cartulina, escriba con letra de gran tamaño textos de cuentos tradicionales o creados por usted mismo, cuidando que sean legibles para los niños/as, tanto en sus conceptos, como en sus aspectos físicos. Ilústrelos con ayuda de los estudiantes o pegue recortes afines a la temática.

Con las lecturas predecibles, realice actividades como las siguientes:

- Lea a los niños/as los textos en voz alta, cuidando que vayan mirando las palabras que usted les lee. Al leer a sus estudiantes un libro gigante, tome en cuenta las siguientes recomendaciones:

  - Ubique el libro frente al grupo de niños/as, para que ellos pueda seguir visualmente la lectura.
  - Active los conocimientos previos de los niños, formulándoles preguntas sencillas a partir de la lectura del título del libro y de mostrarles las ilustraciones; pídales que expresen el posible contenido del cuento, que digan cuáles son los personajes que aparecen en la historia, etc. De este modo, podrá detectar también la comprensión de algunas palabras claves de la historia, las que en caso de ser desconocidas para ellos, usted podrá explicar en forma sencilla, o pedir a otros niños/as que lo hagan.
  - Lea los cuentos con entusiasmo y expresividad.
  - Repita los cuentos tantas veces como los niños/as se lo soliciten. Gracias a la repetición, podrán memorizarlos rápidamente y anticipar lo que viene a continuación. Esta actividad ayuda a los niños/as a internalizar aspectos del lenguaje relacionados con la habilidad de escuchar, con el enriquecimiento del vocabulario y con el manejo de diversas estructuras gramaticales y textuales.

- A continuación de la lectura del cuento, dé tiempo a los niños/as para que ellos evoquen y comenten su contenido y/o sus ilustraciones, hagan dibujos inspirados en el tema, recuerden otros cuentos similares, creen sus propios cuentos, etc. No los interrumpa cuando hablen, no los interrogue o hágalo sutilmente, y permita la libre interacción entre ellos. Apóyelos cuando no conozcan los términos necesarios para expresarse en castellano.

  - Sugiera a los padres que hagan lo mismo, o solicite ayuda a los estudiantes de otros cursos para que dediquen un tiempo a leerle individualmente a un niño en voz alta, en una cálida proximidad que le permita seguir visualmente el texto a medida que lo escucha.
  - Estimule a los niños/as jugar a leer, es decir, invítelos a imitar a los lectores, repitiendo el texto de memoria. Repita la actividad todas las veces que ellos la soliciten.
  - Invite a los padres a leerle a los niños cuentos en voz alta, y a repetirlos todas las veces que ellos lo soliciten. Explíqueles las razones por las cuales ellos deben alabar a sus niños cuando "juegan a leer".

Juegos de roles y dramatizaciones

Una de las estrategias más simples para introducir en el aula variadas situaciones comunicativas consiste en invitar a los alumnos/as asumir papeles o roles

correspondiente a personajes de la vida cotidiana, de los medios de comunicación tales como la radio o la televisión y de la ficción literaria (Galdames, 2006).

Algunas características de los juegos de roles son las siguientes:

- Se parte definiendo una situación comunicativa en forma muy amplia señalando los porcentajes que participan, sus objetivos y el contexto. No se determina el lenguaje que se debe utilizar, dejando la decisión a cada participante.
- Cada alumno/a asume uno de los roles, a partir del conocimiento de su oficio, edad, personalidad u otros datos que se le proporcionen.
- Tienen un carácter de improvisación y de espontaneidad. Los alumnos/as pueden decidir creativamente lo que dirán y cómo reaccionarán.
- Puede utilizarse elementos de apoyo, tales como disfraz improvisado, pero no es necesario tener escenografía. Ejemplo: Oficina de objetos perdidos.

Se trata de simular que se irá a reclamar un objeto perdido en la oficina. El juego se desarrolla siguiendo los siguientes pasos:

Antes de iniciar el juego, un grupo de seis alumnos/as dejarán sobre la mesa algún objeto personal: lápiz, gorro, libro, etc.

> Un alumno (a) se ofrece para sentarse frente a la mesa para atender los reclamos.
> Por turno, cada uno de los seis alumnos, vendrá a esta oficina a recuperar el objeto perdido. Debe describir el objeto perdido con mucha claridad sin nombrarlo.
> Si la explicación ha sido clara, el alumno/a que atiende la oficina lo devuelve (Galdames, 2006).

Buscamos letras

Por turnos usted con el niño/a pueden esconder papelitos con algunas letras en diferentes lugares de la habitación. Mientras que uno esta buscando papelitos, el otro puede ayudar diciendo: "Frío-frío, Como el agua del río" o "Caliente –caliente como el agua ardiente." Cuando encuentran el papelito se debe nombrar la letra.

El gato y los ratones

Una persona será gato, otros ratones. Los ratones tienen casitas, donde pueden ocultarse, estas son círculos de papel con diferentes letras en el piso. Cuando gato sale a cazar ratones ellos pueden ocultarse solo en casa con una letra nombrada por gato antes. Para ocultarse es suficiente estar cerca de la letra o poner un pie en papelito. Usted puede incluir algunos momentos de teatro para que el juego sea más emocionante.

Adivina las letras

Dibujamos en una hoja, partes de las letras, de modo que el niño pueda adivinar, que letra es y completar el dibujo.

Toda una gama de juegos se pueden realizar para la enseñanza de la lengua originaria, tomando en cuenta las características de los estudiantes y particularmente el contexto cultural. Los juegos siempre tienen que partir de algo que conocen y les guste a los estudiantes.

4.6. Enseñanza recíproca (familia, escuela y comunidad)

La enseñanza recíproca parte de la familia (primer escenario), donde los padres de familia, hermanos, tíos, tías, abuelos, etc. juegan un papel importante en el aprendizaje y en la adquisición de lenguas, sea como L-1 o L-2. De igual manera, la comunidad (segundo escenario) influye mucho desde que el niño toma contacto con la comunidad (aproximadamente desde los 2 a 3 años hasta el último día de la persona).

Ejemplo:

Cuando sus padres participan de actos sociales culturales de la comunidad y sus hijos están con ellos en esos instantes, entonces empieza el contacto con la comunidad. Luego viene el tercer escenario que es la escuela, donde los niños toman contacto con otros niños de otras familias y empiezan a interactuar utilizando las lenguas del entorno, en estos tres escenarios se practica la enseñanza recíproca el mismo debe ser utilizada como un recurso más, en la enseñanza de la L-1 y L-2.

La enseñanza recíproca, una estrategia metacognitiva por excelencia, es un procedimiento de instrucción creado originalmente para mejorar las habilidades de lectura de los niños. Durante esta actividad, un docente adulto y un grupo de estudiantes se turnan para dirigir un diálogo destinado a revelar el significado de un texto; la persona que dirige el diálogo asume el rol de docente o maestra.

Diálogo

Durante este diálogo, el docente asignado (adulto o estudiante) resume el contenido, formula preguntas respecto al significado del texto, clarifica cualquier malentendido que surja, y predice el contenido a seguir. La enseñanza recíproca permite que se desarrollen estrategias que fomentan la comprensión y que ayudan a que el alumno monitoree su propia actividad.

Procedimiento básico:

- Se explora el título. Se realizan predicciones acerca de posibles desarrollos bajo la guía del “docente”.

- Todos los estudiantes leen un fragmento silenciosamente.
- El "docente" resume, hace preguntas, aclara (e invita a los estudiantes a que hagan preguntas o comentarios aclaratorios), y pide que los estudiantes anticipen posibles desarrollos del texto.

El rol del "docente" rota a través del grupo.

Las investigaciones realizadas, demuestran que después de una prolongada práctica los niños que no son buenos lectores mejoran, no solo en la calidad de sus contribuciones a la interacción, sino también en su habilidad para comprender textos que leen independientemente. Estos resultados han sido comprobados a través de repetidos estudios conducidos en laboratorios, en el salón de clase, y a través de pruebas estandarizadas.

Características principales

El procedimiento requiere de andamiaje experto, es decir de apoyo por parte de la maestra quien ofrece modelos y gradualmente incrementa la participación del alumno a niveles cada vez más exigentes, explicando y ofreciéndole comentarios que le permitan mejorar su actuación.

El principio de "entrega de la responsabilidad" de J. Bruner, es importante durante el proceso, ya que es esencial que los estudiantes asuman mayor responsabilidad en la implementación de la estrategia a medida que desarrollan su competencia.

Un pre – requisito para la participación de los estudiantes en esta actividad es que sepan decodificar textos.

¿Cómo puede ayudar a los estudiantes la enseñanza recíproca?

El objetivo de la enseñanza recíproca es ayudar a los estudiantes a que activamente construyan significados con base en el texto escrito, con el docente presente o sin él. Las estrategias seleccionadas no sólo promueven la comprensión lectora, sino que también ofrecen oportunidades a los estudiantes para que aprendan a monitorear su propio pensamiento y aprendizaje. La estructura del diálogo y las interacciones de los miembros del grupo requieren que todos los estudiantes participen, y estimulan relaciones entre estudiantes de diversos niveles de desarrollo de la lectura. Los estudiantes con más experiencia y confianza ayudan a otros compañeros en su grupo en la decodificación y el entendimiento del texto que se lee. Los estudiantes con más experiencia en la formulación de preguntas estimulan a que se piense de manera más profunda y por lo mismo se entienda mejor el párrafo. Los docentes también se benefician al incrementar sus oportunidades de poder evaluar el progreso de sus estu-

Fig. Nº 29. Niño pensando.

diantes y al poder trabajar más tiempo con grupos reducidos, ya que con el pasar del tiempo y la mayor experiencia que tienen los estudiantes con la estrategia, ellos pueden trabajar solos por mayor cantidad de tiempo (Galdámez, Walqui y otros, 2005).

¿Cuáles son los cinco momentos de la enseñanza recíproca?

Los estudiantes aprenden a realizar cinco momentos para desarrollar la estrategia e incrementar su comprensión del texto que se está leyendo. Al comienzo estas actividades se utilizan cada vez que se lee un pasaje. Luego, a medida que los estudiantes se familiarizan con ellas y con su propósito, éstas se utilizan sólo cuando son necesarias. Ellas ayudan a pensar en el texto a medida que se lee.

Además les ayuda a los estudiantes a monitorear su comprensión.

Diálogos y conversaciones

Habitualmente en las salas de clases los estudiantes tienen escasas oportunidades para comunicarse entre ellos en forma espontánea y para hablar sobre temas relacionados con sus intereses y experiencias personales. La mayor parte del tiempo es el docente quien formula preguntas, aprueba o desaprueba las respuestas que obtiene de los estudiantes y presenta nuevos contenidos o materias.

De este modo, la conducta que se estimula en los niños y niñas y la que determina su buen comportamiento es el silencio. Las manifestaciones verbales orales de los estudiantes se limitan a su participación sólo cuando se les solicita hacerlo y el resto del tiempo debe permanecer callado. Esta situación que resulta tan paradójica cuando pensamos que se refiere a un curso de lengua, obtiene como resultado el que efectivamente los estudiantes desarrollan pocas competencias lingüísticas y comunicativas.

Sin embargo, cuando los docentes transforman estas prácticas pedagógicas y crean en sus aulas situaciones de comunicación que invitan a los estudiantes a interactuar entre ellos para comunicar sus experiencias, sus fantasías, sus sueños, sus juegos, las tradiciones de su comunidad, sus anécdotas, ellos logran a través de la práctica el desarrollo de variadas competencias comunicativas (Galdámez, Walqui y otros, 2005).

Dialogando en momentos de reencuentro

a) Invite a sus estudiantes a utilizar los primeros 10 a 15 minutos de la jornada para conversar entre ellos sobre lo que les ha sucedido desde que se separaron el día anterior. Probablemente ellos aprovecharán ese período para conversar sobre sus juegos convecinos y amigos, sobre algo que les haya ocurrido en su hogar o en el recorrido hacia la escuela, sobre algún programa de televisión en caso de que ésta exista en sus casas, sobre una lectura que les haya parecido interesante o sobre un sueño que hayan tenido durante la noche. Estas conversaciones se realizan en un ambiente más cálido y afectuoso si los niños se sientan en círculo.

b) Usted puede organizar estos momentos de reencuentro con diferentes compañeros, con diferentes modalidades. Por ejemplo, en algunas ocasiones un alumno o alumna podrá compartir con sus compañeros algo que le haya sucedido; también pueden ser conversaciones en pequeños grupos de estudiantes con asientos cercanos o simplemente con el compañero de banco. Para evitar el exceso de ruido, solicite a los estudiantes que conversen en voz tenue; de ese modo no interferirá en los otros diálogos.

c) ¿Qué te pareció.....?
Organice conversaciones y debates entre sus estudiantes después de haber vivido una experiencia conjunta, tal como haber realizado un paseo, visitado un museo u otro lugar interesante, asistido a una obra de teatro, etc. Estas experiencias le permitirán llamar la atención de los niños sobre la importancia de aprender a escuchar a sus compañeros, respetar los turnos para hablar y expresar con claridad las ideas y puntos de vista.

d) Hoy me siento..... ¿Y tú?
Con el fin de ofrecer un espacio para que los niños y niñas aprendan a expresa sus emociones y sentimientos con naturalidad, comparta con ellos un estado de ánimo especial o un sentimiento positivo hacia alguien con espontaneidad. Por ejemplo, puede contarles que está triste porque su hijo está enfermo, o que tuvo una gran noticia ya que su hermano regresa pronto de un largo viaje. Luego, invite a los estudiantes que lo deseen a expresar alguna emoción o sentimiento del momento.

e) Me da mucha alegría (tristeza, enojo, etc.) cuando..... ¿y a ti?
Organice periódicamente la actividad de compartir lo que provoca alegría, tristeza o enojo. Por ejemplo, cuando se trate de la actividad referida a las alegrías, usted puede iniciarla diciendo:
"Me da mucha alegría cuando mis amigos me escriben cartas.....¿y a ti?"
El alumno/a deberá expresarlo que le provoca alegría:
"A mi me da mucha alegría cuando mi perro sale a recibirme al llegar de la escuela. ¿Y a ti?" Y así sucesivamente.
Anoche tuve un sueño

A menudo los estudiantes desearían comentar lo que han soñado y no tienen oportunidad para hacerlo. Aproveche este interés para invitarlos a organizar conversaciones en grupos en las que podrán contarse sus sueños. Es importante informarse antes sobre el papel que juegan los sueños en la cultura de sus estudiantes, ya que en algunas comunidades se trata de temas que sólo se conversan en situaciones específicas comunicativas (Galdámez, Walqui y otros, 2005).

Diálogo docente-niño/a

Ejemplos:

Docente: ¿Qué te duele? (se toca el estómago).
Niños: Me duele el estómago (El estómago).

Docente: ¿Qué te pasa? (se toca la espalda).
Niños: Me duele la espalda.

Como dice el diálogo, el docente controla lo que dice el niño, pero ya no da el modelo para que él repita, sino un estímulo para que recuerde lo que pueda responder. El significado de lo que escucha lo ayuda a escoger la respuesta adecuada.

En un segundo momento, el docente elimina los estímulos que controlan las respuestas y los niños/as responden más espontáneamente. Esta práctica se da a nivel individual.

Docente: ¿Qué te duele?
Juan: La cabeza
Docente: ¿Qué te duele?
Marta: La muela
Docente: ¿Qué te pasa?
Raúl: Me duele la muela
Docente: ¿Qué te pasa?
Bertha: Me duele la cabeza

El diálogo docente-niño/as también debe ser iniciado por los niños; es decir, ellos hacen las preguntas o dan el estímulo para que el docente responda. De esta manera, no sólo los estudiantes practican dar estímulos, sino que sienten que ellos también tienen opción a preguntar y tomar la iniciativa.

Los estímulos no siempre son preguntas; pueden ser afirmaciones o negaciones que provocan una reacción o comentario. Los siguientes ejemplos pueden presentarse con un títere y luego practicarse a nivel individual o de grupo, después de la repetición.

Docente: Tengo sueño.
Niños: Acuéstate.
Juan: Tengo frío.
Títere: Abrígate
Títere: No encuentro mi bolsa.
Niños: Está encima de tu silla.
Títere: No encuentro mis llaves.
Niños: Están dentro de tus bolsas.

Observe que al utilizarse la técnica del diálogo docente-niños/as, se trabaja también -si se desea y conviene- con la clase, por grupos e individualmente, pero siempre con el docente como uno de los interlocutores. Nuevamente, busque una interacción dinámica, variada, para mantener la atención del niño/a. Por lo tanto, no prolongue la práctica si ve que los niños pierden interés por cansancio.

Por lo general, la presentación de un tema toma unos pocos minutos; de inmediato se inicia la práctica con la repetición y el diálogo docente-niños/as. Todo este ejerci-

cio no debe pasar de un período de clases de cuarenta minutos o menos. Los días subsiguientes, la práctica debe hacerse con mayor participación de los estudiantes, empleando como técnica el diálogo entre ellos comunicativas (Galdámez, Walqui y otros, 2005).

Diálogo entre niños:

Es el momento que más debe ejercitarse. Los niños pueden dialogar en cadena, siguiendo el orden en que están sentados:

A pregunta a B, B responde y pregunta a C; C responde y pregunta a D, etc.

También puede organizarse un diálogo dirigido, en el que el docente indica quien pregunta y quien responde.

Docente: Juan, pregúntale a Pablo cuantos años tiene.
Juan: ¿Cuántos años tienes?
Pablo: Ocho (tengo ocho años)

El diálogo en cadena conviene cuando la clase es pequeña, no más de quince estudiantes. Cuando la clase es más numerosa, es difícil que todos los niños mantengan la atención durante todo el ejercicio.

Si organiza la clase en grupos, es posible hacer diálogos en cadena con dos o tres grupos a la vez; cada uno con diez a quince niños, o menos.

Otra variedad es hacer que todos los niños conversen a la vez pero en parejas; o también a nivel de grupo. El éxito de esta técnica depende de las prácticas anteriores y de la capacidad de organización del docente. Este debe ser claro al dar las instrucciones a los niños y prever la disposición de materiales, si se requieren. Por ejemplo, a los niños/as se pregunta sobre su edad, el número de hermanos y hermanas y el número de animales que poseen, etc. Luego, el docente pide a algunos niños/as que informen lo que averiguaron sobre sus compañeros comunicativos (Galdámez, Walqui y otros, 2005).

El diálogo entre niños/as es de importancia fundamental para la adquisición de la segunda lengua, pues a través de esta práctica los estudiantes comienzan a sentir como suyo este nuevo instrumento de comunicación, el cual emplearán con mayor libertad en la etapa siguiente.

Resumen del tema

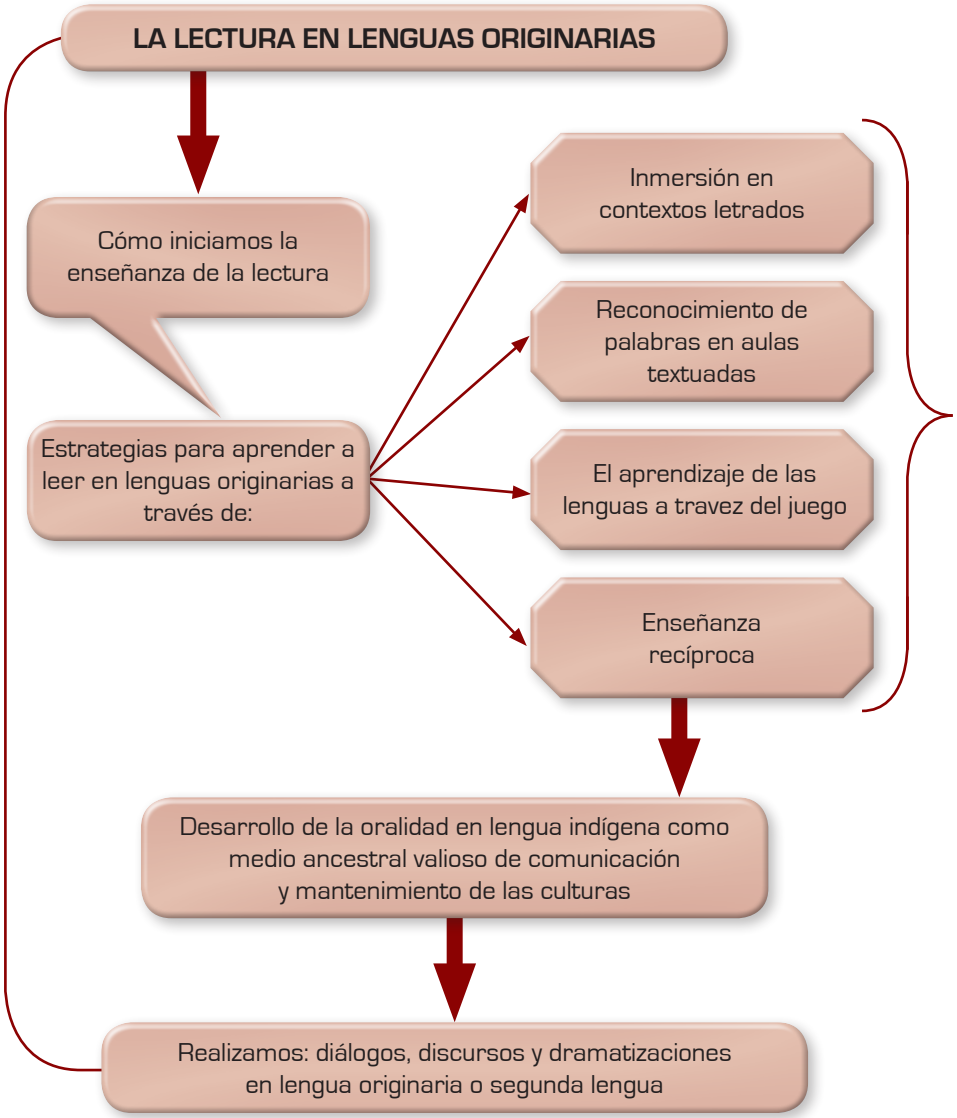
Enseñanza de la segunda lengua es producto de numerosas discusiones sobre las estrategias metodológicas y los referentes teóricos que deben aplicarse y tomarse en cuenta en los programas de educación intercultural bilingüe, en lo tocante a la enseñanza de len-

guas, en general, y, en particular, en lo relativo a la enseñanza de la lectura en segundas lenguas a niños/as indígenas.

Pero también y sobre todo el saber leer, resulta de una necesidad real y sentida que tienen todos los padres y madres de familia indígenas que buscan que sus hijos aprendan sin dilación y de la manera más eficiente posible la lengua que les permitirá desempeñarse como ciudadanos válidos de los países a los que pertenecen (en este caso nos referimos al castellano como L-2).

Cualquiera sea la lengua, requiere del manejo de estrategias mas adecuadas para la enseñanza de la primera y segunda lengua, entre ellos es innegable el uso de los juegos.

Mapa mental del tema 4 de la Unidad de Formación de: "Taller 1 de Lengua Originaria" (Elaborado por el equipo redactor UNEFCO).



Actividades sugeridas

Actividades iniciales

- Para trabajar las siguientes preguntas sólo necesitas tu experiencia, iniciativa e imaginación. En otras palabras, los saberes previos.

1. De tu experiencia o iniciativa, anota una estrategia de cómo puede enseñar la lectura de una segunda lengua.

2. Explica brevemente de lo que entiendes por enseñanza reciproca.

3. ¿Qué tejidos originarios de tu región o pueblo conoces? Describa algunas características de los mismos.

4. ¿Alguna vez has intentado aprender una segunda lengua? ¿Por qué?

Actividades de desarrollo

Para realizar esta sesión es bueno empezar con una dinámica que puede ser preparado por el facilitador o los propios participantes para motivar el trabajo; con preferencia debe ser relacionado al tema en estudio:

1. ¿A qué se refiere cuando se dice que el aprendizaje de la primera lengua y la adquisición de la segunda lengua, debe ser en situaciones reales de comunicación?

2. ¿Cuáles de las sugerencias presentadas en el texto, te parecen importantes para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y cuáles podrías complementar desde tu iniciativa?

3. ¿Qué estrategias aparte de lo que sugiere el texto, podrías implementar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias?

4. Explique lo que significa un contexto letrado.

5. ¿Cómo (palabras y frases originarias) se puede textuar un aula para la adquisición de una segunda lengua originaria?

6. A través del juego se puede aprender y enseñar infinidad de cosas, ¿a qué se llama lectura predecible?

7. ¿Cuáles son los juegos originarios de tu contexto o región que se pueden rescatar para aprender la L-1 y L-2?

8. ¿Qué otros recursos didácticos locales originarios pudrían ser rescatados para enseñar y aprender la L-1 y L-2?

9. ¿La enseñanza recíproca será que puede ayudar en gran manera a los estudiantes y al profesor, en la enseñanza de l_1 y L-2? ¿Por qué?

Actividades de evaluación

Reflexionamos sobre el uso de la lengua en la familia y la comunidad de acuerdo al contexto:

1. ¿Quién o quiénes utilizan con mayor frecuencia la lengua originaria en el ceno familiar y la comunidad? ¿Por qué? ¿En qué momentos?

2. ¿Usan la lengua originaria en el entorno familiar y la comunidad o región donde radica? ¿Por qué? ¿En que momentos o situaciones?

3. ¿Qué actitud demuestran la población de tu contexto, región o pueblo respecto al uso de la lengua originaria?

- Las actividades pueden ser organizadas realizadas por grupos de trabajo y presentadas ante la población del contexto, para ello se sugiere las siguientes dinámicas:

4. Narramos en lengua originaria cuentos, anécdotas, hechos, historias, leyendas, y otras vivencias de nuestros abuelos y abuelas (L1 y L2, pueden ser presentadas tipo festival, velada u otra)

5. Dramatizamos los roles de la familia en lengua originaria, usando los términos de parentesco, actividades de la familia y usando los términos sencillos y prácticos.

Fig. Nº 30. Diálogo en lengua originaria.

Lecturas complementarias

- Centro de Documentación, Investigación e Información de los Pueblos Indígenas (2003). *Informe narrativo de ONG sobre el Foro Mundial de Pueblos Indígenas y la Sociedad de la Información*. Ginebra, 8 al 11 de diciembre.
- Arellano, Saúl (2010). "La crónica de hoy". Opinión, 15 de agosto 2010.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2010). Colección Runakay - Primera edición, Quito Ecuador: Serie Manuales.
- Galdames, Viviana y otros (2005). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna.* México: SEP, CGEIB. PROEIB Andes/GTZ.
- Ministerio de Educación (2011). Diseño curricular base del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros (documento de trabajo consolidado). La Paz-Bolivia.
- Programa de Lengua y Cultura Zapoteca de la Sierra de Juárez para la Zapoteca (2007). Educación secundaria: primer grado. México: SEP/CGEIB.

Tema 5

Aprendizaje y Desarrollo de la Escritura en Lenguas Originarias

Objetivos holísticos del tema

- Revisamos las diferentes concepciones teóricas referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, analizamos y contextualizamos para su aplicación.
- Analizamos las implicancias de las estrategias de la enseñanza y aprendizaje de la escritura, para su aplicabilidad en diferentes contextos culturales.
- Promovemos actividades de escritura y textualización, a través dinámicas grupales, para difundir y desarrollar la lengua originaria

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, podemos distinguir dos fases: la primera destinada al dibujo de las letras y una segunda, de utilización de las grafías para producir mensajes escritos. La primera es una etapa similar a la de la lectura mecánica, en cuanto la atención del niño/a se centra en el manejo del lápiz u otro instrumento para dibujar bien las letras. La segunda es la etapa creativa y productiva en sí, por lo que la atención esta puesta en lo que se quiere expresar por escrito.

El aprendizaje del trazo de las letras requiere de habilidades como coordinación motora, coordinación viso-motora y orientación en el espacio, en especial, sea cual fuera el tipo de letra que se escoja enseñar. Esas habilidades deben desarrollarse en la etapa de aprestamiento o preparación previa, para que el proceso resulte menos penoso y frustrante para el niño/a. Tener coordinación motora fina, significa poder mover las manos y los dedos de la mano con soltura, flexibilidad, rapidez, lo cual ayuda a sostener un lápiz, una tiza, un pincel, etc., instrumentos con los que dibujamos las letras o signos que representan los sonidos que producimos al hablar.

Los movimientos de los dedos y mano, van acompañados de los movimientos de los ojos y orientados hacia un espacio determinado: hacia arriba o hacia abajo; hacia la derecha o la izquierda, de forma que no nos equivoquemos en la dirección de los trazos para dibujar las letras.

El dibujo de las letras exige movimientos que involucran estas direcciones básicamente: de arriba para abajo, de abajo para arriba, de izquierda a derecha, en línea recta, curva u oblicua. De la dirección del trazo dependerá no solamente la claridad del dibujo de cada letra, sino la posibilidad de unir las letras, ligarlas y con ello, adquirir rapidez o fluidez al escribir. Por esta razón, recomendamos tener especial cuidado en enseñar al niño/a la dirección

que deben tener sus movimientos para dibujar cada letra. No puede aceptarse una cuyo trazo provenga de un movimiento de abajo para arriba; o una o dibujada de derecha a izquierda.

Aprender a hacer las letras puede demorar mas tiempo que el aprendizaje de la lectura del alfabeto, ya que el dominio de la coordinación motora requiere de una práctica constante, mayor que la memorización visual y auditiva de las letras.

De aquí que resulte muy útil la escritura con tarjetas léxicas. Si preparamos tarjetas con palabras que, combinadas, formen oraciones diversas, los niños pueden ejercitarse en la generación de las oraciones "escribiendo" con las tarjetas que seleccionen. Veamos un ejemplo:

Este ejercicio de lecto-escritura comprensiva y productiva es muy conveniente para afianzar el aprendizaje del alfabeto, aún cuando el niño todavía no domine el trazo de todas las letras. Puede generar las oraciones con mucha más rapidez que si tuviera que escribirlas de puño y letra. Una vez que ha hecho esta práctica, las mismas tarjetas le sirven de modelo para ejercitar su escritura, copiando las oraciones en su cuaderno (Ching, 1995).

El tomar dictados y copiar son dos prácticas muy útiles en esta primera etapa de aprendizaje de la escritura, pero seamos conscientes que al hacerlo el niño/a no está produciendo mensajes, sino mas bien reproduciendo mensajes creados por otros. La meta que se persigue en la enseñanza de la escritura es que los niños/as usen las letras para expresarse por escrito, elaborando sus propios mensajes. La escritura creativa o productiva debe estimularse desde muy temprano en el aprendizaje y puede hacerse como complemento de otra forma de expresión, como el dibujo. El docente motivará a los niños para que dibujen lo que quieran, sobre un tema dado o tema libre, y luego escriban algo al respecto. Bastará una frase o una oración corta, pero lo importante es que sea creada por el propio niño/a, no copiada. Taytay, "mi papá", wasiy, "mi casa", allquchay chutu, "mi perrito Chuto", etc., son ejemplos de los inicios de la expresión escrita.

Como es de suponer, habrá errores ortográficos, o palabras juntas, u omisión de sílabas. Con mucho tacto, el docente hará notar las fallas para que el mismo niño/a se corrija, no sin antes haberlo felicitado por su trabajo.

Al igual que en el ejercicio de la expresión oral, el objetivo principal en este momento no es la corrección, sino que el niño se sienta capaz de escribir, de manejar este nuevo instrumento de expresión (Torero, 2002).

Confianza y seguridad, no se ganan si solo se hacen ver los errores, especialmente cuando se trata del trabajo de niños. Desde el primer grado, el niño/a debe tener un cuadernito de composición o expresión escrita, o ir haciéndose uno con las hojas en las que dibuje, pinte o pegue figuras y escriba sobre ellas. Poco a poco crecerán las frases y se redactarán los primeros textos de creación propia. El logro de esta meta garantizará que el niño utilice la expresión escrita con diversos fines, entre ellos, el que sea un auxiliar para sus estudios: tomar notas, hacer resúmenes, dar pruebas, etc. Así se prepara para hacer uso de la palabra escrita en diferentes circunstancias de su futura vida.

De Segundo a Tercer año del nivel primario, la expresión escrita se orientará más hacia lo imaginativo, lo creativo. A partir del Cuarto año del Nivel Primario debemos iniciar a los niños en redacciones propias que tengan un propósito utilitario y requieran un lenguaje diferente, que podemos calificar de técnico tal vez.

La redacción de pequeñas historias puede ser un buen comienzo de expresión creativa. Antes de escribirlas, ayuda el conversar sobre las posibles historias y contar con láminas o dibujos motivadores, como los que se vieron para la práctica de la expresión oral. Tres preguntas claves guiarán al niño a escribir una historia: ¿Qué pasó primero?, ¿Qué pasó después?, ¿Qué pasó por último? En Tercer año del Nivel Primario el/la niño/a escribirá una o dos oraciones para cada momento; a medida que avanza en escolaridad y madurez, las historias serán más extensas y elaboradas. Sea cual fuere el año, la guía de los tres momentos no debe faltar. Aproveche la imaginación de los niños/as y ejercítelos en estas composiciones por lo menos tres o cuatro veces al mes. Utilice láminas, cuentos, canciones o rimas, así como títulos motivadores como estímulo: una aventura, un sueño, una pesadilla, un susto, una broma, etc.

La descripción es otro tema para expresión escrita que -al igual que las historias - requieren de guía para ir "creciendo" y. enriqueciéndose.

Ejercite a los/as niños/as en describir objetos que les gusten, personas, animales, lugares. Después de practicar la redacción, haga que los niños incorporen la descripción a sus historias. Igualmente, estimúlelos a escribir pequeños diálogos y luego podrían incorporar diálogos a sus narraciones.

En lo que respecta a las redacciones más técnicas, estas pueden iniciarse en relación las clases de historia: hacer sus propios resúmenes de los temas que expone el docente en clase. Los temas de historia local pueden ser una buena base para esta práctica, pues es posible que los niños reciban información de sus padres u otros parientes. Nuevamente, la expresión oral previa ayudará a los niños a emplear el vocabulario y las expresiones mas adecuadas en la lengua materna.

Aunque en la comunidad aún no se emplee la lengua indígena para la redacción de documentos como recibos, oficios, solicitudes, actas, telegramas, etc., la escuela debe enfrentar el reto de escribirlos y practicar este tipo de redacciones en los últimos grados de educación primaria. Así el alumno interiorizará aún más la posibilidad y la utilidad de la expresión escrita en su lengua materna.

Por último, no debemos olvidar que la lengua escrita tiene sus propias reglas que los niños deben aprender a seguir desde temprano:

- uso de mayúsculas
- reglas de ortografía
- reglas de puntuación (a nivel de oración y párrafo).

Para que el docente pueda orientar bien a sus estudiantes, es necesario que la lengua indígena cuente no solo con alfabeto único, sino también con un conjunto de reglas ortográficas y de puntuación.

Un último consejo: la práctica de la expresión escrita exige mucha labor de corrección de parte del docente. Para que la tarea sea más motivadora, los niños escribirán constantemente pero textos cortos (Layme, 2002).

5.1. Estrategias de escritura para el aprendizaje de una lengua originaria

"Escribir no es lo mismo que hacer literatura" (Casariego, 2009)

Entre oralidad y literatura existe una brecha que va mucho más allá de cruzar por el puente del grafismo. Entre oralidad y literatura no sólo existe la diferencia entre hablar y escribir, sino que hay una diferencia de orden que llamaríamos "intercultural".

En la escuela no se hace -hasta la fecha- "nacer" la cultura literaria, sino simplemente se enseña a escribir y a leer.

Para que la literatura pueda considerarse parte de la cultura indígena, no sólo es suficiente hablar de escritura en lengua indígena.

La conformación de las culturas literarias indígenas, pensamos, no depende de hacer y agrandar las "ofertas" de producción en lenguas indígenas para las comunidades -en este caso principalmente para los niños que son los únicos lectores- sino fundamentalmente en propiciar y promover la producción de sus propios textos literarios y conceptos editoriales.

Pensamos que son los niños/as indígenas de estas generaciones quienes tienen que enseñar a los adultos a leer y a escribir, y conformar los usos adultos de la literatura indígena, primero en sí mismos y luego en sus comunidades. Son ellos los poseedores más puros de la cultura y la lengua materna y su interés es más cercano a esa madre y ese abuelo indígena, de modo que sus motivos, ideas y pensamientos responden de manera más espontánea a los códigos propios de su cultura.

El adulto indígena, alfabetizado en castellano y luego en su lengua, trae de afuera la cultura literaria y en muchos casos la hace depender de los estilos y estereotipos de dicha tradición castellana (traducir textos clásicos en lenguas indígenas o cuando mucho escribir la oralidad indígena).

Los niños/as pondrán su pensamiento en su lengua escrita si ellos, de inicio, aprenden a escribir -literatura- desde sus primeros años sobre su vida, sus costumbres, su cultura (Casariego, 2009)

Se dará el valor y el respeto a los indígenas, cuando se los enseña a los niños/as a respetar, que no se burlen, porque vivieron una discriminación brutal y a causa de esa discriminación que han vivido a muchos les da vergüenza hablar su propia lengua originaria".

5.1.1. Escritura del alfabeto de lengua originaria

El Gobierno presentó nueve nuevos alfabetos de lenguas de pueblos indígenas de las tierras bajas del país, los cuales se suman a otros 14 existentes. Ahora Bolivia tiene 23 abecedarios de 22 lenguas originarias. El ministro de educación anunció que esos idiomas serán incorporados al currículo escolar La presentación se hizo durante la IX Jornada Internacional de la Lengua Materna, que se llevó a cabo en el Museo de Etnografía y Folklore (MUSEF) y contó con la participación de Ministros, Vice Ministros de Educación y Culturas, y representantes de la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y del Consejo Amazónico de Pueblos Indígenas.

Con la incorporación de estos abecedarios, Bolivia cuenta hasta la fecha con 23 de 22 lenguas originarias (el pueblo mojeño tiene una sola lengua pero dos alfabetos: ignaciano y trinitario) de un total de 33 idiomas hablados por los 36 pueblos indígenas del país (Albó, 1995).

Los nuevos alfabetos fueron elaborados en 2007 por un grupo de lingüistas contratados por el Ministerio de Educación y por los mismos habitantes de las tierras bajas. Este grupo recogió testimonios orales para diseñar el abecedario.

El secretario de Recursos Humanos del Consejo de Educación Amazónico (CEAM), Abdón Patiño, explicó el proceso. Inicialmente se recogieron conocimientos de la comunidad. Luego se hizo una revisión de las formas de pronunciación para diseñar la escritura. Para esto los especialistas fueron a convivir con estos grupos indígenas.

El secretario de Educación de la CIDOB, Wilfredo Yabeta, comentó que los misioneros y jesuitas que fueron a esos pueblos a evangelizar hicieron alfabetos. Pero a la hora de interpretar el idioma incurrieron en errores, pues lo hicieron según su criterio, sin darse cuenta de que había diferencias en la pronunciación.

Ell Centro de Documentación, Investigación e Información de los Pueblos Indígenas (2003), explicó que de los 36 pueblos indígenas que existen en el país, 34 lenguas están en peligro de extinción pese a la elaboración de los alfabetos, por falta de una atención adecuada para su mantención.

También cuenta con alfabeto la lengua cavineña que pertenece a la familia lingüística takan, al igual que las lenguas takana, araona, ese ejja. Algunos detalles sugieren que el cavineño podría formalmente haber pertenecido a una familia lin-

güística diferente y adoptada un dialecto taka en tiempos más o menos recientes (La prensa, 2008).

El cavineño se habla en las comunidades Santa Elena, Buen Destino, California y San José de la provincia Vaca Díez del departamento de Beni. También en las localidades Las Mercedes, Baqueti, Puerto Cavina, Misión Cavina, Candelaria, San Miguel, Peña Guarayo, Bolívar y Santa Catalina de la provincia Ballivián del mismo departamento. Además de algunas comunidades de la provincia Manuripi de Pando.

Las lenguas que cuentan con alfabeto normalizado de Bolivia son los siguientes:

Quechua	Yaminawa	Movima	Trinitario	Ese Ejja
Aymara	Grarayu	Baure	Tsimane	Takana
Guaraní	Sirionó	Mojeño	Mosetén	Yurakaré
Weehnayek	Bésiro	Ignaciano	Araona	
Chácobo	Itonama	More	Cavineño	

(Fuente: La Prensa.com La Paz – Bolivia, Viernes, 22 de febrero de 2008)

5.1.2. Escritura de textos breves y sencillos

Un texto es una composición de signos codificado en un sistema de escritura (como un alfabeto) que forma una unidad de sentido. Su tamaño puede ser variable, desde una letra que tiene significado, una palabra, hasta una obra literaria.

También es texto una composición de caracteres imprimibles (con grafía) generados por un algoritmo de cifrado que, aunque no tienen sentido para cualquier persona, si puede ser descifrado por su destinatario texto claro original.

En otras palabras un texto es un entramado de signos con una intención comunicativa que adquiere sentido en determinado contexto.

Sin embargo, el texto sencillo se refiere a la escritura menor en su estructura pero que tiene significado y mensaje que se entiende por los demás. En este sentido, estaríamos hablando de la escritura de: afiches, eslóganes, letreros, etiquetas, señales, etc. A veces un texto sencillo, un ejemplo bien explicado, un símil acertado puede ser la manera más adecuada de entender un concepto (Walqui, 2006)

La reproducción de textos sencillos se puede estimular de la siguiente manera:

Individual.
Grupal (reseñas).
Gráfica utilizando distintas técnicas.
Confección de títeres.

Recomendaciones de cuentos ya leídos.
Invitación a la familia para participar de cuentos, historias, anécdotas vividas, etc.

Aquí algunas sugerencias que se pueden considerar al momento de la enseñanza de la lengua originaria tanto como L-1 y como L-2:

- Compresión de textos orales y escritos sencillos para la identificación de sí mismo y de su familia mediante: nombre, apellido y lugar donde vive.
- Producción oral, escrita y gráfica para relacionarse socialmente: saludar, agradecer, invitar, etc.
- Lectura y escritura de textos sencillos: narraciones, descripciones, diálogos, poesías, leyendas, etc., relacionándolos con el entorno.
- Escritura espontánea mediante: trazos diversos en etiquetas, tarjetas, rótulos, listas, dibujos, etc.
- Reconocimiento en textos, dibujos e imágenes de significados referidos a nombres propios y comunes, masculinos y femeninos.
- Comprensión y producción de textos sencillos para la identificación de aspectos formales y conceptuales de la escritura: letras, palabras, mensajes, formas y tipos de objetos.
- Comprensión y producción de textos de la literatura oral: cuentos, adivinanzas, canciones, refranes.
- Reconocimiento de las partes de la estructura gráfica de los textos: margen, espacio, mayúscula, minúscula, título, inicio, desarrollo y final.
- Lectura y escritura de textos para la aplicación de normas de la escritura: separación de palabras, correspondencia fonema-grafía, linealidad, trazo de letras, disposición en el papel.

5.1.3. Aprendemos a escribir jugando

Jugar a escribir

Esta estrategia metodológica se basa en la observación de las actividades que realizan naturalmente los niños y niñas que viven en contextos rodeados de personas que leen y escriben: es muy frecuente que los niños pequeños, antes de ir a la escuela, imiten la conducta de las personas que escriben, haciendo "garabatos" o simulacros de escritura. Luego ellos dicen "aquí escribí un cuento", o bien "esto es una carta para mi mamá".

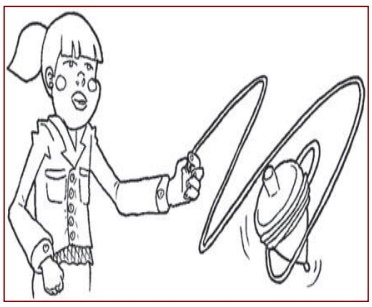


Fig. 31. Niña jugando con el trompo.

Obviamente que somos incapaces de descifrar los trazados que ellos hacen, pero en este caso eso no es lo importante. El objetivo de estimular a niñez a "jugar a escribir" en las primeras etapas del proceso de aprendizaje de la escritura es el de permi-

tirles vivir en forma lúdica su capacidad de expresarse a través de trazados que pretenden ser la escritura.

Ellos serán conscientes que sus producciones difieren de la de los adultos, pero justamente se trata de hacerles sentir que a través de esas actividades de "jugar a escribir", junto a otras que diseñarán los docentes, ellos se aproximan a un aprendizaje de la escritura "como los grandes".

Naturalmente que ellos requieren de modelos de personas que escriben con el fin de satisfacer diferentes necesidades comunicativas para poder imitarlas y "jugar a escribir". Si sus estudiantes no tienen estos modelos en sus hogares es doblemente importante que usted asuma la responsabilidad de escribir frecuentemente frente a ellos, explicitando el propósito por el cual escribe. Usted dirá por ejemplo: "Escribiré la fecha en la pizarra para recordar que día es hoy"; "Escribiré la letra de una canción que hemos aprendido para colocarla en el muro y aprender a leerla", "Escribiremos una carta al director pidiéndole permiso para salir de paseo", etc. (Ministerio de Educ. del Ecuador, 2010).

Para realizar la actividad le sugerimos:

- Muestre a sus estudiantes algunas tarjetas con saludos, agradecimientos o felicitaciones. Si no cuenta con este tipo de material, elabore usted mismo algunas tarjetas y llévelas a la clase.
- Lea a sus estudiantes el contenido de las tarjetas y explíqueles la utilidad que tienen estos textos: permiten expresar nuestros sentimientos y pensamientos a personas que no están presentes y producen agrado a quien los recibe. Por ejemplo, escriba en la pizarra un texto como el siguiente, diciéndoles que así le escribió a una amiga:
- Querida María,
- Te invito a la fiesta de cumpleaños, que haremos el próximo sábado.
- Hasta pronto
- María
- Proponga a sus estudiantes invitar a sus padres a visitar la exposición de dibujos que harán en los muros del aula. Para ello, hágales redactar oralmente y en forma colectiva el contenido de la invitación, mientras observan como usted la escribe en la pizarra.
- Luego, entregue a cada estudiante una hoja de papel e invítelos a escribir la invitación; en lo posible, con lápices de colores. Dígales que ellos pueden utilizar también dibujos y decorar el borde de la hoja para hacer más bonita la invitación.
- Permita que los estudiantes se expresen libremente e intervenga solamente si ellos le solicitan ayuda. Probablemente, algunos le pedirán que escriba el nombre de sus padres, o palabras como papá y mamá. Apoye sus esfuerzos y felicite sus logros.

- En otras oportunidades, permita que "jueguen a escribir" en la pizarra o sobre hojas de papel frases o textos de acuerdo a sus intereses. No corrija los resultados sino que estimule sus esfuerzos y si ellos los solicitan, escriba lo que quisieron decir junto a sus escritos. Esta actividad les estimulará para querer escribir como usted lo hace ahora (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

Aprendo a escribir mi nombre

Una de las experiencias más interesantes para los niños en sus primeras etapas del aprendizaje de la escritura constituye el aprender a escribir su propio nombre. Para facilitar este aprendizaje elabore tarjetas con el nombre de cada niño y niña del curso. Realiza actividades que impliquen aprender a identificar sus nombres y los de sus compañeros, ayúdelos a realizar los trazados que les permitan copiar su propio nombre.

En sus cuadernos o en hojas de papel escriba el nombre con letra cursiva; una línea más abajo escríbalo en línea cortada y por último en una tercera línea, escriba sólo la letra inicial. Invite a los estudiantes repasar con el dedo los trazados de las letras de la primera línea; luego, a repasar con un lápiz las letras que forman su nombre en la segunda línea; finalmente, pídales que copien su nombre en la tercera línea. Repita frecuentemente esta actividad, hasta que todos ellos sean capaces de escribir sus nombres en forma autónoma.

Aproveche esta capacidad de los estudiantes de escribir sus nombres para pedirles que "firmen" los textos que ellos producen oralmente y que "dictan" a su maestra/o: experiencias personales, anécdotas, cartas, invitaciones, etc. Esta experiencia fortalecerá su autoestima y les motivará para seguir desarrollando habilidades de escritura que les permitan escribir todo el texto con sus propias manos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010)

5.1.4 Producción de textos: narrativos, poéticos, instructivos, informativos y de convivencia, a través de proyectos educativos.

Actividades para producir textos escritos

De acuerdo a los planteamientos básicos de esta propuesta didáctica, niños y niñas deben iniciar su aprendizaje de la escritura y producción de textos escritos en su lengua materna, para que vivan este proceso en forma significativa. Una vez que tengan un dominio de una segunda lengua suficiente como para comunicarse en forma oral en situaciones sencillas, podrán ser apoyados en la transferencia de las habilidades desarrolladas en lectura y escritura desde la lengua materna hacia la segunda lengua.

Fig. 32. Niños jugando.

Resulta importante destacar que cuando los niños participan en actividades de producción de textos escritos que se limitan sólo al cuaderno escolar, no logran tomar conciencia de la función comunicativa del lenguaje escrito; es decir, creen que escribir en la escuela está destinado sólo a la lectura y revisión por parte del docente. (Galdames, 2006).

Sin embargo, cuando los niños viven la producción de textos a través de la escritura de cartas a niños de otros cursos o de otra escuela, de la elaboración de afiches par invitar a una presentación de títeres, de la redacción de noticias para el periódico mural, de la escritura de poemas para elaborar un librito que va a enriquecer la biblioteca de aula, etc., ellos toman conciencia que se puede escribir diferentes tipos de textos y con variados propósitos. Se trata entonces de diversificar tanto los materiales sobre los que se escribe, como los motivos por los que se producen los textos.

Al integrar las actividades de escritura dentro de situaciones y contextos que les otorgan sentido, los educandos sienten la necesidad de desarrollar una mejor calidad de caligrafía, de ortografía y estructuración de oraciones. Estos aspectos formales del lenguaje escrito dejan de ser una tarea impuesta y, a menudo, aburrida, transformándose en un auténtico interés por desarrollarlos para que las personas a quienes sus textos van destinados, los comprendan y los aprecien.

Fig. 33. Dramatizaciones.

Al recibir cartas de otros niños, por ejemplo, ellos valoran la importancia de una escritura legible que les permita leerlas con facilidad. Del mismo modo, se interesan por lograr que sus propósitos escritos sean también fácilmente leídos por aquellos que las recibirán.

Los estudiantes niños escriben para interactuar, expresarse, informar, imaginar, organizarse con sus coetáneos: cartas, saludos, felicitaciones, agradecimientos, invitaciones, etc., hacer, preparar recetas, instrucciones para armar un objeto, instrucciones de un juego, etc. Ej. Proponer un cuadro de turnos o responsabilidades, en la que se describa el horario, listado con participantes en trabajo de grupos y cuadro de talleres, etc.

Los diversos tipos de textos que pueden producir en primera lengua, deben ser escritos también en su lengua materna, de modo que ellos estén conscientes que ambas lenguas pueden satisfacer necesidades variadas de comunicación, y que la elección del idioma depende de la situación comunicativa y del destinatario (Galdames, 2006).

Es fundamental que a través de sus experiencias de escritura, niños y niñas comprendan que, a diferencia de la comunicación oral, a través de esta modalidad de comunicación diferida ellos pueden comunicarse con personas que están distantes y que podrán leer lo que fue escrito en otros momentos y circunstancias.

Fig. 34. Un espacio natural.

Para favorecer la toma de conciencia del valor e importancia de la escritura no solo en los niños, sino que también en sus padres y otras personas de la comunidad cuya comunicación ha estado tradicionalmente basada en la oralidad, se proponen las siguientes recomendaciones:

Desde el inicio del aprendizaje en lengua materna, estimule a sus estudiantes a aprender a escribir escribiendo, a través de variados tipos de textos y con un propósito claro para ellos. Si los niños han aprendido a escribir conscientes de que se trata de una nueva modalidad comunicativa y no solo del aprendizaje de destrezas aisladas de caligrafía, ellos podrán transferir estas habilidades al aprendizaje de la segunda lengua, junto con la motivación e interés por la escritura.

- Cuando los niños y niñas estén escribiendo un texto, otorgue más importancia al contenido o mensaje, que a sus aspectos formales; ellos podrán mejorar la caligrafía, ortografía y sintaxis, una vez que perciban que lo que desean comunicar es comprendido y valorado por la maestra, por sus compañeros u otras personas. No los interrumpa mientras escriben con el fin de corregirlos; cuando hayan finalizado su escritura, ellos podrán revisar sus textos y corregirlos interactivamente.
- Otorgue a sus estudiantes la oportunidad de revisar y releer lo que han escrito con el fin de mejorar el texto y reescribirlo. Al igual como hacemos los adultos cuando escribimos una carta o un informe, los niños necesitan tener la oportunidad de corregir y volver a escribir el texto definitivo. Esta revisión puede ser individual, junto a otros compañeros o con el apoyo que usted les ofrezca.
- Dado que la escritura nos permite comunicarnos con otros, procure que los textos que los niños escriban sean efectivamente leídos por sus destinatarios: si se trata de cartas, ellas deben ser enviadas; si es un afiche, éste debe ser colocado en un muro; si se escriben cuentos, poemas y otros textos literarios, ellos deben formar parte de libritos que enriquecen la biblioteca de aula y son leídos por otros niños, etc.
- Estimule a los niños a mostrar y comentar sus escritos con otras personas de su familia y comunidad. De este modo se favorece la toma de conciencia de la funcionalidad del lenguaje escrito y se desarrolla una autoestima positiva en los niños. Por otra parte, los padres ven los progresos que realizan sus hijos, tanto en su lengua materna como en castellano.

- Promueva la recopilación de la cultura oral de los niños y de la comunidad, es decir, las canciones, adivinanzas, mitos, leyendas, chistes, etc. Conocidos por las personas que rodean a los niños, para luego transformarla en textos escritos. De este modo se valorizan las culturas presentes en el entorno y se logra que sus producciones perduren en el tiempo a través del lenguaje escrito (Galdames, 2006).
- Ofrezca a sus estudiantes frecuentes modelos de cómo escribir cada tipo de texto. Cuando desee invitarlos a que escriban cartas, además de llevar varios ejemplos de cartas auténticas, escriba en el pizarrón o en un papel grande, frente a ellos, una carta. Haga lo mismo si desea que escriban noticias, recetas, etc. El modelo que usted les brinda les facilitará tomar conciencia de las características principales de cada tipo de texto, de la función que cumplen, y podrán descubrir aspectos formales de la escritura, tales como el uso de la mayúscula, la acentuación, puntuación, etc.
- Para desarrollar las habilidades de escritura y producción de textos, además de lograr otros objetivos educativos importantes, invite a sus estudiantes a desarrollar un proyecto de curso de correspondencia escolar.

Este tipo de curso consiste en establecer un intercambio de cartas entre estudiantes de dos escuelas, o de dos cursos de una misma escuela. Para lograrlo, es conveniente que exista un contacto con la maestra del otro curso y alguien que pueda transportar las cartas periódicamente.

En una primera instancia, cada docente envía la lista de estudiantes de su curso y se selecciona al azar las parejas de niños y niñas que intercambiarán correspondencia en el futuro. Cada alumno escribe a su "corresponsal" o alumno que le fue asignado y espera una respuesta. En este tipo de experiencias, frecuentemente los estudiantes mantienen este intercambio de cartas a lo largo del tiempo, incluso cuando cambian de curso o de escuela.

Entre las ventajas de esta estrategia pedagógica, se puede destacar que ofrece un espacio natural y motivante para que los niños y niñas expresen por escrito, en su lengua materna o en segunda lengua (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

Entre las habilidades que puede desarrollar en el proceso de la enseñanza de la L-1 y L-2 pueden ser los siguientes:

- Comprensión de textos escritos, mediante procedimiento de interrogación: identificación de claves y búsqueda del sentido para dar respuestas a sus necesidades, conocer las intenciones comunicativas del texto y apreciar la lectura.
- Comprensión de mandatos e instrucciones en los ejercicios escolares, en el hogar, en la calle, en textos orales y escritos.
- Comprensión y aplicación de algunas normas de escritura en la producción de textos: separación de palabras, correspondencia fonema-grafía, acentuación,

uso de los signos de puntuación más comunes y de la letra mayúscula inicial en nombres propios y al iniciar un texto.

- Producción de narraciones, diálogos, descripciones en láminas, historietas, dibujos, relatos, tomando en cuenta el contexto en que se encuentran.
- Reconocimiento de los temas de los textos, mediante la identificación de palabras de una misma categoría, por ejemplo: campo, ciudad, familia, para enriquecer el léxico.
- Identificación de la organización del contenido de un texto mediante ejercicios de reconocimiento de la estructura del diálogo: yo/ tú. Uso de los pronombres.
- Comprensión y producción de textos que ofrecen diferentes tipos de información: historietas, cartas, tarjetas, afiches, etiquetas, mediante procedimientos de búsqueda de sentido y lectura discontinua y continua.
- Lectura y disfrute de textos breves y sencillos propios de la literatura oral y escrita: cuentos, fábulas, poemas, juegos y canciones de manera individual o en interacción con su grupo y el maestro o la maestra.
- Identificación de las partes fundamentales de un texto: inicio, nudo, desenlace, párrafo, oración, palabras, para la compresión del texto como una globalidad.

Resumen del tema

Todo texto es una linealidad de signos más mínimos -los fonemas- hasta la concepción del texto como una extensa frase. Por ello, en el presente tema se ha sugerido algunas estrategias para el aprendizaje de una lengua originaria y la adquisición de una segunda lengua, partiendo de un alfabeto constituido en cada lengua. Las lenguas originarias de Bolivia que cuentan con alfabeto normalizado son los siguientes: Quechua, Aymara, Guaraní, Weehnayek, Chácobo, Yaminawa, Grarayu, Sirionó, Bésiro, Itonama, Movima, Baure, Mojeño, Ignaciano, Trinitario More, Tsimane, Mosetén, Araona, Cavineño, Ese Ejja, Takana y Yurakaré (La Prensa, viernes, 22 de febrero de 2008. La Paz – Bolivia).

Por lo tanto, para adquirir buen dominio de la escritura es necesario haber pasado antes por el dominio de la oralidad. Cuanto mayor sea la comprensión de las palabras que se pronuncian con la certeza de que fluyen lógicamente para ser evocadas luego como reminiscencias, y cuanta mayor conciencia se tenga sobre la importancia del sonido y la gestualidad, mayor precisión se tendrá en el momento de acceder a la elaboración escrita, ya que toda teoría del texto escrito parte de la teoría y el dominio de la oralidad: "la escritura no es más que la institución, posterior al habla, que parece destinada a fijar por medio de un grafismo lineal: todas las articulaciones que ya han aparecido en la oralidad quedan fijadas en la escritura... lo que está fijado por la escritura, es entonces un discurso que hubiéramos podido decir, pero precisamente se escribe porque no se lo dice" (Ricoeur, 2005). Para fortalecer la escritura hay una serie de estrategias didácticas como ser: juegos, producción de textos sencillos (textos cortos) y la producción de textos complejos, así como la redacción de cuentos, adivinanzas, poesías, etc.

Actividades sugeridas

Actividades iniciales

Para contestar las siguientes preguntas, sólo recuerda tu edad escolar y con sinceridad relatará lo que le pasó para aprender a leer y escribir (una partecita de su historia de vida será bueno compartir con los compañeros de estudio, para reflexionar).

1. ¿Has aprendido a leer y escribir en tu primera lengua o segunda lengua? Recuerda cómo te enseñaron y describe brevemente en el siguiente espacio.

2. ¿Quiénes fueron los que te enseñaron a leer y escribir y cómo fuiste tratado por ellos?

3. ¿Quisieras aprender a leer y escribir en alguna lengua originaria? ¿Cuál? ¿Por qué?

Actividades de desarrollo

A continuación se sugiere organizarse en grupos de trabajo, para realizar la lectura, análisis y luego sacar las conclusiones para socializar:

1) En la escuela no se hace -hasta la fecha- "nacer" la cultura literaria, sino simplemente se enseña a escribir y a leer. Para que la literatura pueda considerarse parte de la cultura indígena, no sólo es suficiente hablar de escritura en lengua indígena" (Casariego: 2009).

2) Un adulto indígena que va a la ciudad y vive por un tiempo, durante ese tiempo se alfabetiza en castellano y trae de afuera la cultura literaria. Esta situación, en muchos casos la hace depender de los estilos y estereotipos de dicha tradición castellana. ¿Esta situación crees que contamina y conflictúa al mantenimiento de las lenguas originarias? ¿Por qué?

3) Escribe en la clase que corresponda en el siguiente cuadro. ¿Cuántas culturas originarias (o pueblos indígenas) son reconocidos por el Estado, cuántas lenguas originarias se hablan en Bolivia y cuántas de ellas tienen alfabeto?

Culturas originarias	Lenguas originarias	Los que tienen alfabeto

4) ¿Cómo se puede estimular la producción de textos sencillos o qué estrategias podría aplicarse? Anota las sugerencias:

5) ¿A través de qué tipo de juegos se puede estimular mejor la producción de textos y cómo? Puedes mencionar los que están en el texto o las que sabes de otras fuentes.

6) Escribe las principales actividades que realizan las familias tanto de tierras bajas (culturas orientales de Bolivia), como de tierras altas (culturas del altiplano).

a) Tierras bajas

Actividades de la madrugada	Actividades de la mañana	Actividades de la tarde.	Actividades del anochecer

b) Tierras altas

Actividades de la madrugada	Actividades de la mañana	Actividades de la tarde.	Actividades del anochecer

Actividades de evaluación

Programar alguna acción (en grupos o individual) para textuar en lengua originaria, en el aula, la escuela y la comunidad de acuerdo al contexto.

1) ¿Con qué palabras se puede textuar: el aula, la escuela y la comunidad? Hagamos un listado de palabras, frases u oraciones.

El aula:
La escuela:
La comunidad:

2) Registrar (para luego socializar): ¿Qué actitud demuestran las poblaciones (estudiantes, docentes y comunarios) respecto a la textualización con palabras escritas en lengua originaria? Explica brevemente.

El aula:
La escuela:
La comunidad:

3) Narramos (escribiendo) en lengua originaria cuentos, anécdotas, hechos, historias, leyendas y otras vivencias de nuestros abuelos y abuelas (L1 y L2).

4) Producimos discursos escritos (en segunda lengua) en los que se refleje el poder de la lengua en los discursos del ámbito político, lingüístico, pedagógico, cultural, productivo y otros; luego, presentar los discursos en forma oral mediante sociodramas de acuerdo al contexto donde se trabaje.

5) Promovemos la reflexión sobre el desarrollo de los sociodramas en términos de logros y dificultades sobre el poder de la lengua.

Logros	Dificultades

6) Promovemos la investigación, en forma individual o en grupos, sobre la recuperación de cuentos originarios y reconstruir en forma oral y escrita, para luego presentarlas mediante dramatizaciones. Después de realizar el trabajo, es bueno discutir en lengua originaria sobre la base de las siguientes preguntas:

- ¿Será que se pierde algo del cuento narrado oralmente cuando se transcribe en el papel? ¿Por qué?

- ¿Cuáles son las diferencias entre lecturas de un cuento y el contar el cuento en un contexto vivo y social?

- ¿Los cuentos de la cultura originaria son propiedad de una sola persona o es una construcción social?

Lecturas complementarias

- Torero, Alfredo (2002). *Idiomas de los Andes. Lingüística e Historia*. Ed. IFEA. Instituto Francés de Estudios Andinos y HORIZONTE. Perú.
- López, Luis Enrique (1993). *Lengua*. UNICEF, La Paz, Bolivia.
- Walqui, Aida (2006). *Enseñanza del castellano como segunda lengua.* México: SEP, CGEIB.
- Galdames, Viviana (2006). *Enseñanza del castellano como segunda lengua.* PROEIB Andes: GTZ: Cbba., Bolivia.
- Alain, Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta (2005). *Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información.* Buenos Aires, Argentina: S.R.A.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2010). Colección Runakay. Serie Manuales - Primera edición, Quito, Ecuador: C. S.R.

Orientaciones de Planificación Para Proyectos Socio-Comunitarios Productivos

Orientaciones generales

Toda actividad debe ser contextualizada de acuerdo a la región y cultura. Para ello, se deben realizar actividades que pueden complementar el aprendizaje de las lenguas originarias en L-1 y L-2, y se sugieren a continuación las siguientes dinámicas:

1. Identificamos los factores influyentes para el distanciamiento de la escuela y comunidad y sugerimos acciones de integración.

Factores	Sus implicancias
- La mayoría de los profesores no hablan la lengua originaria. - - - - - -	- La no comunicación de por sí distancia a la comunidad. - - - - - -

Planteamos propuestas oral y escrita usando adverbios de tiempo, lugar, cantidad de integración escuela-comunidad en lengua originaria.

2. Escribimos los nombres de los objetos de la escuela y la comunidad, y producimos oraciones en lengua originaria (L.1 y L-2)

Objetos de la escuela	Oraciones
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Objetos de la Comunidad	Oraciones
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

3. Escribimos en lengua originaria un listado de demandas que reflejen las necesidades de nuestras comunidades. Hagamos una lluvia de ideas con la ayuda de tarjetas:

Demandas de nuestras comunidades

4. Producimos afiches en lengua originaria sobre los resultados de las investigaciones etnográficas realizadas a lo largo del taller, con mensajes de "unidad en la diversidad y respeto a las lenguas originarias".

6. Averiguamos la diversidad de riquezas (o elementos) culturales que existen en el contexto: danza, música, artes, etc. originarias de nuestros antepasados:

a. Invitamos a interpretar canciones que saben en lengua originaria, de acuerdo al contexto

.....

.....

.....

.....

b. Transcribimos una de las canciones interpretadas.

Aymara	.....	.....
URPHILA	.....	.....
Kunatakisa urphila	.....	.....
Jumax munsmaw makista	.....	.....
Jichhax juytjawijista	.....	.....
Chuymajax llakisiskiwa	.....	.....

c. Conozcamos en forma objetiva o a través de dibujos algunos instrumentos musicales originarios de nuestras culturas y aprendemos denominarlos en lengua originaria (utilizar instrumentos de su contextos y otros)

Fig. 35. Instrumentos musicales típicos de diferentes regiones del país.

d. Creamos adivinanzas, trabalenguas y otro tipo de textos en lengua originaria como L1 y L2, a partir de los instrumentos investigados.

e. Escribimos en lengua originaria mensajes de valoración para fortalecer nuestras artesanías y variadas culturas culinarias.

f. Elaboramos y publicamos nuestros afiches.

Proyectos sugeridos

Elaborar proyectos de investigación sobre el estudio sociolingüístico de la comunidad de acuerdo al contexto. Ejemplo:

Investigación etnográfica Nº 1

Objetivo

Desarrollamos las competencias comunicativas y lingüísticas en lenguas originarias en lo oral y escrito, desde un enfoque sociocomunitario y productivo, articulando con otros conocimientos de manera inter y trasndisciplinar, para asumir con principio e identidad cultural.

Preguntas de investigación etnográfica

1. ¿Cómo contribuye el uso de lenguas originarias en el desarrollo de la comunicación oral y escrita en el Estado Plurinacional?
2. De las 36 ó más lenguas originarias reconocidas oficialmente en la Constitución Política del Estado Plurinacional, ¿qué lengua o lenguas existen y se hablan en nuestra región?
3. ¿Cómo se usa la lengua originaria en la comunicación oral y escrita en los contextos sociales y académicos?
4. ¿Cómo aportan los saberes y conocimientos de nuestros ancestros para el desarrollo de la expresión oral y escrita?
5. ¿Qué características propias tienen la lengua originaria en sus diferentes niveles lingüísticos?

Para realizar la investigación se remite al manual de investigación etnográfica

1. Recuperamos los saberes y conocimientos culturales y lingüísticos de la comunidad, a través de la entrevista, encuesta a los comunarios.
2. Interpretamos y analizamos la información obtenida, para posicionarnos, sobre los saberes y conocimientos culturales y lingüísticos de la comunidad.

Resultados de la investigación etnográfica

- Identifiquemos la diversidad de lenguas que existe en su región
- Características propias de la lengua originaria de la comunidad
- Uso y desarrollo de la lengua originaria en la comunidad
- Saberes y conocimientos propios de la comunidad.
- Síntesis general de la investigación de la unidad de formación
- Inferir la conclusión englobadora de la investigación: hallazgos
- Interpretar los resultados entre todos y elaborar un posicionamiento crítico de categorías, conceptos y otros (definiciones identitaria)

Bibliografía

- López Luis Enrique y Wolfgang Küper (2002). *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas.* Cochabamba / Lima: GTZ.
- Heise, María (2001). Interculturalidad: *Creación de un concepto y desarrollo de una actitud.* Programa de FORTE-PE. Lima: Ministerio de Educación, Convenio PER/B7.
- Rengifo, Grimaldo (1991). "Notas sobre el saber campesino andino. 'Cría a estos hombres como nosotras los hemos criado'". En CREAR – PRATEC – CEBIAE. *Educación y saber andino. Sistematización de experiencias institucionales.* Iquique: Sociedad Periodística el Jote Errante. 33-52.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2000). *Conceptos básicos de administración y gestión cultural.* Madrid: O E I.
- Abugoch, Elizabeth (2006). *Módulo de antropología.* Imprenta Integral, Tarija-Bolivia.
- Alain, Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta (2005). *Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información.* S.R.A. Bs. As., Argentina.
- Albó, Xavier (1976). *Khitïpxtansa? ¿Quiénes somos? Identidad localista, étnica y clasista en los aymaras de hoy.* Cipca. La Paz -Bolivia
- Albó, Xavier (1995) Bolivia plurilingüe: CIPCA La Paz – Bolivia.
- Albó, Xavier (2000). *El Decálogo para una buena normalización de lengua indígenas.* Ed. Universidad Católica Boliviana. La Paz, Bolivia.
- Almendra, Agustín (2010). Revista de educación intercultural bilingüe. *Uso del namui wam y la escritura.* Edit. SICyTAR, Bogotá-Colombia.
- Araujo, Joaquín (1996). *XXI: el siglo de la ecología.* Edit. Calpe Madrid, España.
- Arellano, Saúl (2010). Periódico OPINION: La crónica de hoy; 15 de agosto 2010. La Paz-Bolivia.
- Argueta, Jermán y Ernesto Licona (1994). *Oralidad y Cultura. La identidad, la memoria, lo estético y lo maravilloso.* Colectivo memoria y vida cotidiana. Edit. CEPA, México.
- Bohm, David (2008). *Pensamiento consciente.* Edit. Calpe Madrid - España.
- Burga, Elena (2003). Construyendo un mundo para todos. Lima: Ministerio de Educación.
- Casariego, Rocío (2009). Ponencia presentada por la autora en el II Foro Internacional de Oralidad y Cultura de México 2009.

- Centro de Documentación, Investigación e Información de los Pueblos Indígenas (2003). *Informe narrativo de ONG sobre el Foro Mundial de Pueblos Indígenas y la Sociedad de la Información.* Ginebra 8 al 11 de diciembre de 2003.
- Cerrón P., Rodolfo (1988). *Lingüística Quechua.* Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas. Cuzco – Perú.
- Cerrón P., Rodolfo (1994). *Quechumara.* CIPCA, Av. 20 de Oct. 1023; La Paz – Bolivia.
- Cerrón, P. Rodolfo (1988). *Quechumara.* Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas. Cuzco – Perú.
- Ching, Frank (1995). Literatura narrativa. Editorial Libsa, S.A. Madrid - España.
- Condemarín, Mabel (2004). *Lectura silenciosa sostenida.* Editorial Araucanía – Editorial Café Con Leche, Santiago de Chile.
- Consejo Educativo de Pueblos Originarios (2004). *Por una Educación Indígena Originaria.* CEPOS. La Paz – Bolivia.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. Versión oficial aprobada por la Asamblea Constituyente - 2007 y compatibilizada en el Honorable Congreso Nacional – 2008. La Paz – Bolivia.
- Cordero, Hugo (2006). Redacción: Conclusiones del FORO internacional de Pueblos Indígenas, realizado en Cbba, Bolivia, el 4-10-2006.
- Declaración Universal de los Derechos Indígenas (2007). Nueva York, EE.UU. Periódico el Diario,14 de septiembre de 2007, La Paz, Bolivia.
- Diccionario SOPENA (2002). Ed.IEPALA. Barcelona-España:
- Doris, C. Ching (1995). *Cómo aprende a leer el niño bilingüe.* Ed. CINCEL, Buenos Aires –Argentina.
- El Popol Vuh o Popol Wuj (2008). El nombre quiché se traduciría como: "Libro Anónimo Relato Maya del origen del mundo y de la vida". En: es.wikipedia.org/wiki/Popol_Vuh –n Visitada el 25 de marzo de 2011.
- Escuela Superior de Formación de Maestros "Eduardo Avaroa" de Potosí (2010). Propuesta del Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación: Comunicación, lenguas y literaturas.
- Galdames, Viviana (2006). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna.* México: SEP, CGEIB: PROEIB Andes: GTZ. Cbba.-Bolivia
- Galdames, Viviana, Aida Walqui y Bret Gustafson (2005). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna:* Ed. Mundo. La Paz, Bolivia.
- Grebe, María Ester. (1986) *Perspectivas del dualismo en la cultura y música mapuche.* Edit. BUCCI. Santiago – Chile.
- Herrero, Joaquín; Sánchez de Lozada, Federico (1974). *Gramática Quechua.* Editorial universo. Cochabamba - Bolivia.
- INE (1993). Instituto Nacional de Estadística de Bolivia.

- La Prensa. (2008). "El Gobierno presentó nueve alfabetos de lenguas nativas". Sección informativa. Viernes, 22 de febrero de 2008. La Paz – Bolivia.
- Larraín Jorge (2001) *Identidad Chilena,* Editoriales LOM; Santiago - Chile
- Layme, Felix (2002). *Gramática aimara* (para maestros), a solicitud de UNICEF, Imprenta EDOBOL La Paz – Bolivia.
- Ley Educación Boliviana (2010) "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", Bolivia.
- López, Luis Enrique (1993). *Lengua.* La Paz-Bolivia: UNICEF.
- Mandepora, Marcia y Vicente Limachi (2003). Fichas de Trabajo. Programa de capacitación docente en la enseñanza de segundas lenguas. PROEIB-ANDES- GTZ, Cochabamba-Bolivia.
- Martínez, Juan L. (1996). *Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia.* S. R. L. La Paz, Bolivia.
- Memoria, Seminario (2000). *La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia.* Ed. CEBIAE. La Paz.- Bolivia.
- Menchaca, Roberto (2010). (asgbol.blog.com.es/. consultada en fecha 22 de marzo de 2011).
- Ministerio de Educación (2010). *Texto base unidad de formación lengua originaria (L-1 y L-2) primer año de formación general.* La Paz - Bolivia.
- Ministerio de Educación (2011). *Diseño curricular base del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros* (documento de trabajo consolidado), La Paz - Bolivia.
- Ministerio de Educación de Bolivia (1994). Ley de Reforma Educativa (1565). La Paz: MEC.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2010). Colección Runakay. Serie Manuales - Primera Edic. Quito - Ecuador.
- Monsalvo, Julio (2007). *Amanecer de una Nueva Historia. La venganza de la Tierra.* Buenos Aires – Argentina: Planeta. Edit. Lux..
- Monsalvo, Julio (2011). Periódico Opción. Quito - Ecuador: 2001 – 2007. Visitado el 1 de abril de 2011. En: http://www.nodo50.org/opcion/135/dinamica2.html
- Muñoz, Antonio (1998). *Educación Intercultural. Teoría y práctica.* Madrid: Escuela española.
- OEI (2008). Bolivia - Tres universidades fueron creadas para los pueblos indígenas (www.oei.es/noticias/spip.php?article3190 consultado en fecha 25 de marzo de 2011).
- Programa de Lengua y Cultura Zapoteca de la Sierra de Juárez para la Zapoteca educación secundaria (2007). Primer grado. México: SEP, CGEIB.
- Proyecto Tantanakuy (2003). Fundamentos de EIB. Cochabamba – Bolivia: PROEIB-Andes.
- Quiroz, Alfredo (2000). *Gramática Quechua.* Edic. S. B. N. La Paz, Bolivia.

- Ricoeur, Poul (2005). *Una interpretación de la cultura.* Edic. Siglo XXI. México.
- Saberes del Pueblo Moxeño (2005). *Procesos de Servicio Educativo.* Santa Cruz- Bolivia
- Santos, José H. Aguilera/Jessica D. Matías (2008). "Promoviendo la cultura legal ambiental en Panamá". En: Revista Ambiental. Digital. Visitada el 1 de abril de 2011: http://revistaambiental.blogspot.com/2008/07/pensamiento-ecolgico-y-ambiental.html
- Sarbaugh, Lawrence (1979). *Intercultural Comunication,* Rochele Pork. New Jersey: Hayden. EE. UU.
- Sichra, Inge (2010). Conferencia Internacional de Educación Intercultural y Bilingüe. Guatemala 17 de febrero 2010.
- Torero, Alfredo (2002). *Idiomas de los Andes, Lingüística e Historia.* Perú: Ed. IFEA. Instituto Francés de Estudios Andinos y Horizonte.
- Toro, Rolando (2001). Entrevista con Rolando Toro Araneda, creador del sistema biodanza. Mayo de 2001. Edic. Copyright, Santiago- Chile.
- Vidaurre, Marcelino (2008). *Antología de Educación Intercultural.* Tarija-Bolivia: Impresiones SRL.
- Walqui, Aida (2006). *Enseñanza del castellano como segunda lengua.* Ed. Mundo. La Paz – Bolivia.
- Wikipedia (2011). Cocepto de antropocentrismo. Visitado el 1 de abril de 2011. En: http://es.wikipedia.org/wiki/Antropocentrismo
- Zúñiga Madeleine (1998). *Educación Bilingüe* (materiales de Apoyo para la Formación Docente en EIB.) La Paz – Bolivia: UNESC.

Índice de notas aclaratorias

- Enfoque socio-comunitario: Encarar proyectos con la participación de población o ciudadanía para mejorar la calidad de vida o vivir bien.

- Física cuántica: La física cuántica, también conocida como mecánica ondulatoria, es la rama de la física que estudia el comportamiento de la materia cuando las dimensiones de ésta son tan pequeñas, en torno a 1.000 átomos, que empiezan a notarse efectos como la imposibilidad de conocer con exactitud la posición de una partícula, o su energía, o conocer simultáneamente su posición y velocidad, sin afectar a la propia partícula (descrito según el principio de incertidumbre de Heisenberg, 1993).

- Inteligencias múltiples: La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto por Howard Gardner en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner define la inteligencia como la "capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas".