

LA INCORPORACIÓN DEL IDIOMA AYMARA EN LA NUEVA MALLA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA: ¿AVANCES O RETROCESOS EN LA REVALORACIÓN DEL IDIOMA?

Mg. Sc. Pedro Velasco Rojas¹

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de realizar una breve descripción de la situación actual del idioma aymara en la nueva malla curricular de la educación boliviana, para lo cual se realiza un recorrido histórico acerca de la situación de las lenguas nativas, en particular, del aymara y las paradojas respecto de su implementación en el contexto de la educación formal. Asimismo, se hace una reflexión acerca de su relación con la identidad étnica actual. Finalmente, el trabajo concluye con una crítica a esta “incorporación” del aymara en la nueva malla curricular, aspecto que se da simplemente de manera discursiva, pues, los contenidos de lengua originaria en los textos del Ministerio de Educación están redactados en castellano, de modo que los estudiantes sólo deben traducir o responder las preguntas formuladas en español. No existen textos redactados en los idiomas originarios, en este caso, el aymara. La metodología empleada para realizar este trabajo fue la revisión bibliográfica y la autorreflexión del articulista.

Palabras clave: aymara, lengua, educación, revalorización, legislación lingüística, identidad.

1. Introducción

A fines del año 2022, el Ministro de Educación informaba acerca de los cambios que sufriría a partir del año 2023 el Currículum de la Educación Regular en Bolivia con la incorporación de nuevos contenidos como astronomía de la naturaleza, ajedrez, sudoku, técnicas de cosecha, uso responsable de redes sociales, robótica, origami, tejido, uso de instrumentos de percusión, uso de herramientas TIC, justicia social, sexualidad humana integral, tipos de violencia, lengua extranjera y originaria, entre otros.

1 Es docente de la Carrera de Lingüística e Idiomas y Magister en Investigación en Ciencias Sociales

Idealmente, desde la visión del Estado, se considera que, gran parte de estos contenidos van a complementar y enriquecer la malla curricular que, por muchos años, se ha mantenido más o menos uniforme con la enseñanza de materias tradicionales como lenguaje, matemáticas, estudios sociales y ciencias naturales, entre otros, los cuales no van a desaparecer, sino que a éstas se van a complementar no, como “materias” en el sentido estricto, pero sí como temáticas a ser abordadas en algunas de las materias, según la pertinencia temática.

Esto es, los contenidos de las materias tradicionales como las mencionadas en el anterior párrafo, van a ser - desde una mirada propositiva - dinamizadas o enriquecidas con temáticas actuales o consideradas indispensables, por lo menos, en los tiempos actuales.

Esta nueva propuesta educativa, no obstante, ya ha generado debate en varios sectores de la sociedad, ya sea a favor o en contra de su implementación. Uno de esos sectores —como es ya costumbre— es la dirigencia trotskista del magisterio urbano, que ya ha lanzado una serie de cuestionamientos y advertencias en contra de la nueva propuesta educativa. En cambio, otros sectores como la organización de padres de familia, por ejemplo, están todavía expectantes ante los resultados de la malla curricular a implementarse a partir de este año.

Sin pretender abarcar todos los contenidos de la nueva malla curricular, el presente trabajo tiene la intención de reflexionar acerca de la implementación de los idiomas originarios, en especial el aymara. En la nueva propuesta educativa y, en esta línea, realizar un breve diagnóstico de la situación de esta lengua, de sus hablantes, de los trabajos que existen para su implementación tanto en primaria como secundaria del sistema de Educación Regular. La transmisión intergeneracional, el estatus de la lengua y el proceso de enseñanza-aprendizaje actual, lo mismo que una escueta evaluación de su presencia en las redes sociales por parte de algunos activistas de la lengua.

En realidad, el tema resulta ser una excusa para abarcar esta multiplicidad de dimensiones que atañen directa o indirectamente a la propuesta del Ministerio de Educación de implementar las lenguas originarias al igual que las lenguas extranjeras en la educación regular, para lo cual se inicia esta reflexión rememorando y tratando de contextualizar la situación actual de la lengua aymara y la de sus hablantes en el contexto de la sociedad boliviana en su conjunto.

2. La situación de la lengua aymara y la de sus hablantes en la actualidad

Se sostiene que la ciudad de La Paz y El Alto son territorios de habla castellana y habla aymara. Esto es, una gran parte de sus habitantes que maneja, conoce o usa además, del castellano, también, emplean el idioma aymara; sin precisar el nivel de bilingüismo de las personas. Esta situación va disminuyendo gradualmente en desmedro de este último, debido a que cada vez son menos los espacios donde se habla el aymara, mientras que pareciera ampliarse cada vez más el espacio y los contextos de uso del castellano.

En una investigación realizada por German Huayhua, Máximo Quisbert y Ángela Riveros el año 2000, se decía que, en la ciudad de El Alto, la frase característica de los jóvenes al momento de descubrir su situación lingüística era: “entiendo [el aymara], pero no hablo”; esto es, muchos de los jóvenes de esta ciudad habían dejado de hablar el aymara y solamente la entendían (bilingüismo pasivo), debido a que ya no lo usaban, o mejor dicho, ya no lo hablaban en sus interacciones cotidianas, incluso dentro de la familia. Esta misma situación es fácilmente perceptible, salvo honrosas excepciones, en casi todos los jóvenes que cursan el colegio o la educación superior. Y, si esta es la situación de los jóvenes, ni qué decir de los niños, cuyos padres, a los cuales se podría catalogar como “aymaras” (si es que corresponde esta caracterización étnica) porque precisamente conocen o hablan - aunque poco o mucho - el idioma aymara.

Si uno sale de la ciudad y llega a alguna comunidad próxima, también se percatará que cuando los niños juegan o están en la escuela, emplean exclusivamente, el castellano. Así, en comunidades lejanas, probablemente, todavía es posible apreciar un uso prioritario del idioma aymara en las nuevas generaciones, aunque claro, esto podría representar una generalización bastante subjetiva. Con todo, no puede dejar de llamar la atención el hecho que cada vez fuera un menor número de hablantes de los idiomas originarios en general, pero especialmente del aymara por ser el objeto de estudio. Situación que incluso se podría poner a prueba con sus propios allegados o familiares de corta edad.

Al analizar sobre las causas que pudieran provocar este resultado: la constricción o el desplazamiento del aymara por el castellano, seguramente por varias razones, entre ellas, probablemente,

que los padres ya no hablan con sus hijos en aymara, lo que provoca un quiebre en la transmisión intergeneracional de la lengua o la falta de necesidad de hablar el idioma en la ciudad, pues, como “todo el mundo” habla el castellano en los espacios públicos, no se tiene la necesidad de continuar hablando el aymara. Sobre este punto, no es extraño escuchar a jóvenes de padres aymaras decir “¿para qué sirve el aymara?” entre otras preguntas o frases que ponen en evidencia la cada vez menor necesidad que sienten los jóvenes de hablar el idioma. Inclusive personas de la tercera edad, hablantes de lengua aymara como primera lengua, hacer esfuerzos por hablar en castellano con sus hijos o nietos, cuya primera lengua ya es obviamente el castellano. Es decir, pareciera que los jóvenes no tienen necesidad de hablar el aymara para comunicarse con las generaciones “antiguas” y, viceversa, pareciera que existe más bien la necesidad de hablar castellano en las generaciones antiguas para comunicarse con las nuevas generaciones.

La situación se agrava, aún más, con las nuevas tecnologías de comunicación, ya que, si excepcionalmente existen meritorios esfuerzos personales e institucionales que apuestan por enseñar algún tipo de léxico, frases o alguna otra características del idioma por las redes sociales, por lo cual, pueden tener bastantes seguidores en Facebook; por ejemplo, sus esfuerzos, si bien son encomiables, están muy lejos de constituirse en una fuerza que pueda detener o frenar la tendencia avasalladora que significa el desplazamiento de la lengua aymara en su conjunto en la vida real.

3. La coyuntura política actual, la legislación lingüística y el desplazamiento de la lengua aymara

Aunque, existen personas que tratan de desvincular el tema estrictamente político del lingüístico, afirmando que la lucha por los derechos de los pueblos indígenas (y dentro de ella los derechos lingüísticos de los pueblos colonizados) no deberían supeditarse a las propuestas y principios de los partidos políticos; la realidad es un poco diferente, ya que no todos los partidos políticos demuestran una apertura pragmática ni siquiera discursiva al reconocimiento de los derechos colectivos de esos pueblos. Es así que no todos los partidos políticos recogen o comparten esas demandas.

La evaluación que hacen las organizaciones sociales, los impele a mostrar ciertas afinidades o rechazo en relación a determinados partidos políticos. En Bolivia, no cabe duda que el Movimiento al Socialismo (MAS) ha logrado hacerse del poder político desde el

año 2005 hasta el presente gracias al acercamiento —e incluso los sectores de oposición hablan de la cooptación de sus dirigentes— con los movimientos sociales a quienes se dice representar; puesto que, ciertamente, varios dirigentes de estas organizaciones han logrado ocupar curules parlamentarios gracias a esas afinidades y acuerdos políticos.

En este contexto, la Asamblea Constituyente cuya representación mayoritaria perteneció al MAS, elaboró una nueva propuesta de Constitución Política del Estado que fue promulgada recién por el gobierno el 7 de febrero de 2009, tres años después de instalada la Asamblea Constituyente. En esta Constitución, entre otras, se reconoce, por primera vez en la historia de nuestro país, al castellano y a otras lenguas originarias como lenguas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia. Respecto a esto, hay que recordar que, si bien el castellano es considerado desde la fundación de la República en 1825 como “lengua oficial”, esto se debió únicamente a un reconocimiento de facto, en la práctica, en el uso obligatorio que se hacía del idioma en todas las esferas públicas para lograr desenvolverse sin problemas en cualquier papeleo o trámite (tanto en la educación formal como para obtener un simple certificado de nacimiento o de defunción, para poder orientarse por las calles o, simplemente, para abordar algún transporte público) uno debe saber —sin importar el nivel de conocimiento de la lengua— el castellano. El carácter oficial del castellano no figuraba en la Carta Magna y mucho peor en el caso de las lenguas originarias que, definitivamente, fueron totalmente ignoradas, siendo relegadas en su uso al ámbito doméstico y, en cierta forma, clandestino.

De esta manera, el aymara, el castellano y otras lenguas nativas del país son constitucionalizadas el año 2009 y, en uno de sus acápites, el Artículo 234, numeral 7, se establece que los servidores públicos deben “hablar al menos dos idiomas oficiales del país”, uno de los cuales debía ser una lengua nativa y la otra el castellano. En esta misma línea, el año 2010 se aprobó la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, donde se establece tanto en sus principios como en aspectos más operativos el uso de los idiomas oficiales y lenguas extranjeras en la educación formal. Asimismo, dos años después, el año 2012 se aprueba la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas N° 269, donde se define el plazo para el aprendizaje de un idioma originario y los ámbitos donde deben implementarse las lenguas nativas que rebasan el marco estrictamente educativo para ser empleadas también en contextos públicos.

Estos avances, en el orden legislativo, no han ido de la mano. Con el cumplimiento y ejercicio de esos derechos legalmente reconocidos, han sido vistos como una aprobación simplemente nominal y no efectiva. Con todo, si bien este paquete de normas no ha surtido los efectos deseados, en el sentido de haberse constituido en una cuña que frene o impida el desplazamiento de las lenguas nativas, de tal manera que las actitudes hacia las mismas en general y hacia el aymara en particular son positivas en términos discursivos; no se manifiesta en la práctica, por lo menos, en términos globales, cuando se percibe una, cada vez mayor, disminución de hablantes del aymara entre los jóvenes, por ejemplo.

De esta manera, la normativa lingüística impulsada por el gobierno no parece haber rendido los frutos esperados, por lo menos hasta el presente, ya que el problema lingüístico viene emparejado con la posición social inferior de los hablantes de lenguas nativas en la pirámide social. Esto podría hacernos pensar que, mientras no cambie la posición social de los hablantes del aymara, por ejemplo, muy difícilmente variará su actuación lingüística. No obstante, esta especie de conclusión apresurada es, sin duda, utópica y bastante cuestionable considerando la situación de algunos aymara urbanos que, habiendo adquirido un caudal económico importante y por el cual algunos pensadores los consideran expresión de la “burguesía aymara”, éstos al empoderarse económicamente, salvo algunos escasos casos destacables, lo primero que han hecho es negar su origen aymara, optando más bien por el “blanqueamiento étnico”, lo que se puede percibir en sus cambios de estilo de vida, en su búsqueda por acceder a otros espacios tradicionalmente inaccesibles para el grueso de la población aymara y, obviamente, en su olvido abrupto de la lengua aymara, que es, además, una ligazón que les recordaría su condición anterior que se proponen precisamente olvidar o “mejorar”.

4. La lucha por educación como instrumento de liberación

Si hoy en día, varios sectores sociales reivindican su identidad como pueblos y, dentro de ella, el derecho a expresarse en los espacios públicos en sus propios idiomas; en el pasado, desde inicios del siglo XX para adelante hasta la década del '80 aproximadamente (con el surgimiento del movimiento katarista), es decir, de 1901 hasta 1980, más o menos, el panorama lingüístico en Bolivia era radicalmente diferente al de la actualidad. Si bien hoy gran parte de la población boliviana radica en las ciudades, a mediados del siglo XX, la población

era fundamentalmente rural, situación que fue cambiando gradualmente con el paso de los años hasta invertirse totalmente la torta el día de hoy, tal cual se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Comparación en porcentajes de la población boliviana urbana y rural según los últimos cinco Censos de Población y Vivienda

Población	1950	1976	1992	2001	2012
Urbana	26.2 %	41.7 %	57.5 %	62.4 %	67.4 %
Rural	73.8 %	58.3 %	42.5 %	37.6 %	32.6 %

Fuente: Censos de Población y Vivienda-INE.

En este sentido, el país, de tener una población esencialmente rural hasta aproximadamente fines de los años '80, pasó a inicios del '90 a ser fundamentalmente urbana y una de las demandas principales del grueso de la población migrante en las ciudades (pero también rural) fue el acceso a la educación libre y gratuita, lo que implicaba fundamentalmente la alfabetización, la lectoescritura en castellano, claro está, porque el no hablar “correctamente” el idioma y el no saber leer en el idioma del Estado de aquel entonces, contribuía a la discriminación étnica y les acarreaba enormes obstáculos para desenvolverse en la vida práctica y pública. De ahí que un poderoso instrumento de aquel entonces para defender las tierras comunales en el altiplano y los valles, por ejemplo, era el acceso a la educación, lo que implicaba aprender a leer y escribir en castellano, la lengua del Estado, pero también la lengua de los terratenientes de aquel entonces que amenazaban a las comunidades indígenas con arrebatarles sus tierras mediante fraudulentos procesos judiciales donde el castellano era y continúa siéndolo hoy, el código común de los papeleos.

Así, el Taller de Historia Oral Andina (THOA) ha estudiado profundamente el movimiento de los caciques apoderados que, desde los años veinte aproximadamente del siglo pasado, ha ido rearticulándose para recuperar los títulos coloniales que los ayllus y marcas prehispánicos habían logrado recuperar de los archivos históricos del país y de Buenos Aires para emprender la lucha legal contra el gamonalismo. Así, los documentos de esta institución señalan que, incluso los caciques apoderados de aquel entonces, a pesar de que no hablaban el castellano de manera fluida, memorizaban el contenido de los memoriales de aquel entonces y podían “recitarlo” casi al pie

de la letra cuando correspondía hacerlo. Un ejercicio de memorización impresionante considerando la situación lingüística de aquel entonces.

Con todo, el latifundismo se extendió por varias regiones del altiplano y los valles, aunque en otros los indígenas lograron recuperar algo de sus tierras ofreciendo dura batalla a los patrones de aquel entonces, hasta que finalmente con el triunfo de la Revolución Nacional del '52 y el Decreto de Reforma Agraria promulgado un año después, las tierras de hacienda fueron gradualmente devueltas a sus dueños legítimos.

En 1955 con la primera Reforma Educativa, las escuelas rurales se masificaron en el campo y el gobierno revolucionario de aquel entonces, creó ítems para profesores rurales con lo que el acceso a la educación pública se democratizó de alguna manera. A partir de este periodo, las puertas de la educación pública se abrieron gradualmente para la población originaria del país y esto permitió que muchos jóvenes tengan la oportunidad de formarse en algunas especialidades como la de maestros rurales o ingresar en algunas instituciones policiales para ser sargentos o suboficiales, entre otras profesiones, e incluso ingresar a inicios de los años '80 a la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), institución en la cual se conformaría posteriormente el Movimiento Universitario Julián Apaza (MUJA), una organización política de estudiantes aymaras y quechuas que empezaron a cuestionar el “colonialismo interno” que continuaban viviendo las poblaciones originarias del país. Estos jóvenes universitarios, además de otros líderes campesinos, reivindicaron el indianismo y el katarismo como corrientes ideológicas endógenas y propias frente al resto de los partidos políticos segregacionistas que invisibilizaban la diversidad étnica y mantenían el *statu quo* social y político de aquel entonces.

5. De la lucha social y política a la “culturización” de los derechos

A partir de la década del ochenta y principios del noventa del pasado siglo, la lucha de los pueblos indígenas andinos en Bolivia parece sufrir un quiebre o un cambio de timón importante, en el sentido en que: de una lucha ideológica contestataria al sistema dominante y excluyente que se traduce en demandas pragmáticas como la recuperación de la tierra, el acceso a la educación pública y gratuita, y la apertura a la participación política propia en el escenario nacional con la creación de partidos indianistas y kataristas como el Movimiento Indio Tupak Katari (MITKA), Movimiento Revolucionario Tupak Katari

de Liberación (MRTKL), el Frente único de Liberación Katarista (FULKA), entre los más importantes, la situación parece inclinarse. Ahora, hacia la lucha por reivindicaciones mucho más culturalistas que sociales y políticas de antaño; es decir, demandas ya no pragmáticas como al inicio, sino hacia cuestiones mucho más abstractas y tenues, que usualmente las podríamos englobar en lo que usualmente se conoce como parte del “patrimonio inmaterial” de un país, y no de una sociedad en concreto.

Así, de la lucha por la recuperación de la tierra anteriormente en manos de los patrones, ahora se busca la consolidación del derecho propietario de la propiedad rústica mediante la obtención de títulos de propiedad que garanticen la posesión ancestral de la misma y que es de alguna manera satisfecha mediante la aprobación de la Ley N° 1715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria de 18 de octubre de 1996, que reconoce el concepto de Tierras Comunitarias de Origen (TCO), figura jurídica especialmente beneficiosa para las comunidades indígenas del oriente y no tanto así para las comunidades originarias del altiplano y los valles del occidente del país.

Es decir, las acciones de hecho como la ocupación violenta de tierras por parte de sectores campesinos e indígenas, los procesos en estrados judiciales y la defensa legal de las tierras comunales frente al avance latifundista descenden en su intensidad de tal manera que, casi a mediados del '90, a muy duras penas podemos encontrar procesos abiertos respecto de esta temática, pues los mismos o ya han sido resueltos o simplemente han sido abandonados por las partes, de manera que ahora los actores indígenas y campesinos se preocupan más por su incorporación individual y no corporativa a partidos políticos ajenos y con alcance nacional, para así asegurar algún escaño parlamentario que les permita ascender económicamente, sacrificando la ideología anticolonial con la que se habían creado los partidos indianistas y kataristas de la década anterior.

Respecto del acceso a la educación como instrumento de liberación, los noventa se caracterizan por el hecho de que varias unidades educativas ya han sido creadas o están en proceso de creación en todo el territorio nacional, tanto en espacios urbanos como rurales, de modo que la población indígena, históricamente excluida de la educación formal, tiene ahora mayores posibilidades de “integración” y “ascenso social” al poder acceder a una carrera profesional.

Relacionado a los factores anteriores o producto de ellas, las generaciones jóvenes abandonan gradualmente el campo para migrar a las ciudades donde encuentran mayores posibilidades de trabajo y acceso a la educación tanto regular como superior. De este modo, la nostalgia por la comunidad unida estrechamente a la efervescencia mundial por los derechos colectivos de los pueblos indígenas influye precisamente en estas generaciones jóvenes, otrora migrantes del campo, para la preservación y/o fortalecimiento de aquello que se dejó en el campo; es decir, las tradiciones, las costumbres y, entre ellas, la lengua propia. De este modo, la romantización e idealización por todo aquello que pareciera estar perdiéndose producto de la influencia de la modernidad, caracteriza a las generaciones jóvenes quienes ahora luchan activamente por la preservación de ese legado ancestral, es el caso de la “revitalización” de las lenguas originarias, entre otros aspectos.

6. El proceso de visibilización de las lenguas indígenas en la educación formal

Las lenguas indígenas, originarias o nativas desde el punto de vista del Estado, no han sido consideradas importantes para el proceso educativo formal en general desde la época republicana hasta mediados del noventa como se señala anteriormente. El Estado boliviano y las castas dominantes que se encaramaron en el poder no vieron la necesidad de implementar dichas lenguas en la educación y, por el contrario, aparentaban ser contraproducentes para el proceso de integración nacional que se hizo más patente especialmente a partir de la Revolución Nacional de 1952. En este sentido, no se hizo ningún esfuerzo por preservarlas, recuperarlas o fortalecerlas, salvo honrosas excepciones como la implementación de ciertos proyectos educativos aislados que pretendían utilizar las lenguas nativas para los procesos de alfabetización en el país. En este contexto, se puede subrayar, por ejemplo, el funcionamiento del Plan Nacional de Alfabetización en la década del ochenta o la aprobación de los alfabetos únicos para la escritura del idioma aymara, quechua y el guaraní por parte del gobierno democrático de la Unión Democrática y Popular (UDP).

Recién, con la aprobación de la Ley N.º 1565 de Reforma Educativa de 1994, se plantea el uso de las lenguas nativas como el aymara y el quechua en la educación regular. Así, la ley en cuestión establece la utilización de estos idiomas en los primeros años de escolaridad para luego desaparecer abruptamente. La motivación fundamental de emplear las lenguas nativas en la educación es evitar

a los niños el trauma que significa pasar del ámbito familiar donde los niños son socializados o enculturados fundamentalmente en lenguas nativas, al ámbito de la educación formal donde ya se empleaba exclusivamente el castellano.

De esta forma, el empleo de las lenguas nativas estaba pensado en la gestión de gobierno del entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, exclusivamente para el ámbito educativo inicial y de ninguna manera para los niveles superiores, una concesión, a todas luces, graciosa. Por sus alcances, la mencionada norma corresponde a un modelo de educación bilingüe de transición, por el que se utiliza instrumentalmente la lengua nativa los primeros años de escolaridad para luego desecharla y erradicarla totalmente. Posteriormente, pasar a un proceso de educación totalmente monolingüe, en castellano exclusivamente.

Esta política lingüística concuerda exactamente con los objetivos del Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que otorgaba fecha de expiración a los pueblos indígenas, en el sentido en que gradualmente sus características singulares desaparecerían (es el caso de los idiomas indígenas, sus costumbres, normas, espiritualidad o religión, etc.) para ser asimilados por los valores occidentales, logrando a la larga desaparecer como “pueblos²”. Esto es, tanto la Ley 1565 como el conjunto normativo de aquel entonces presupone que las lenguas nativas únicamente servían para un limitado reducto educativo infantil y no tenían trascendencia para otros ámbitos de la vida pública y adulta.

En cambio, la Constitución Política del Estado aprobada el 2009, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N.º 269 y La Ley de Educación N.º 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” de diciembre de 2010, tienen la virtud de pensar las lenguas nativas de manera integral, de modo que se plantea que éstas no se las empleará únicamente los primeros años de escolaridad como lo estipulaba la abrogada Ley 1565, sino que incluso se pensaba en su vigencia en la educación superior. Esta normativa, por sus características, corresponde a un modelo lingüístico de superior. Esta normativa, por sus características, corresponde a un modelo lingüístico de mantenimiento y desarrollo, debido a que no se concibe a las lenguas nativas como puente para pasar luego al castellano, sino que concibe a la lengua de manera

² La categoría “pueblo” corresponde ya al Convenio 169 de la OIT.

integral, por lo que rebasa incluso el marco exclusivamente educativo para ser empleado en todos los ámbitos de la vida.

Desafortunadamente, los postulados de estas últimas normas muy difícilmente llegaron a cuajar y a hacerse efectivas en la práctica, debido a problemas estructurales como la improvisación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas nativas. Seguido, de un contexto político discursivamente abierto y tolerante hacia estas lenguas, pero incrédulo y reacio a su práctica efectiva, y un contexto social caracterizado por una devaluación, un mayor desconocimiento y desplazamiento de las lenguas nativas, especialmente entre las generaciones jóvenes cuya primera lengua en general pasó a ser definitivamente el castellano, quedando tanto el aymara como las demás lenguas nativas en un segundo plano, como cosa de los abuelos o mejor dicho de los “antepasados”, de modo que ya no forman parte del presente sino del pasado.

7. El “deber ser” y el “ser”: el aymara en la nueva malla curricular

Durante las conferencias públicas y entrevistas permanentes que otorgó el Ministro de Educación, se dejó claramente establecido que no se crearían nuevos ítems y que los contenidos como de “lengua originaria”, por ejemplo, serían incorporados a la materia de Lenguaje y Comunicación de la Educación Regular. En efecto, para ello se elaboraron textos de modo que los maestros puedan impartir dichos contenidos. En el caso del idioma aymara, más allá de las observaciones técnicas que se hayan hecho sobre el contenido de dichos textos, especialmente observados por lingüistas, el hecho es que los mismos fueron nomás elaborados y están a disposición de los docentes, estudiantes y público en general, ya que han sido subidos a las redes sociales y todos pueden acceder a ellos. No obstante, la dificultad más grande para aplicarlos —más allá de sus contenidos— parece estar en que los mismos maestros que desarrollarán su contenido, desconocen en su gran mayoría las lenguas originarias, situación que lo hicieron conocer en las infructuosas marchas que realizaron para frenar su implementación, advirtiendo que: “no tenían formación en los nuevos contenidos que proponía la nueva malla curricular”, a más de unos breves cursos que proporcionó el Ministerio del ramo antes de iniciarse el periodo académico 2023 y los primeros meses de él.

Hablando específicamente de los idiomas originarios y, en este caso, del idioma aymara, el grado de bilingüismo de los docentes

urbanos es prácticamente “cero”; esto es, salvo honrosas excepciones, casi todos desconocen prácticamente el idioma aymara y unos breves cursos, como los que se hizo, no solucionarían en lo más mínimo el problema del desconocimiento de dicho idioma. Entonces la pregunta es: ¿Cómo es posible que se imparta el aymara en la educación regular, cuando el docente no es obligado a saberlo (uno no puede enseñar lo que no sabe) y no puede ni siquiera balbucearlo? Algo de eso se puede decir, también, de otras temáticas insertas en la nueva malla curricular, aunque claro, existen mayores posibilidades para el docente de formarse y enriquecer su conocimiento en ellas.

Siendo así el panorama, habría que preguntarse si efectivamente su incorporación en la nueva malla curricular cumplirá con los objetivos establecidos. Eso si realmente los docentes están poniéndolo en práctica, claro está, pues nadie hace seguimiento de si se está aplicando o no la nueva malla curricular, en especial respecto de la enseñanza del idioma aymara. En todo caso, es muy difícil saber hasta el momento si dicha enseñanza repercutirá positivamente en los estudiantes, de modo que ellos aprendan algo de las lenguas originarias o, en su caso estimularán en algo la sensibilidad de los estudiantes hacia esos idiomas y culturas. Con todo, también existe la posibilidad de que el idioma aymara —por lo menos para los que tienen alguna raíz indígena— se vuelva algo distante, deformado, distinto, artificial, ajeno a su cotidianidad, a su modo de ser, en suma, a su identidad, pues ahora se lo emplea en un contexto diferente y está siendo dictado por personas que poco o nada entienden acerca de él.

8. El aymara en los textos de Secundaria de la nueva malla curricular

Los textos de la nueva malla curricular están en la página oficial del Ministerio de Educación y todos pueden acceder a ellos. Hablando exclusivamente de los textos del nivel de secundaria de la Educación Regular, se han elaborado textos de primero, segundo y tercero de secundaria, dichos textos oficiales contienen todas las materias del currículo desde ciencias naturales, estudios sociales, matemáticas, lenguaje, etc. No obstante, hablando específicamente de las lenguas tanto extranjeras como originarias, hay una diferencia abismal, pues, en el caso del inglés, el acápite dedicado a este idioma (idioma extranjero) todo el contenido está redactado en el mismo idioma, vale decir en inglés, pero quizás la novedad está en que ahora el contenido del texto está contextualizado al país y a algunas de

sus costumbres, tal como se puede apreciar en la siguiente imagen extraída precisamente de esos textos:



COMUNIDAD Y SOCIEDAD

Lengua Extranjera

CONVIVENCIA CON EVENTOS QUE SUCEDEN EN EL CONTEXTO



¡INICIEMOS DESDE LA PRÁCTICA!

1. Carnival

Let's know and read about Oruro's carnival (Conozcamos y leamos sobre el carnaval de Oruro)

ORURO CARNIVAL- FEBRUARY AND MARCH

Millions of people fly to Bolivia each year for one of the most popular carnivals of the world. Oruro is located on the vast Bolivian Altiplano; a world famous festival is celebrated every February or March. It's considered one of the Masterpieces of the Oral and Intangible Heritage of Humanity by UNESCO in 2001. The carnival gets its name from Oruro which means 'where the sun is born.'

The carnival it is a popular festival with travellers, which always begins with the diablada or the devil dance where dancers wear colourful costumes and masks featuring caricatures of devils, animals, Inca rulers and slave drivers to pay homage to the Virgen del Socavón ("Virgin of the Mineshaft"). This festival is based on the pre-colonial ceremony of giving thanks to the earth-mother Pachamama.

Let's answer these question (Respondemos estas preguntas)

1. Do you visit the Bolivia's Carnival?
2. Where is Oruro located?
3. When was considered oral and intangible heritage of humanity?
4. What means Carnival?



En cambio, en el caso del acápite dedicado a las lenguas originarias, el texto está redactado casi, íntegramente, en castellano, de modo que las indicaciones sugieren que el estudiante simplemente traduzca o responda las preguntas escritas en castellano a la lengua originaria (aymara, quechua o guaraní). Esto es, si no se enseña previamente a leer y escribir en la lengua originaria que se desea enseñar, ¿cómo es posible que se le pida al estudiante realizar una redacción en una lengua que jamás aprendió a escribir! Es decir, se ha tomado tan a la ligera la enseñanza-aprendizaje de las denominadas lenguas originarias, que ahora, en la nueva malla curricular, ni siquiera se pretende que aprendan a escribirlo y mucho menos a hablarlo. Las lenguas originarias han pasado a convertirse así en un adorno, en algo exótico que sirve para justificar la ideología del “Estado Plurinacional”, pero nada práctico, pues no se enseña ni siquiera los elementos mínimos para su escritura ni las reglas básicas para su redacción tal y como puede observarse en los textos de secundaria elaborados por el Ministerio de Educación y del cual se extrae la siguiente imagen del mismo texto de 2º de Secundaria, al igual que la anterior imagen:



COMUNIDAD Y SOCIEDAD
Lengua Originaria

RUTINA DIARIA EN EL TIEMPO



¡INICIEMOS DESDE LA PRÁCTICA!

En nuestro contexto, en idioma originario ¿cuáles son los saludos en la mañana, tarde y noche?

BUENOS DÍAS

BUENAS TARDES

BUENAS NOCHES







¡CONTINUAMOS CON LA TEORÍA!

El tiempo se mide: segundos, minutos, horas, días, semana, meses, años y otros.
¿Cómo se denominan a estas medidas del tiempo en el idioma originario de tu contexto?

MEDIDAS DEL TIEMPO			
CASTELLANO	AYMARA	QUECHUA	GUARANÍ
Día	Utu	P'unchaw	Jua
Hora	Pacha	Phan	Araro
Minuto	Kata	Chirini	Araro'i
Segundo	Ch'ipca	Ch'ipu	Araro'we



Las horas del día:
Escribamos las horas que marca el reloj, en idioma originario.
Ejemplo: Quechua



8:00 am = pusaq phuri junt'asca.



149

Esta situación pone en evidencia de manera cruda el falso discurso de la pluriculturalidad y multilingüismo, y es que, para empezar, se borra en la práctica todo aquello que anteriormente se conocía, por lo menos en el discurso, como el “currículum regionalizado”, pues estos textos uniformizan el contenido de todas las regiones del país. Esto es, ya no se hace un esfuerzo de publicar textos en la lengua de estas macrorregiones, vale decir textos en aymara, quechua, guaraní en general. Ahora, existe un solo modelo para todos; pero, además, ya no se hace el mínimo esfuerzo por escribir las lenguas originarias, pues ahora, se pregunta o se da indicaciones en castellano para que los usuarios de los textos respondan las preguntas o realicen ejemplos en “sus” propias lenguas originarias, lo que sugiere que aquel que implementa dichos textos, es decir, el docente, no tiene ninguna obligación de aprender dichos idiomas originarios, ya que realizar esas “traducciones” se vuelve simplemente una formalidad externa que no involucra al docente; es decir, el docente simplemente podrá implementar el texto tal cual está y decir a los estudiantes: “¿cómo dirían ustedes esto (las instrucciones en castellano) en su idioma?”.

Es decir, el proceso enseñanza-aprendizaje de un idioma originario se ha reducido ahora, con la nueva malla curricular, a un

68

simple proceso de *traducción* del castellano a las lenguas originarias, y el contenido es tan superficial, que no estimula ningún proceso creativo, sino simplemente descriptivo y repetitivo.

En el caso del aymara en particular, la situación es todavía mucho más deprimente, pues, por lo menos en la Reforma Educativa de 1994, la discusión era que una variedad dialectal del aymara, a saber, el aymara urbano de la ciudad de La Paz, se imponía sobre el resto de las variedades del aymara de otras regiones; pero ahora, si se puede encontrar algún ejemplo esporádico en los nuevos textos de lengua originaria es de un quechua mal escrito como en el caso de *miqhuy* en lugar de escribir *mikhuy* ‘comer’, por citar un solo ejemplo. Es decir, se ha hecho el menor esfuerzo posible por estimular el aprendizaje de la escritura de las lenguas originarias y, por tanto, el aprendizaje de dichos idiomas, y el afán por estandarizar los textos a un solo idioma, a saber el español, ha hecho que la investigación sobre las lenguas originarias haya sido prácticamente nula, lo que pone en evidencia que el discurso de la pluriculturalidad y el multilingüismo desde el Estado, sea simplemente eso, un discurso vacío, pues la práctica apunta a una total homogeneización cultural y lingüística.

9. A modo de conclusión

Los pueblos indígenas del país y, en especial, los pueblos andinos, han luchado contra el Estado, primero español y luego republicano por su preservación; y, en este proceso, ha sido fundamental el aprendizaje de la lengua española para luchar contra el racismo y la discriminación; pero también como una estrategia para defender y recuperar sus tierras de los latifundistas. No obstante, con el transcurrir de los años y el proceso de migración hacia las ciudades, la nostalgia por la comunidad, muy unida a la efervescencia mundial por los derechos de los pueblos indígenas, se ha pasado de una necesidad práctica de incorporación a la sociedad y de consecución por derechos concretos a una lucha “simplemente” cultural y lingüística, de modo que en estos tiempos la premisa mayor pareciera ser la “revaloración” de las costumbres y lengua propias, pues, aunque no se lo diga, supuestamente los demás derechos —por lo menos en apariencia— parecieran ya haberse equiparado.

En esta línea, el Estado ha ido incorporando, gradualmente, la enseñanza de las lenguas originarias en el proceso educativo formal; no obstante, la situación educativa actual pareciera haber dado un

giro de ciento ochenta grados, pues prácticamente la nueva malla curricular propuesta por el gobierno actual, desahucia en los hechos la enseñanza de las mismas al reducirlas simplemente a una cuestión de traducción de contenidos en español a las lenguas originarias, sin pretender en lo más mínimo la enseñanza de los distintos niveles de la lengua, requisito imprescindible para lograr su escritura, redacción, preservación y difusión en el tiempo.

Bibliografía

- C107. (1957). *Convenio sobre poblaciones indígenas y tribuales*. Organización Internacional del Trabajo.
- Constitución Política del Estado Plurinacional De Bolivia (2009). Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Guaygua, Germán et al. (2000). *Ser joven el El Alto. Rupturas y continuidades en la tradición cultural*. La Paz: PIEB.
- Instituto Nacional de Estadística. Censo Nacional de Población y Vivienda 1950, 1976, 1992, 2001, 2012.
- Ley N° 070. (2010). *Avelino Siñani – Elizardo Pérez*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ley 1565. (1994). Ley de Reforma Educativa. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ley N° 269. (2012). *Ley general de derechos y políticas lingüísticas*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ley N° 1715. (1996). *Servicio Nacional de Reforma Agraria*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ministerio de Educación (2023-2024). *Texto de aprendizaje Secundaria Comunitaria Productiva. 1° de Secundaria*. La Paz: MINEDU, 299 pp.
- Ministerio de Educación (2023-2024). *Texto de aprendizaje Secundaria Comunitaria Productiva. 2° de Secundaria*. La Paz: MINEDU, 303 pp.
- Ministerio de Educación (2023-2024). *Texto de aprendizaje Secundaria Comunitaria Productiva. 3° de Secundaria*. La Paz: MINEDU, 347 pp.
- Taller de Historia Oral Andina (THOA). (1900-1950) *Proyecto de investigación sobre el espacio ideológico de las rebeliones andinas a través de la historia oral*.