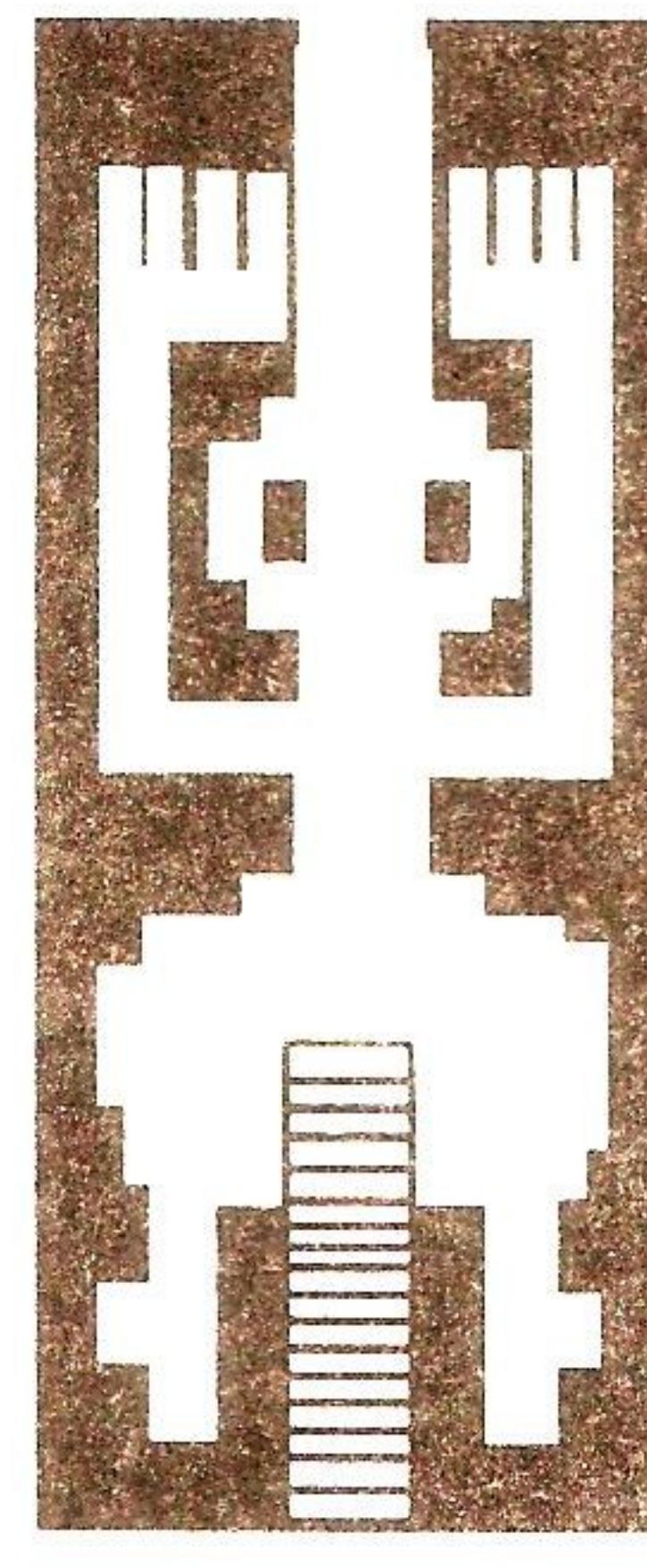
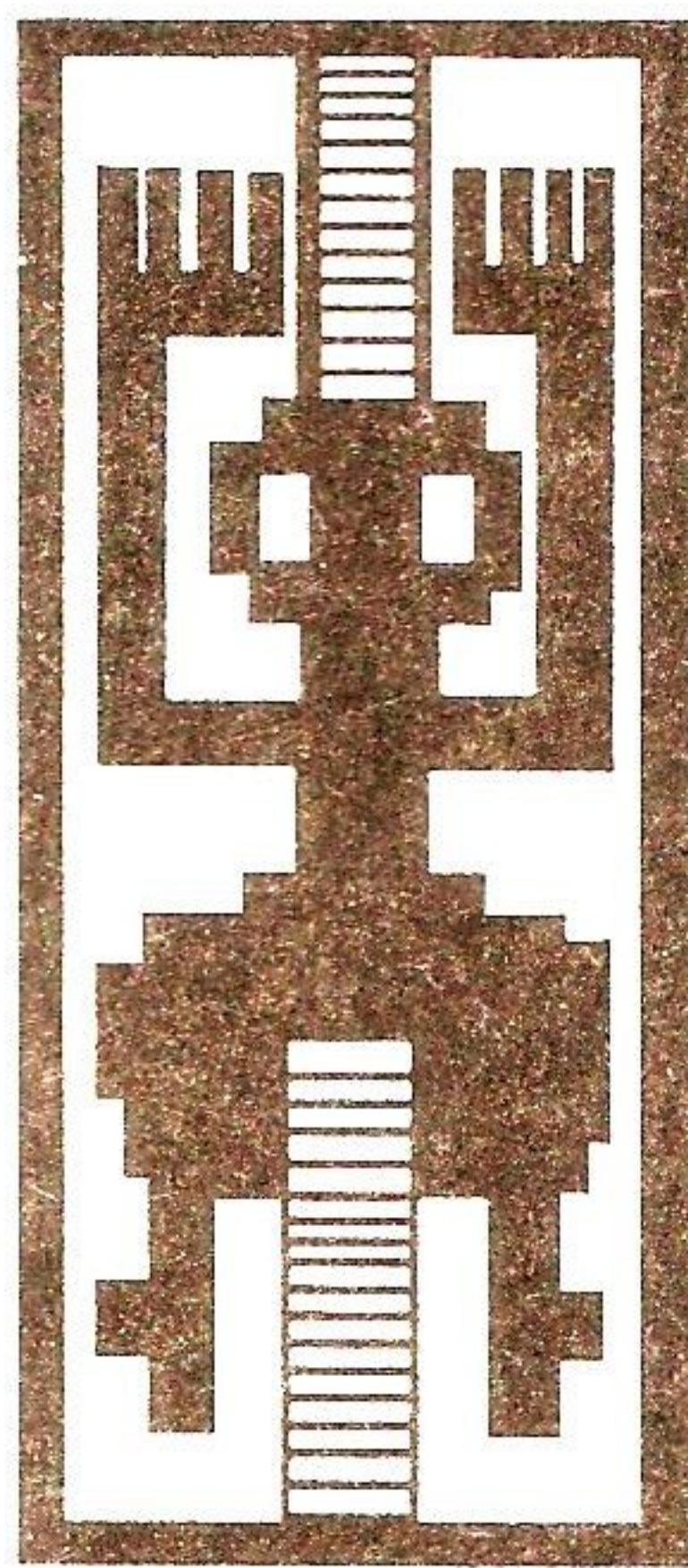


DOCUMENTOS



LITERACIDADES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA SUBREGIÓN ANDINA

Luis Enrique López

Programa de Formación en Educación Intercultural
Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)UMSS-GTZ

"Los indios del Pirú, antes de venir españoles, ningún género de escritura tuvieron, ni por letras ni por caracteres, o cifras o figurillas, como de la China y los de México; más no por eso conservaron menos la memoria de sus antiguallas, ni tuvieron menos su cuenta para todos los negocios de paz, y guerra y gobierno... Los libros pueden decir de historias, y leyes y ceremonias, y cuentas de negocios, todo eso suplen los quipos tan puntualmente, que admira."

José de Acosta, Historia Natural y Moral de las Indias, 1590.

Introducción

Es fundamental reubicar la oralidad, la escritura y la literacidad, tanto históricamente como en los actuales programas de educación, para comprender de mejor manera qué formas toma y debería tomar la educación en los contextos indígenas latinoamericanos en general y, en particular, en aquellos en los que además se sabe y usa una lengua indígena originaria del continente. En estos contextos ser letrado o convertirse en ello no puede ser considerado, de manera alguna, independientemente del rol que las lenguas indígenas y el bilingüismo asumen en sociedades que, como

las indígenas, son diferentes y se caracterizan por ser predominante y funcionalmente orales. Aun cuando, por lo general y aún en un gran número de comunidades indígenas, predomine el uso de la lengua ancestral, es menester tener presente que en ellas también la lengua hegemónica -el castellano- es percibida tanto como la lengua de la escritura como de otros tipos más formales de comunicación. Tampoco es posible considerar la literacidad independientemente del redescubrimiento, reubicación, reactualización y comprensión de las textualidades ancestrales y tradicionales que han sido históricamente construidas por las civilizaciones indígenas, utilizando, particularmente en los Andes, medios diferentes al alfabeto, al papel y a los libros. En este contexto general, el desarrollo de los proyectos de educación intercultural bilingüe tiene alguna relevancia para una discusión general de la literalidad en ambientes rurales.

Antecedentes

América Latina ha sido y es ampliamente definida como una vasta región relativamente común que, gracias a su herencia, es castellano hablante y culturalmente hispánica. Los gobiernos y las clases dominantes, a ambos lados del Atlántico, se las han arreglado para crear un escenario comunicativo imaginario idealizado y definido como homogéneo. Al lado de ello también se ha construido una imagen de comunicabilidad casi perfecta y enviable, que es ya de larga data, producto de esa herencia histórica lingüística y cultural que deberíamos agradecer. Si bien es cierta la fortuna de contar con una lengua relativamente común, como el castellano, en tan vasto territorio como el latinoamericano, no es menos cierto que los mecanismos político-ideológicos a los que aquí aludimos han contribuido, también históricamente y desde hace ya más de quinientos años, a esconder y a hacer invisible la vasta y compleja diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la región, inhibiendo su heterogeneidad y afectando y limitando el mantenimiento y desarrollo de los medios de comunicación propios

de extensos sectores de la población latinoamericana. De hecho, pocos reconocen la existencia de alrededor de 40 millones de habitantes indígenas en América Latina (cf. González 1994) y de más de 450 diferentes lenguas amerindias aún vivas.

En ningún otro lugar de la región esta complejidad lingüística y cultural es más palpable que en la subregión andina, desde Venezuela a Chile, con más de 200 grupos etnolingüísticos amerindios, algunos de los cuales -particularmente en las selvas tropicales amazónicas- sólo recientemente han entrado en contacto con los estilos de vida hegemónicos de corte occidental, así como con otras sociedades indígenas que si bien con mayor población, por haber entrado contacto desde hace casi cinco siglos, al momento de la invasión europea, fueron colonizados y subalternizados tempranamente.¹

La diversidad a la que hacemos referencia transciende la esfera lingüística e impregna diversos órdenes de la vida social, tanto al interior de los propios reductos indígenas como fuera de ellos. Sin

¹ No es sencillo ofrecer cifras exactas con respecto a la demografía indígena y a las lenguas y somos plenamente conscientes que estamos asumiendo una imagen mas bien conservadora en este ensayo. Por un lado, la fuente más accesible es la información otorgada por los censos de la población nacional que en el mejor de los casos ofrecen información acerca de las lenguas habladas por los habitantes entre las edades de 5 a 6 años. Por otro lado, en cuanto al tema de la clasificación del lenguaje se observa discrepancias en el área de lingüística y de descripción de la lengua. Por ejemplo, sólo en el caso de México, mientras las instituciones gubernamentales mexicanas hablan de 56 lenguas diferentes, ciertos especialistas prefieren hablar de más de 200. En otros casos, la situación podría aclararse, como en Colombia, donde parece que existe un consenso de que hay más de 80 diferentes grupos étnicos, pero no más de 64 a 68 lenguas diferentes. (María Trillos, comunicación personal). En otro caso, como el de Guatemala, la mayoría de la gente, incluyendo a los especialistas, hablan de 21 lenguas mayas diferentes dentro de los límites de Guatemala, cuando en realidad algunas de las variedades clasificadas como lenguas independientes son mutuamente incomprensibles y podrían considerarse como dialectos pertenecientes a una lengua dada.

embargo, y a pesar del largo periodo de colonialismo, tanto interno como externo, que impuso el occidentalismo, la organización sociopolítica de las comunidades indígenas así como sus paradigmas culturales, su visión del mundo y sus formas de comprensión y de conocimiento han sido, por lo general deliberadamente ignorados por la corriente cultural y social dominante. Tal es el caso, por ejemplo, de los modelos oficiales de educación, basados en nociones idealizadas de sociedades latinoamericanas que no existen, en tanto son vistas como lingüística y culturalmente homogéneas. Estos modelos hasta hace muy poco determinaban tanto la organización y el funcionamiento del sistema educativo como el currículo escolar y los materiales educativos con los cuales todos, incluyendo los niños y adultos indígenas, tenían que estudiar.

La diversidad cultural y lingüística andina es tal vez más obvia en Bolivia, país con mayor proporción de hablantes de lengua indígena en toda la subregión andina; ahí ellos constituyen aproximadamente un 60% del total de la población del país.¹ Otros dos países andinos profundamente marcados por sus raíces indígenas y sus componentes étnico-culturales son el Perú y Ecuador. El Perú posee el más alto número de hablantes de lenguas amerindias -cerca de 6 millones- y en Ecuador un poco menos de la tercera parte de la población total del país habla una lengua indígena -casi 4 millones. En los otros tres países andinos -Venezuela, Colombia y Chile- la relevancia demográfica de la población indígena es más bien regional y no nacional, como en los casos anteriores; sin embargo, la presencia indígena es percibida por el país entero, debido a la atención que los líderes indígenas han logrado atraer, incluso en al interior de los sectores social y culturalmente dominantes.

Los quechuas y los aimaras constituyen los grupos etnolingüísticos que más territorio abarcan y que cuentan con los mayores números de pobladores de la subregión. Los quechua hablantes son aproximadamente 10 a 12 millones y viven en cinco de los seis países andinos, así como en ciertas regiones y ciudades de

Argentina. Los aimara hablantes son aproximadamente 2.5 millones y habitan en Bolivia, Perú, Chile y Argentina. En importancia demográfica están después los wayuu en Colombia y Venezuela y los mapuches en Chile y Argentina, ambos con una población que bordean el millón de habitantes en cada caso. Numerosos grupos etnolingüísticos de población variable entre algunos miles y decenas, particularmente en las regiones de los llanos y en las florestas amazónicas, constituyen el resto de los hablantes de lenguas nativas de la subregión. Sin embargo, se debe considerar también que un número indeterminado de personas se define ahora como indígena, aunque no hablen ya la lengua ancestral de su pueblo. En la misma línea está seguramente un buen número de individuos que aunque son indígenas niegan su filiación étnica y lingüística debido al bajo prestigio otorgado a las instituciones y manifestaciones indígenas.²

Durante décadas, desde el principio de la imposición de las leyes de la colonia española en el siglo XVI, el quechua y el aimara fueron seriamente afectados como resultado de su subordinación al castellano y de su denigración social (Albó 1979, Mannheim 1984). Con ello se interrumpió su proceso de desarrollo natural y autónomo. La prohibición del quechua y del aimara y la imposición del castellano alrededor de 1780 trajo consigo un cambio radical en la política lingüística oficial de la colonia, la cual en los doscientos años precedentes había permitido o al menos tolerado el desarrollo y

² En 1995 la Cámara de Diputados discutió y aprobó la ley por la cual se declaraba la co-oficialización del español y de todas las lenguas indígenas habladas en Bolivia. En junio de 1997, se llevó a cabo una reunión juntamente con las instituciones gubernamentales y las organizaciones indígenas para discutir las implicaciones de la nueva política lingüística. En relación a esto es meritorio mencionar que a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos la Constitución boliviana no considera al español ni a ninguna otra lengua como oficial. Más recientemente, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, con el apoyo y consejo técnico de la UNICEF y de PROEIB Andes, está organizando un serie de seminarios especializados para discutir y analizar las propuestas para una nueva e inclusiva política lingüística nacional.

la elaboración tanto en forma oral como escrita de las lenguas indígenas más difundidas, de manera que sirviesen como instrumento para la evangelización y la educación formal de la élite. El atrofamiento lingüístico empezó a establecerse como resultado del cambio de la política lingüística en la disminución gradual de los roles sociales y de las funciones de estas lenguas.

Sin embargo, en la última cuarta parte del siglo XX, las condiciones políticas y legales bajo las cuales estas lenguas continuaban siendo usadas han ido cambiando. Este proceso histórico opuesto comenzó en 1975 cuando el quechua fue declarado idioma oficial del Perú, al lado del castellano. Aunque esta política fue más tarde debilitándose, la legislación peruana continúa reconociendo al quechua y al aimara como lenguas oficiales a nivel regional. Cabe mencionar a este respecto, que la nueva legislación constitucional peruana de 1993, por primera vez, garantiza a todas las lenguas amerindias el mismo estatus (ver Hornberger 1988 López 1989 y Pozzi-Escot 1996 para más detalle).

En los otros cinco países se han realizado cambios legales similares en beneficio de las lenguas y culturas indígenas. En Colombia, todas estas lenguas son oficiales bajo las enmiendas constitucionales de 1991. En Bolivia, aun cuando no hay una lengua reconocida constitucionalmente como oficial, las 32 lenguas amerindias habladas en ese país tienen -en la práctica y de facto- estatuto oficial en ciertos dominios sociales: son ampliamente utilizadas en los medios de comunicación masiva, particularmente en la radio, y en el sistema educativo, el cual desde la Ley de Reforma Educativa de 1994 ha sido declarado intercultural y bilingüe. De la misma manera, la legislación en Chile, Ecuador y Venezuela reconoce el derecho de los indígenas niños y adultos a ser educados en sus lenguas ancestrales.

Cambios legales tales como los mencionados, generalmente han ido de la mano con otras transformaciones sociales y políticas y con una creciente convicción democrática en toda la región. Es en este contexto de democratización creciente que, particularmente en

Bolivia, Colombia y Ecuador, las organizaciones indígenas han sido aceptadas y reconocidas oficialmente como interlocutores válidos por los gobiernos de estos países. Con frecuencia se les consulta acerca de temas relativos a sus propios intereses locales, los mismos que han pasado a convertirse en “nacionales”. También es importante destacar que en países como los señalados las organizaciones indígenas, a menudo, toman posición sobre asuntos que conciernen a todo el país y que están relacionados con asuntos que, en cierto sentido, trascienden la problemática indígena específica. A este respecto, es importante mencionar que en Ecuador, por ejemplo, la administración, tanto pedagógica como institucional del sistema educativo, cuando se desarrolla en áreas indígenas, ha sido transferida por ley a profesionales indígenas elegidos por sus propias organizaciones étnicas y políticas y que son oficialmente designados por el gobierno ecuatoriano para los cargos que ocupan en la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, ente con relativa autonomía, incluso financiera, que se ha constituido en una suerte de sistema educativo paralelo o parasistema educativo de cobertura y alcance nacional.

Dentro de este esquema general de mayor democratización y presencia indígena, se están poniendo en práctica nuevos mecanismos de descentralización política, económica y administrativa. Estas nuevas prácticas están contribuyendo particularmente a la reubicación y reactualización de la comunidad, el vecindario y la localidad, y, al hacerlo, promueven la reinscripción de la comunidad local o del municipio como el lugar principal de la toma de decisiones. Esta reinscripción también contribuye a la revitalización de las prácticas sociales, lingüísticas y culturales locales. En este nuevo escenario, las lenguas amerindias enfrentan nuevos retos y posibilidades, y las organizaciones indígenas desde Chile y Argentina en el sur hasta México en el norte, emergen como uno de los agentes más innovadores del nuevo movimiento social y político latinoamericano.

Como era de esperar, estos cambios políticos y sociales han estado relacionados muy estrechamente con la implementación de innovaciones educativas en la región. Como ha pasado en la mayor parte del mundo, también en los Andes, la educación formal ha sido vista como un vehículo para la implementación de una política lingüística; así, las políticas idiomáticas anteriores fueron acompañadas por políticas educativas o algunas veces incluso soldadas o insertas en éstas. En Bolivia, por ejemplo, la descentralización de la administración del currículo escolar forma parte de la nueva legislación del país. En el Perú, fue también un decreto educativo que determinó que las municipalidades locales asumieran la responsabilidad de la educación y es en dichos contextos y en un ambiente social más próximo a las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas que la educación bilingüe recientemente comienza a resurgir.

De hecho, en los seis países considerados aquí, las iniciativas de educación bilingüe están ahora unidas a innovaciones educativas o a esfuerzos de reformas nacionales educativas más ambiciosas y de más largo aliento. En todos estos casos, la conjunción de la política lingüística y de la reforma educativa promete nuevas posibilidades para las lenguas indígenas oprimidas y para sus hablantes, y particularmente para el desarrollo de la escritura y para la elaboración lingüística de estas lenguas. Este es ciertamente el caso de Bolivia y el Perú. En Perú, la oficialización del quechua se produjo en 1975; tres años después de una reforma nacional que afectó todo el sistema educativo. En Bolivia pronto sucedería lo mismo puesto que no sólo los líderes de las organizaciones indígenas sino también los especialistas y políticos están considerando la necesidad de una política lingüística nacional que pueda complementar los principios y estatutos incluidos en la Ley de Reforma Educativa de 1994.ⁱⁱ Al hacerlo el tema de la oficialización de todas las lenguas indígenas y de su uso y cultivo oral y escrito se ha puesto en la discusión nacional. Como se puede observar, los cambios sociales, culturales y políticos a los que nos hemos referido

están estrechamente relacionados a la apropiación de la escritura alfabetica y al desarrollo de un ambiente letrado, el cual dejaría en poco tiempo de ser un ambiente monoletrado o letrado en un solo idioma, como en el pasado, para incluir de manera natural la promoción de la literalidad en las lenguas indigenas habladas en el país.

Luchas y demandas históricas respecto de la apropiación de la escritura.

En los Andes, la relación histórica de los indígenas con la palabra escrita ha sido controversial. La llegada de los invasores españoles 500 años atrás coincidió con la llegada de la palabra escrita, como la conocemos ahora. Como era de esperar, el simple hecho de que el alfabeto y la pólvora llegarán al mismo tiempo al Nuevo Mundo tornó conflictiva la relación entre escritura alfabetica y la población neo-colonizada.

Es útil recordar que en todo el mundo amerindio precolombino había otras formas de textualidad y de representación gráfica, e incluso escrita, que los europeos eran incapaces de entender. En el quechua, por ejemplo, existe un vocablo específico para "símbolo", "dibujo", "trazo" o "imagen pintada o grabada" e incluso para letra o escritura. La existencia de la palabra *qillqa* y su estrecho significado a lo que los invasores europeos comprendieron como escritura hizo posible que ellos den un nuevo significado a ésta y que amplíen su uso para que precisamente signifique lo que ellos estaban buscando. Hasta la fecha y en todas las variedades contemporáneas del quechua dicha palabra es utilizada para decir precisamente letra. No obstante, los europeos nunca consideraron seriamente el significado real de esta palabra ya que fueron incapaces de entender ni concebir otros modos de representación gráfica que difirieran de la tradición gráfica a la que ellos pertenecían: la cultura del libro.

Es válido asumir que el colonialismo en los Andes estuvo también marcado por una confrontación entre diferentes modos de

representación y significación cultural e históricamente determinados. Mignolo (1995:76) afirma claramente que: "La escritura no presuponía el libro, aunque durante la celebración de la letra en el siglo dieciséis, fue restringida para significar exclusivamente sólo eso". Mignolo también recuerda que la imagen del libro es tan fuerte que aquellos que no pertenecían a la cultura del libro "no estaban siempre conscientes de lo que un libro significaba" (Ibid: 78: cf. Olson 1974 en la historia de la lectura y la escritura).

Cuando Atawallpa, el último Inca, se encontró con los españoles en los jardines de su palacio real en Cajamarca, en virtud de la especial invitación que hizo anteriormente a través de sus mensajeros, recibió de manos de sus invitados un objeto que se le dijo contenía la palabra divina. De acuerdo con la fe europea y la comprensión de la escritura, dicho artefacto constituía un libro sagrado y codificaba las enseñanzas de su Señor; es decir, las palabras que habían sido utilizadas en la enseñanza de sus discípulos. Para el Inca y desde su comprensión, sin embargo, tal artefacto para ser divino tenía que ser de oro y piedras preciosas y no simplemente de cuero y de un material desconocido frágil y endeble como el papel, por lo demás debía contener palabras, y, por ello, dicho objeto, divino o no, tenía que contener sonidos y reproducir los mensajes orales a los que sus visitantes se habían referido. Obviamente, éste no era el caso. Después de examinar la Biblia y de moverla y voltearla de arriba abajo, al no encontrarle sentido alguno, ni escuchar nada de él, Atawallpa simplemente la dejó como un objeto inútil y sin sentido. Este primer incidente debió haberle resultado inverosímil y absolutamente inexplicable y debió pensar que los foráneos eran gente extraña y tonta. Por su parte, los invasores, tampoco podían entender lo que ocurría ya que probablemente ellos no podían concebir que un rey o monarca no supiera leer. No olvidemos que en esa época sólo una línea muy estrecha separaba la realeza de la divinidad.

Este primer conflicto intercultural y la confrontación de comprensiones y mentalidades se convirtieron en la excusa y justificación ideal para los españoles para los subsiguientes brutales y sangrientos ataques contra los desarmados indígenas. Miles fueron asesinados en el nombre de Dios y justo después de que un documento escrito, los evangelios, había caído por los suelos

Desde entonces, numerosas leyendas y anécdotas históricas nos permiten inferir como desde el principio y desde los primeros contactos interculturales los indígenas asociaron todo escrito con el poder y la escritura alfábética con lo desconocido, asignándole incluso poderes mágicos.

De hecho hay numerosos relatos y anécdotas históricas relacionadas con el asombro de los indígenas respecto al uso, por ejemplo, de las cartas como pronosticadores de incidentes futuros (cf. Glave 1991, Mignolo 1995). Uno de estos ejemplos relata una anécdota (o leyenda?) de principios de la colonia cuando un patrón envió a dos de sus sirvientes un costal lleno de sandías desde su hacienda en la campiña a sus parientes que vivían en la ciudad de Lima. Junto con el costal envió una carta en la cual el patrón le indicaba a su pariente lo que estaba enviando. A mitad del viaje, cansados y sedientos, los indígenas analfabetos decidieron abrir los costales y comer una sandía de cada costal, creyendo que nadie se enteraría de lo ocurrido. Cuál sería su sorpresa cuando, a su llegada, fueron castigados, ya que el pariente del patrón, después de leer la carta, se dio cuenta de lo sucedido. Durante el castigo, los dos indígenas comentaban acerca de la magia de la escritura: su patrón había escrito lo que preveía iba a suceder y se preguntaban si no había sido el pedazo de papel que llevaron consigo que había hablado y había contado lo ocurrido. Este encuentro conflictivo ha sido ampliamente descrito en la literatura, comenzando por los frailes y los sacerdotes que registraron los primeros relatos de la colonización hispánica. Al respecto, Glave 1991 es una excelente fuente para una información más detallada acerca de este y otros incidentes de este

tipo. (Ver "Grito de pueblos silenciados. Intermediarios lingüísticos y culturales entre dos mundos: historia y mentalidades").

Como podemos observar la confrontación de mentalidades entre amerindios y españoles, durante el inicio del periodo colonial, estuvo relacionado no sólo con las diferencias lingüísticas y los distintos modos de comunicación sino que también estuvo profundamente ligado a la diferente cosmovisión, las creencias y formas de conocimiento, y hasta incluso a las formas diferentes de lectura y comprensión textual y representación gráfica. De hecho, las primeras naciones precolombinas estuvieron lejos de la iliteracidad o del "analfabetismo", si dejamos de lado la comprensión darwinista o evolucionista de los conquistadores todavía compartida por muchos. El choque entre la cultura europea y la americana originaria tuvo que ver también con una confrontación de formas divergentes de textualidad y representación: por un lado, el alfabeto que intentaba reproducir el habla y sus sonidos, y, por otro, una iconografía compleja y abstracta, expresada a través de diseños geométricos y dibujos utilizados ampliamente en textiles y cerámicas que intentaba reproducir mensajes e ideas. También se encontraron frente a frente diferentes recursos de codificación: por ejemplo, el inexplicable libro y otros medios de codificación tales como el *kipu*.

El *kipu*, por ejemplo, al parecer, formaba parte de un sistema de registro complejo y fue un recurso utilizado ampliamente por los funcionarios del Imperio Incaico. Consistía en un conjunto de nudos de diferentes colores atados en hileras que significaban diferentes cosas. Los relatos de los españoles de comienzos de la conquista relatan el estilo de vida del Inca y están llenos de referencias respecto de la capacidad y sabiduría de los *kipu kamayuqkuna*, los funcionarios responsables de mantener el registro de los bienes del Estado y de los tributos que el pueblo pagaba; ellos utilizaban el *kipu* para codificar y decodificar información muy detallada. Como se puede colegir de la cita que abrió esta comunicación, el *kipu* era mucho más que un simple dispositivo para el registro contable; con él también se podían registrar historias de eventos.

Algo que quiero destacar respecto de este instrumento y de las diferencias fundamentales que había entre *kipu* y alfabeto, por ejemplo, tiene que ver con el hecho de que el *kipu* era un dispositivo que debía no sólo ser observado y decodificado, sino también sentido, tocado, manipulado e interpretado. Si los textiles fueron objetos en y a través de los cuales se podía construir e interpretar textos, y puesto que los textiles pueden ser manipulados físicamente, entonces la noción de decodificar y leer sería totalmente diferente a aquella a la que estamos ahora acostumbrados desde la tradición alfábética. “Leer” un texto de un textil debería haber estado más cerca a un proceso más simbólico y conceptual que a uno lingüístico y verbal.

Como acabo de señalar, de acuerdo con las primeras crónicas españolas, el *kipu* podía utilizarse para codificar no sólo registros contables sino también largas y detalladas descripciones históricas y relatos diarios. Al parecer, había diferentes tipos de *kipu* con usos igualmente distintos al igual que ahora hay distintos tipos de registros escritos y diferentes estilos retóricos y textuales. En un recuento que se remonta a 1590 José de Acosta, autor de la cita inicial de este artículo, observaba maravillado el hecho de como el *kipu* podía reemplazar a un libro: “Los libros hablan de historias, y leyes, y ceremonias y registros contables, todo lo que los kipus pueden tratar tan puntualmente, que uno se queda asombrado”.

En lo que respecta a las descripciones históricas y cotidianas, la cerámica parece haber cumplido este rol y haber sido un medio de registro para deliberadamente registrar y transmitir historias y conocimientos. La compleja y elaborada iconografía Mochica ha sido recientemente decodificada e interpretada (cf. Hocquenghem 1987) y transformada -o quizá reducida- a lo que nosotros consideramos escritura, de manera que ahora también los escolares peruanos pueden acceder a este “nuevo” tipo de literatura. A través de la escritura alfábética y del castellano este tipo de conocimiento mochica está siendo reinscrito en la sociedad peruana contemporánea y actualmente es posible encontrar algunos libros

basados en la reinterpretación de los dibujos de los siglos XIV y XV (cf. Golte, J. 1994).ⁱⁱⁱ Mientras que en el pasado colonial y republicano dichas representaciones en cerámica fueron juzgadas como meramente artísticas, desde hace algunos años, comienzan a ser valoradas también por la información que contiene y son ahora vistas como una de las fuentes más importantes para la comprensión de la estructura y funcionamiento de esta sociedad precolombina.

Hasta la fecha parece ser que en toda la región andina, y particularmente en la parte central y al sur del altiplano andino, los tejidos fueron un medio privilegiado de "escritura", o más bien una representación textual. Ahora mismo, por ejemplo, en Coroma, Bolivia, tejidos que en algunos casos datan de la época precolombina son atesorados en las comunidades que las han heredado y son valoradas por la información que se dice contienen y transmiten (*mensajes dejados por las almas tempranas*). Estos *q'ipinaka* o atados de tejidos son transmitidos de una generación a otra, y con ellos, la cultura y la historia social oral de esa particular región (Cristina Bubba, comunicación personal).

Coroma no es un caso excepcional ni aislado sino más bien constituye una parte de la compleja historia cultural andina en la cual la organización del espacio de los grupos indígenas, los colores y los temas geométricos y los íconos y motivos están generalmente ligados a significados exactos. Los tejidos andinos pueden "leerse" como textos que hablan de pensamientos dados a comprensiones particulares del mundo (Fundación ASUR n.d. #). Lo interesante es que esta tradición persiste durante luego del largo tiempo transcurrido y está siendo reforzada en ciertas regiones de Bolivia, como Jalq'a y Tarabuco.

En esas regiones, aproximadamente 1000 tejedoras quechua hablantes forman parte de un proyecto que busca nuevos medios de expresión y significación estética, desde una perspectiva basada profundamente en los lenguajes táctiles y ópticos, utilizados durante miles de años en toda la región andina (Ibid). Estas tejedoras indígenas no reproducen simplemente los motivos creados por sus

antepasados, sino que también están inmersas en un proceso que da cuenta de que ellas están atentas a los cambios que experimentan sus sociedades y comunidades; hoy día están "muy abiertas a expresar los conflictos de los indígenas con el mundo moderno" (*Ibid*: 4). Lo interesantes es que, como antes, dichas nuevas ideas son expresadas más bien en términos abstractos, a través de la iconografía.

Varios investigadores estudian ahora los tejidos andinos como un medio para comprender los diferentes modos de significar y formas de significación y cognición igualmente distintas. Margaret Gutmann, una antropóloga y lingüista alemana, por ejemplo, ha descubierto recientemente una relación estrecha entre las estructuras sintácticas de las representaciones en textiles y la estructura retórica de narrativas orales quechuas de comunidades rurales del área de Cuzco. Ella encuentra incluso una estrecha relación entre ciertos marcadores lingüísticos y la organización de los párrafos con ciertos puntos y marcas "textuales" en tejidos quechuas. (M. Gutmann, comunicación personal).

La confrontación entre las formas de conocimiento y de comprensión distintas a la que nos hemos referido podría también estar relacionada con el contraste entre los diferentes modos de decodificación de los mensajes previamente codificados: Como la nueva y así llamada forma moderna de descubrir mensajes (i.e. leyendo textos alfábéticos) fue más obvia y más evidente, un hecho que debe haber causado confusión entre los nativos. El nuevo modo simplemente tenía el objetivo de recuperar mensajes previamente producidos y dejaba muy poco a la imaginación y creatividad del decodificador. La forma de conocimiento indígena era diferente en tanto combinaba aspectos de la oralidad y de la representación gráfica, o escritura. Desde esa perspectiva, el conocimiento previo del decodificador sobre los hechos que trataba de interpretar jugaba un rol fundamental en el proceso. De la misma manera, el modo importado de decodificación era principalmente individual, mientras que la forma tradicional dependía de las prácticas sociales

transmitidas, de las creencias y del conocimiento socialmente construido y acumulado.

Como nos explica Mignolo (op.cit. 172), "En Occidente, particularmente durante y después del Renacimiento, el propósito de la escritura fue percibido como un acto mediante el cual el lector escuchaba la palabra hablada que se encontraba detrás [por consiguiente toda lectura era en voz alta]. Según esta concepción, la palabra escrita en sí no contenía ninguna información, simplemente transmitía información que era almacenada en otra parte. Así, la escritura alfabetica, junto con la concepción de lo que era, introdujo una modificación substancial en la manera en la que se enviaba mensajes a través del espacio y el tiempo, ya que proveia una forma gráfica para reemplazar lo hablado". De acuerdo a Olson (comunicación personal), una de las peculiaridades de la escritura occidental en general, no sólo desde el Renacimiento, fue su conexión con las formas habladas y ésta es la razón por la cual los españoles no lograron reconocerla como una "escritura". Mientras éste era el caso en el mundo occidental, en América la decodificación de los textiles y de las representaciones en cerámica, implicaba el involucramiento de capacidades que van más allá de la mera reproducción de lo oral; el decodificador se ve envuelto en un proceso de interpretación o hasta re-interpretación, en vez de simplemente vincular sonidos a simbolos escritos. En un proceso como éste, el decodificador trae sus experiencias sociales y culturales previas, tanto como codificador y como usuario de los textiles y así pone una parte de sí mismo y de su sociedad en el proceso de "lectura".

Mientras, ésta podría haber sido la interpretación de la lectura desde el punto de vista indígena, desde la visión occidental, y particularmente en lo que se refiere a los textos religiosos, los mensajes escritos estaban destinados sólo a ser leídos y creídos pero no construidos en el proceso de la lectura. Tales mensajes, sin embargo, tenían tanto poder incorporado en sí mismos que, en su nombre, la gente podía ser severamente castigada y hasta eliminada. Esto fue precisamente lo que pasó con Atawallpa quien fue acusado

de blasfemia, simplemente porque no podía leer la escritura alfabética, ni encontrarle sentido a la Biblia.

He tratado de explicar e interpretar lo que posiblemente pudo haber ocurrido en los primeros violentos y conflictivos encuentros interculturales en los Andes, ya que ello puede ayudarnos a entender la relación que los indígenas han construido históricamente con la palabra escrita y particularmente con la escritura alfabética. Desde el inicio, las poblaciones indígenas descubrieron cuán importante era para ellos aprender a leer y escribir como lo hacían los europeos. Por un lado, querían acceder a lo que consideraban era una de las herramientas que sustentaba el poder que ostentaban los invasores. Por otro, ellos podrían haberse dado cuenta muy pronto que sus medios ancestrales de construir textualidad y de representar y transmitir significados eran considerados por los foráneos simplemente como una forma primitiva de escritura de dibujos. De hecho, debe considerarse que hasta hace muy recientemente, se creía que las escrituras no alfabéticas constituían sólo pictografías primitivas (Boone y Mignolo 1994). Esta preconcepción europea de la escritura es seguramente la responsable de la fascinación histórica por la escritura alfabética que hoy encontramos entre los indígenas. Ahora, se presta poca atención a otras formas de representación y textualidad y, como ocurriera al principio de la Colonia, para la educación de los nativos, éstas tienen que ser reducidas a escritura alfabética. (Dicho pre-requisito, con frecuencia, es el responsable de aquellas discusiones interminables centradas en un sólo tema: el alfabeto. Sin embargo, debemos también reconocer que tales discusiones son generalmente alentadas -por nosotros los lingüistas, frecuentemente interesados en uno de nuestros objetos fundamentales de estudio: el habla).

No obstante, con excepción de la élite incaica y de sus familias, los beneficios del nuevo sistema de representación escrita no eran accesibles a la gente común, puesto que el sistema educativo impuesto era exclusivamente para unos cuantos. Esta situación fue paradójicamente perpetrada con la llegada de la República, ya que

los castellano hablantes y los terratenientes criollos alfabetizados no consideraban apropiado, ni acorde con sus intereses, que los campesinos aprendiesen a leer y escribir. Tal oposición se expresaba en dichos acuñados en aquel tiempo, como "*indio leído, indio perdido*" o "*indio leído, indio torcido*".

Fue sólo a principios de este siglo que en ciertas áreas de los Andes, la escuela llegó a algunos ambientes rurales y los indígenas, tanto niños como adultos, comenzaron a aprender a leer y escribir. Sin embargo, el contexto general fue de permanente demanda y lucha por la educación. En su afán por apropiarse de esa nueva institución, los campesinos vernáculo hablantes construyeron escuelas y demandaron que el Estado contratara profesores que les enseñaran tanto a leer como a hablar castellano.

En el altiplano peruano, alrededor de los comienzos de este siglo, toda una área de habla aimara y quechua del departamento de Puno estuvo a punto de verse involucrada en una confrontación civil debido a la renuencia de los sectores hegemónicos de la sociedad de aceptar las demandas de las comunidades indígenas frente la educación formal, y particularmente su lucha por su derecho a la lectura y escritura (cf. Lopez 1988). Los campesinos vernáculo hablantes organizaron escuelas vespertinas bajo la orientación de un educador aimara quien anteriormente había aprendido a leer y escribir. Manuel Z. Camacho había aprendido los rudimentos de la lectura y escritura con pastores adventistas en la Argentina, y en cuanto regresó a su área original de residencia se propuso él mismo enseñar a hermanos de raza. Esta insolencia despertó la furia de los terratenientes y de los patronos acostumbrados a explotar a los campesinos aimaras. Apelando a las diferencias religiosas y a los peligros potenciales derivados de una mayor educación entre el campesinado, convencieron al obispo católico del área a liderar una cruzada en contra de los infieles. Las escuelas campesinas fueron incendiadas y el profesor indígena y muchos de sus colaboradores y seguidores fueron encarcelados (cf. López op.cit.).

Este terrible incidente, sin embargo, no mató ni abatió el deseo de los campesinos por aprender a leer y a escribir. Tampoco evitó que los adventistas respondieran al llamado que los indígenas les habían formulado. Pocos años después, existían en el área docenas de escuelas rurales, pero los niños y adultos aimaras todavía continuaban batallando por aprender a leer y a escribir. Esta vez el motivo era otro: no se aprovechaba en la enseñanza la lengua que los estudiantes entendían y hablaban mejor -su lengua materna- y así se esperaba de ellos que simultáneamente realizaran dos tareas: aprender una lengua ajena y aprender a leer y a escribir. Este fracaso del sistema educativo fue interpretado por todos, incluyendo los mismos indígenas, como un signo de la incapacidad de parte de los aprendices: los indios eran incapaces de aprender a leer como los blancos o los mestizos ya que ellos no estaban aptos para tareas intelectuales tan difíciles como la lectura y la escritura. En aquel momento no había ningún cuestionamiento acerca de la adecuación de la metodología empleada ni de la lengua utilizada como medio de alfabetización, ya que el quechua y el aimara no eran considerados aptos ni válidos para los propósitos educativos. Más aún, la ideología imperante en aquel tiempo estaba en la línea de la homogeneización lingüística y cultural, para promover la asimilación hacia la cultura nacional dominante así como a la lengua castellana.

Sólo a principio de los años treinta otro profesor vernáculo hablante, aunque esta vez una mestiza, estableció un esquema bilingüe para remediar parcialmente esta situación. Este fue el inicio de la educación bilingüe en Puno y, en cierto sentido, en toda la sub-región andina, en general. Una educadora trilingüe (quechua, aimara y castellano), María Asunción Galindo, estuvo entre los primeros que intentaron formas bilingües de enseñanza en los años treinta.^{iv} Ella diseñó cartillas de lectura que utilizaban inicialmente la lengua materna de los estudiantes para, gradualmente, introducir la lectura en castellano, con base en el conocimiento construido por los estudiantes a través de sus propias lenguas; éstas, sin embargo, eran subordinadas y estigmatizadas. Como era de esperar, para

lograr esto Galindo confió en la tradición de la escritura castellana y en la escritura alfábética y utilizó alfabetos quechua y aimara diseñados por lingüistas y usuarios de estas lenguas.

Hoy en día, las demandas sociales en torno a la apropiación de la escritura alfábética persisten y son quizás más fuertes que nunca. La escritura y la literalidad están estrechamente asociadas con el idioma hegemónico, en una relación típicamente diglósica en la cual el castellano es percibido como la lengua para la escritura y para las funciones sociales formales. Así, aprender a leer y escribir es generalmente entendido como un medio de adquisición del castellano. La representación que los indígenas han construido del aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua y de la literalidad es que éstos no son dos procesos diferentes y separados; son más bien concebidos como sub-procesos de un proceso general relacionado con la adquisición de la lengua dominante: el castellano. Esta tal vez sea la principal razón por la cual resulta a menudo difícil convencer a los padres indígenas que es menester respaldarse en la lengua materna de los estudiantes para facilitarles la apropiación de la lectura y escritura. La reinscripción de las lenguas indígenas como idiomas completos y normales promovida por los programas de educación bilingüe se ve hasta hoy enfrentada a esta percepción metalingüística un tanto adversa, cimentada en una larga historia de discriminación étnica y lingüística y en los resultados de la casi generalizada implementación de la escuela rural, la cual, hasta la fecha, recurre casi exclusivamente a la lengua dominante.

La expansión escolar en los territorios indígenas también ha traído consigo otros cambios, incluyendo el avance de industrias culturales hegemónicas tales como la televisión, la cual ha ido en perjuicio de la autopercepción de las comunidades indígenas, operando, junto con la escuela, como instrumentos para la uniformización y la homogeneización lingüística. Un estudio reciente acerca de la situación en México, que de hecho podría ser generalizado para describir el contexto escolar andino, y en realidad podría aplicarse a toda Latinoamérica, establece que "*la escuela rural*

mexicana [es] ...vista, antes que todo, como una institución para la aculturación cuyo producto terminal es la configuración de un único México, por lo cual todos aquellos nacidos dentro de sus límites comparten sólo una cultura, la de la población mestiza. Dicha cultura es vista como una cultura criolla o híbrida, porque aunque sea de origen europeo, una vez que está en el territorio cultural indígena, incorpora numerosos elementos de la tradición indígena. De la mezcla de ambas, se formó una nueva fisonomía... [El prestigio que la escuela rural adquirió] estuvo basado en su supuesta capacidad de ser el medio más eficiente para el "progreso", hasta ahora ha enseñado a los indios a hablar, a leer y escribir en castellano; les ha dado acceso a una visión del mundo occidental y de su moderna y eficiente civilización; ha dado la posibilidad de abandonar la lengua, la ropa y otros signos de identidad étnica que la población mestiza juzga primitiva, obsoleta y hasta vergonzosa" (Acevedo et al 1996:48)

Sin embargo, es importante tener en mente que en un contexto de subordinación política, social y cultural y de diglosia lingüística, la hibridación o las culturas híbridas constituye sólo variaciones de esa fuerte y fundamental cultura occidental que las subyace. No existe ningún balance respecto de cuánto se toma de cada cultura. En rigor, existe muy poca mezcla puesto que ésta sufre un proceso permanente de purificación y de estandarización, a través de las generaciones, como resultado de la fuerte influencia de la corriente de las instituciones sociales dominantes, entre las cuales la escuela juega un rol vital.

No obstante, los programas de educación bilingüe ejecutados en áreas indígenas de la región, para promover el desarrollo de la alfabetización y de la literalidad,^v mediante las lenguas indígenas. Dichos programas se basan en el conocimiento y la convicción de que las lenguas indígenas constituyen recursos pedagógicos muy útiles para la construcción de un ambiente letrado, junto con la otra lengua que los estudiantes necesitan aprender: el castellano. La implementación de la educación bilingüe en los Andes ha estado acompañada por investigaciones empíricas cuyos resultados han

sido utilizados para convencer a las autoridades educativas y a los gobernantes de las ventajas de la educación intercultural bilingüe. En toda la región se llevaron a cabo experimentos, tanto con niños como con adultos, que emplearon las lenguas indígenas como lenguas principales del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y como medios de educación en general. (Ver López 1997a para un resumen de los resultados de las investigaciones y una comparación con aquellos obtenidos en otras regiones del mundo y particularmente en América del Norte. Véase también Dutcher 1997) En uno de los países estudiados, Ecuador, dichos programas son de alcance nacional y sirven a todos los estudiantes vernáculo hablantes, y en otro, Bolivia, se viene implementando un ambicioso programa de reforma educativa que comprende el desarrollo de literacidades en lenguas indígenas.

Como se ha expuesto aquí, en los Andes en general, la relación histórica de las lenguas indígenas y de sus hablantes con las escuelas ha sido durante largo tiempo una relación de opresión y de exclusión (cf. Albó 1979). La educación formal - y por tanto la escritura- ha estado directamente ligada a la estratificación social y cultural, sirviendo la educación y la palabra escrita como fuentes de "estabilidad estructural y cambio social" (van den Berghe 1978: 293, citado en Hornberger y López 1997). "Aunque de hecho sólo un pequeño porcentaje de la población logró el ascenso social a través de la educación formal, la educación, la lengua escrita y el castellano con el cual ellas se identificaban no fueron percibidas como las rutas necesarias para la movilidad social" (Hornberger y López 1997:6). (Ver también Luykx 1998 sobre el rol que las instituciones de formación magisterial cumplen en Bolivia con relación a la autoestima de los profesores-alumnos indígenas).

En este contexto, introducir el uso de las lenguas indígenas en la educación formal y además recurrir a la escritura y a los materiales escritos en estas lenguas para el desarrollo de la literalidad produce paradojas. Entre las paradojas engendradas por las iniciativas de educación en lengua indígena "están las tensiones y

las contradicciones inherentes a la transformación de los que fueron concebidos como instrumentos para la estandarización y el control - la educación formal y la escritura- en vehículos para la diversificación y emancipación" (Ibid: 20). Como hemos visto, la ideología del estado nación monocultural, monolingüe -y por lo tanto, con una sola forma de literalidad- tomó la educación como su principal institución para la implementación de dichas políticas de uniformización Una vez que las lenguas indígenas son introducidas en la educación y el currículo oficial es diversificado y descentralizado, de manera que incluya contenidos educativos étnica y culturalmente diversos, surgen conflictos y tensiones que afectan no sólo a la organización escolar sino también la forma en la cual los diversos actores educativos involucrados- desde el centro a la periferia- ven el rol de la escuela y el papel de las comunidades en el desarrollo de la educación, así como la forma en la cual dicho rol responde o no a los objetivos y expectativas de la sociedad concernida.

Es por esta razón que, anteriormente, concluimos que la principal paradoja resultante de la inclusión de las lenguas indígenas en el sistema educativo oficial es ideológica y que "las opciones entre alternativas en conflicto resultan más ideológicas que técnicas, y reflejan diferentes concepciones de posibles futuros para el país y su gente" (Ibid: 25). Como es de esperar y como resultado del colonialismo interno y externo, esta paradoja ideológica muy a menudo marca la implementación de las políticas culturales y educativas así como el desarrollo de la literalidad, más allá del nivel de las declaraciones y de los instrumentos legales. Además, y como es de entender, cuando la alfabetización era implementada sólo por medio del castellano, la capacidad de leer que servía como un instrumento emancipador para pocos, se convirtió en un instrumento de opresión para muchos.

El lenguaje escrito y la percepción de las necesidades educativas en relación con el uso funcional de la escritura.

Después de cinco siglos de presencia de la escritura alfabética en el área, ésta se ha convertido en un producto deseado y de consumo, debido al poder atribuido e inmerso en ella. Todos, jóvenes o viejos, expresan el deseo de aprender a leer y a escribir e incluso los niños pequeños saben que será su obligación hacerlo cuando asistan a la escuela. Sin embargo, la situación con respecto al uso funcional de la escritura en las comunidades rurales e indígenas tiene poco que ver con las expectativas y representaciones ya mencionadas.

Esa es la razón por la que, en un buen número de comunidades rurales en general y particularmente en aquellas habitadas por indígenas, el rol de la escritura se vea generalmente muy limitado fuera de las actividades escolares y del mismo establecimiento escolar. Para la mayoría, el territorio social de la escritura es la escuela, mientras que el espacio interior de la comunidad indígena permanece en gran parte sin escritura, sin alfabeto y como el lugar privilegiado de transmisión y reproducción oral. Las excepciones a esta regla son aquellas actividades relacionadas a las demandas sociales y funciones originadas fuera de la comunidad y las cuales surgen de las necesidades presentes de las comunidades indígenas para mantener el contacto con el mundo hegemónico exterior (cf. Hornberger 1988 por ejemplo, sobre los dominios de uso lingüístico del ayllu, del no-ayllu y de la comunidad). En esas instancias, sin embargo, las comunidades indígenas han desarrollado una estrategia específica por la cual aquellos que pueden leer y escribir mejor -y que por consiguiente tienen un dominio oral fluido del castellano- son elegidos por sus compañeros para representar a la comunidad ante aquellas organizaciones foráneas y ante las instituciones con las cuales necesitan mantenerse en contacto, ya que estos individuos son considerados como los más aptos para esta clase de intermediación.

A pesar de todo, ciertos usos de la escritura alfabetica han sido ya incorporados a la vida social de la comunidad, aunque sea para cumplir con ciertos propósitos rituales. Uno de estos casos es el relacionado con la producción de registros detallados de las asambleas comunitarias y de los acuerdos a los que éstas llegan. Las actas, sin embargo, fueron también introducidas por el mundo externo como medio de control de lo que sucede dentro de la comunidad. El responsable del acta generalmente es elegido entre aquellos miembros de la comunidad con mayor escolaridad, mejor dominio oral del castellano y más experiencia con la escritura. Hasta hace poco, frecuentemente se solicitaba al profesor para que cumpliera este rol. Con la expansión de la escolaridad, esto sólo ocurre en las comunidades más remotas y alejadas.^{vi}

Los periódicos y otros medios escritos, con la única excepción de los textos escolares, y quizá la Biblia, muy rara vez llegan a las comunidades rurales, pero cuando lo hacen generalmente son atesorados, guardados, leídos una y otra vez e incluso utilizados para decorar las casas ya que son considerados como un signo de prestigio.

Sin embargo, el tradicional paisaje lingüístico de las comunidades indígenas se está transformando rápidamente en un nuevo escenario comunicativo. Por un lado, más y más personas son bilingües, y hablan alguna variedad de castellano junto a la lengua indígena. Además, un número creciente de indígenas aprenden a leer y escribir en la escuela, aunque con muy poca oportunidad para practicar estas competencias en la vida diaria, a menos que dejen la comunidad, ya sea temporalmente o permanentemente, y se muden a las ciudades. El hecho es que el currículo escolar prepara a los niños indígenas para vivir y trabajar en las ciudades, induciéndolos así a la migración y a la valoración del estilo de vida urbano como un estilo de vida estándar mejor que el suyo.

De hecho, existe una estrecha relación entre migración y cobertura escolar. En el Perú, por ejemplo, el número de escuelas en las áreas rurales se ha incrementado significativamente en las

últimas cinco décadas y ahora más de un 90% de los niños en edad escolar pueden, por lo menos, empezar su escolaridad formal. De la misma manera, en este periodo el índice de ruralización (% de población que vive en áreas rurales) ha disminuido de un 70% en los años cuarenta a aproximadamente un 25% en los noventa. Una vez más, con excepción de las comunidades muy alejadas y particularmente en las tierras bajas y la Amazonía, la situación es muy parecida en todos los países considerados en este ensayo. La única excepción a la regla es Bolivia, donde todavía existe un alto porcentaje de población rural (aproximadamente un 55%).

En Bolivia, donde los ambientes rurales reúnen a casi la mitad de la población, se implementan nuevas políticas gubernamentales destinadas a mejorar las condiciones sociales y económicas en que viven las poblaciones rurales, principalmente indígenas. Una de ellas es la "participación popular", por la cual los ingresos gubernamentales son redistribuidos sobre una base per capita, de manera que las municipalidades y las comunidades locales pueden realizar inversiones locales para mejorar las condiciones y facilidades tanto en salud como en educación. En este nuevo escenario, están surgiendo nuevos desafíos para la escritura, como consecuencia de la necesidad de cumplir con las leyes y reglamentos concernientes al uso de los fondos públicos. Como resultado de la descentralización, las escuelas bolivianas están frente a nuevas necesidades de aprendizaje relacionadas con la lectura y escritura, y la misma sociedad enfrenta nuevos retos concernientes a la literalidad. Si se considera que la participación popular se implementa coetáneamente con una nueva reforma educativa que promueve tanto la bi-literalidad y en general, el bilingüismo y la interculturalidad, será útil comprobar si la relación de nuevas estructuras gubernamental y la redistribución de los fondos públicos con la educación intercultural bilingüe contribuye exitosamente a crear un ambiente letrado, y lo que es más importante, a crear los sujetos bi-letrados que sociedades como la boliviana parecen requerir.

La reubicación y reactualización de las lenguas indígenas para responder a las nuevas necesidades: la educación intercultural bilingüe.

Como resultado de los procesos brevemente descritos en este trabajo, la mayoría de las lenguas indígenas están siendo transformadas en lenguas escritas, generalmente como resultado del reconocimiento oficial que gozan y/o de un incremento gradual de la aceptación del uso de estas lenguas en la educación. Un gran número de ellas cuenta ahora con alfabetos y sistemas de escritura oficiales, en algunos casos después de una extensa y ardua confrontación ortográfica e interminables discusiones (cf. Hornberger 1995 para el caso del quechua). Dichos debates, aunque en su mayoría extensos y estériles, han contribuido a situar la literalidad y la palabra escrita en lengua indígena como cuestiones claves del debate social, y al hacerlo, de hecho han contribuido a la revalorización de las lenguas oprimidas, y a través de ellas, se ha logrado la reinscripción del conocimiento indígena y de las culturas en el debate nacional general, abriéndose así posibilidades para el desarrollo de nuevas textualidades indígenas.

Como se había indicado, numerosas lenguas indígenas están siendo ahora utilizadas en los programas de educación bilingüe, en muchos casos como principales lenguas de alfabetización. En muchos casos, los hablantes de estas lenguas están siendo confrontados, quizás por primera vez, con materiales escritos en sus propias lenguas, que van más allá de las traducciones de la Biblia, y de otros materiales religiosos. Aunque tal vez lo más importante es que los materiales escritos en la lengua vernácula ahora también describen aspectos de la cultura ancestral y de la cotidianeidad indígena, así como otras características de las lenguas mismas. La palabra escrita ahora se utiliza para referirse a conocimientos y valores que hasta hace unos años atrás se transmitían exclusivamente a través de la palabra hablada.

Las pasadas dos décadas han sido fructíferas en cuanto a la revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas en casi todos los

países andinos. Estos procesos, que surgieron de las necesidades específicas de comunicación relacionadas con la implementación de los proyectos de educación intercultural bilingüe, han contribuido al desarrollo de la escritura en general. Ahora existe un creciente número de materiales escritos y de escritores de habla vernácula - sean indígenas o no- involucrados en este proceso social y político de reinención de una tradición escrita en algunas de las lenguas vernáculas ampliamente utilizadas a principio de la época colonial.^{vii} En Puno, Perú, por ejemplo, más de cuarenta títulos diferentes se produjeron en los años ochenta para implementar el Programa Experimental de Educación Bilingüe en los seis años de la educación primaria. De la misma manera, más recientemente, en Bolivia, dentro del contexto de una reforma educativa nacional, se han producido cientos de miles de libros y de textos escolares en quechua, aimara y guaraní para todas las escuelas primarias en las áreas rurales del país. En este contexto, por ejemplo, en 1997 por encima de un millón de libros, escritos, ya sea sólo en lenguas vernáculas o en formato bilingüe, fueron distribuidos en las áreas rurales de Bolivia, dentro de un proyecto de organización de bibliotecas de aula. Otros ejemplos son los del Perú y Chile. En el Perú, se produjeron 270.000 textos escolares en ocho diferentes lenguas y en Chile, por primera vez, se produjo un diccionario infantil trilingüe ilustrado -mapuche, castellano e inglés.

En este nuevo escenario comunicativo se han llevado a cabo reuniones y congresos especializados para discutir la elaboración de las lenguas indígenas con el fin de hacer de ellas aptas para la comunicación formal tanto oral como escrita (cf. por ejemplo López y Jung 1998). En la sub-región andina, dichos movimientos han marcado la totalidad de la situación de las lenguas de más amplio alcance, tales como el quechua y aimara, así como lenguas con menos hablantes, como el mapuche y el guaraní.

La situación del guaraní boliviano es tal vez ilustrativa para estos procesos y para otros usos de la lengua ancestral como resultado de la implementación de la educación bilingüe formal.

Es importante mencionar que dicha estrategia no fue de inspiración mesiánica; sino miraba, más bien, hacia el futuro. Pero, para hacerlo, postuló la necesidad de volver primero la mirada hacia el pasado para recuperar el conocimiento ancestral, los medios y artefactos culturales propios, para reinscribirlos en su sociedad, desde una nueva perspectiva, donde el conocimiento y la lengua guaraníes eran vistos como complementarios al castellano y a la corriente cultural hegemónica. Ambos fueron considerados importantes y necesarios para la vida moderna, pero se le asignó a cada uno diferentes funciones y propósitos.

Interesantemente, esta campaña de guaranización fue producto de un anterior proyecto educativo intercultural bilingüe, el cual había sido implementado en cerca de 30 escuelas primarias y en las mismas comunidades rurales. La necesidad de aprender a leer y a escribir en la lengua ancestral surgió cuando los padres de los estudiantes fueron confrontados con un tipo diferente de educación - la escuela intercultural bilingüe- cuyos resultados fueron también diferentes: niños que podían leer y escribir no sólo en castellano sino también en guaraní y que además les gustaba ir a la escuela y eran felices aprendiendo a vivir en su cultura y en medio de materiales escritos que se volvían muy familiares y significativos, ya que describían actividades sociales y características culturales con las cuales no sólo los estudiantes, sino todos los participantes y los padres estaban familiarizados. Quizás, los más felices fueron los abuelos quienes en gran medida recobraban a los nietos que ya se habían resignado calladamente a perder. El uso educativo formal de la lengua materna de los niños ayudó a reinscribir los lazos familiares y sociales y las relaciones ya perdidas o amenazadas debido a que los más jóvenes y los niños se habían "olvidado" de su origen y de su lengua ancestral cuando iban a la escuela. Una vez que los líderes políticos se dieron cuenta de lo que estaba pasando, y de la potencialidad que tenía su lengua ancestral en la redefinición del poder en su territorio, empezaron a imaginar como sería su sociedad si cada uno supiera y utilizara dos lenguas y, lo que era

más importante, si cada uno pudiera recurrir a lo vernáculo para construir una nueva tradición o si se quiere un proyecto guaraní moderno y específico.

Hoy en día, el guaraní es utilizado no sólo en las transmisiones y programas radiales sino también en afiches, señales, folletos y en las cartas, particularmente cuando se intercambian mensajes que otra gente -los karai (cristianos o castellano hablantes) no deben entender. Una batería de textos escolares en guaraní ha sido producida tanto para niños como para adultos; los grupos de jóvenes guaraníes han hecho juntos un diccionario de su lengua y los profesores-alumnos están preparando un manual de gramática del guaraní boliviano, que intentan escribir y publicar en la misma lengua ancestral. Obviamente, la lengua continúa siendo usada como un principal medio de comunicación oral en dominios relacionados con la vida cotidiana y familiar. Inclusive ahora que tienen acceso a la escritura, los guaraníes no quieren dejar la oralidad que caracteriza a su cultura. Ellos han declarado en verdad que su nuevo modelo de literalidad no está divorciado de la tradicional y ancestral oralidad, sino más bien que la complementa.

EL proyecto ha tenido un gran impacto no sólo en la misma percepción de los guaraníes, sino también en la nueva imagen que proyectan de sí mismos ante el contexto global nacional, a pesar del hecho que existen sólo 60 a 70.000 guaraníes bolivianos en un país de siete millones de habitantes. Hoy la experiencia guaraní constituye una referencia obligada para otros indígenas tanto en Bolivia como más allá de sus fronteras. En Paraguay, por ejemplo, uno de los casos más citados en la literatura del bilingüismo en el mundo, la experiencia guaraní boliviana fue seriamente tomada en cuenta y analizada en 1994; cuando la educación bilingüe tenía que ser reinventada, cuando la democracia fue reinstaurada y un programa de reforma educativa estaba siendo diseñado. Varios especialistas paraguayos guaraní-castellano hablantes viajaron al área guaraní-boliviana para obtener información sobre cómo los guaraníes bolivianos habían introducido la lengua ancestral en el

sistema educativo. Es interesante mencionar, respecto a este particular caso, que, por un lado, el guaraní es una lengua nacional y ampliamente hablada en el Paraguay que, aunque prestigiosa, había sido hasta tiempos recientes casi exclusivamente utilizada en forma oral; por otro lado, también sería meritorio recordar que el guaraní no sólo es la lengua de los grupos indígenas, sino “la” lengua que los paraguayos de todas las clases sociales y ancestros dicen estar orgullosos.

Reflexiones finales

Las perspectivas históricas y contemporáneas presentadas en este ensayo nos permiten concluir que la literalidad debe ser construida con base en experiencias y tradiciones textuales representativas de las poblaciones involucradas, ya sean éstas alfabeticas o no. Este debiera ser el caso tanto de niños como adultos que aprenden a leer y a escribir en un sistema alfabetico, aunque quizás sea más importante para los últimos. En cualquier caso, aun cuando se diera la necesidad de concientizar a las poblaciones indígenas respecto de los mecanismos y recursos que sus culturas y civilizaciones han creado para representar aspectos de la vida diaria y lo más importante tal vez para transmitir significados y pensamientos. Acercarse a la literalidad alfabetica desde los modos indígenas de representación gráfica y textual podría también ser extremadamente útil para la apropiacion y el descubrimiento de nuevas formas de producción de textos y literaturas y, por consiguiente, para el desarrollo de un ambiente letrado dado que dicho ambiente estaría enraizado en las tradiciones locales e incluiría diferentes tipos de textualidades.

En la misma línea, deberian considerarse seriamente los beneficios, costo, esfuerzo y aceptación social de las reformas ortográficas y de escritura que buscan la exactitud lingüística y científica, en los contextos en los que lo vernáculo ha sido reducido a la escritura alfabetica y donde un alfabeto dado está en proceso de implementación. Dado que el alfabeto es una convención –hasta

cierto punto arbitrario- para representar formas habladas, el énfasis debiera ponerse en el desarrollo de un código escrito completo en lengua indígena y en la apropiación por parte de los individuos de los recursos y mecanismos necesarios para la producción textual; a este respecto debiera recordarse que el alfabeto constituye sólo uno de los recursos y medios existentes. Los principales objetivos de esta tarea deberían contribuir al desarrollo de una sociedad letrada y al potenciamiento de los aprendices; así, en la elaboración de los sistemas representacionales y de los sistemas ortográficos, la exactitud de la representación lingüística y fonémica debería estar subordinada a esos objetivos sociales fundamentales.

Igualmente, la literalidad debiera desarrollarse en conexión con la vida y las actividades escolares, de manera que lo que los adultos aprendan y hagan esté relacionado con lo que sus hijos hacen. La educación formal de niños y las estrategias de literalidad para adultos tienen muchos aspectos en común, particularmente en los contextos indígenas donde los programas de educación intercultural bilingüe generan desde los adultos necesidades específicas de aprendizaje relacionadas con la lectura y la escritura en lengua vernácula. Combinando la literalidad de los adultos y la infantil en los contextos orales tradicionales, tales como los indígenas, también se contribuye al desarrollo de un nuevo ambiente letrado.

Finalmente, hoy en día en Latinoamérica, el desarrollo de un ambiente letrado en un contexto indígena presupone la literalidad no sólo en una, sino en dos lenguas, puesto que los indígenas son bilingües o están en un rápido proceso de adquisición del castellano. Este es el caso también de los grupos indígenas realmente minoritarios en las tierras bajas y en las selvas amazónicas. En este contexto, la bi-literalidad puede considerarse como un componente importante de un proceso de potenciamiento de las minorías. Por un lado, la literalidad indígena puede, y en realidad, contribuye, como hemos visto en el caso del guaraní, a la reconstrucción y reafirmación de las identidades locales, así como a la reubicación y

reactualización del conocimiento local y a desarrollar una autoimagen positiva. Por otro lado, la literalidad en la lengua dominante o hegemónica sirve a un doble propósito: abre senderos y posibilidades para la conexión con lo nuevo y lo ajeno, y contribuye a construir puentes con otras poblaciones indígenas con lenguas diferentes a la propia. Además, se debe también considerar que siendo letrados en la lengua dominante, los indígenas están y se ven mejor equipados para defender su derecho a ser diferentes e incluso a continuar hablando sus propias lenguas ancestrales.^{viii}

Es por eso que no debe verse la lengua materna o la lengua primaria de literalidad sólo como puente hacia la literalidad en la lengua dominante o hegemónica, sino más bien como un proceso simultáneo y concurrente por el cual estos aprendices, generalmente bilingües orales, desarrollan sus capacidades interpretativas y productivas, así como su creatividad en general, en sus dos lenguas y no sólo en una de ellas. En otras palabras, se deberían abandonar aquellos modelos típicos de literalidad fundamentados en la tradición monolingüe. Esto es necesario, no sólo porque el modelo monolingüe no encaja más con el comportamiento comunicativo local (tanto individual como societal), sino también porque históricamente, las sociedades indígenas han sido, efectiva y eficientemente, capaces de abastecerse con más de una lengua en la comunicación cotidiana. Más aún, debe recordarse que lo que sea que hagan en una lengua contribuye a enriquecer lo que pueden hacer en la otra, y la escritura no es la excepción a este principio general.

Lo último, pero no lo menos importante, el desarrollo de la literalidad tiene que estar estrechamente conectado al redescubrimiento, reubicación y reactualización y reinscripción del conocimiento indígena. Es decir, la literalidad debe ser un medio por el cual los indígenas recuperen, sistematicen y -si así lo desean- transformen el conocimiento local y al hacerlo, también desarrollen estrategias y competencias cognitivas que faciliten la comprensión de otras lógicas y otros modos de "escritura". En esta misma dirección, no debiera mirarse la oralidad como opuesta a la literalidad,

identificando la primera con la lengua indígena y la última con la lengua nacional. Por el contrario, como en el caso de la bi-literalidad, la oralidad tradicional y la "nueva literalidad" sugerida en este ensayo podrían complementarse una a otra, de la misma manera que el conocimiento tradicional y el conocimiento ajeno lo hacen, en la lucha por la supervivencia en la que los indígenas se han visto envueltos al menos ya durante quinientos años.

Bibliografía

- Albó, X. 1979. **El futuro de los idiomas oprimidos**. Cuadernos de investigación CIPCA 2. CIPCA. 3ra Edición. La Paz, Bolivia
- Acevedo, M.L. et al. 1996. **Educación interétnica**. México, D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Boone, E.H. y Mignolo,W.D. 1994. **Writing without Words. Alternative Literacies in Mesoamerica & the Andes**. Durham/London: Duke University Press.
- Claure, K. 1989. **Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria**. La Paz. Bolivia: HISBOL.
- Dutcher, N. 1997. **The Use of First and Second Languages in Education**. Washington, D.C.: The World Bank.
- D'Emilio, L. 1997. "Processes of change and Indigenous Participation". En: **Cultural Survival Quarterly**. Summer 1997. 43-46.
- Fundación ASUR s.f. **Renacimiento de un arte indígena. Los textiles de Jalq'a y Tarabuco del centro sur de Bolivia**. Sucre: PROINSA.
- Glave, L.M. 1990. "Grito de pueblos silenciados. Intermediarios lingüísticos y culturales entre dos mundos: historia y mentalidades". En **Allpanchis** 35/36. Vol II, 435-513. (Cuzco, Perú).
- Golte, J. 1994 **Los dioses de Sipán. Las aventuras del Dios Quimiske y su ayudante Murrup**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- González, M.L. 1994 "How Many Indigenours People?". En Psacharopoulos, G. & H.A. Patrinos (eds.) **Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis**.

- World Bank Regional and Sectorial Studies. Washington, D.C.: The World Bank. 21-39.
- Hocquenghem, A.M. 1990. **Iconografía mochica**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hornberger, N. 1988. **Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case**. Dordrecht; Providence: Foris Publications.
1995. "Five vowels or three? Linguistics and Politics in Quechua Language Planning in Peru". En J.W. Tollefson (ed.) **Power and Inequality in Language Education**. New York: Cambridge University Press, 187-205.
- Hornberger, N. y L.E. López. 1997. "Policy, Possibility, and Paradox: Indigenous Multilingualism and Education in Bolivia and Peru". A ser publicado en F. Genesse and J. Cenoz (eds.) **Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education**. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- López, L.E. 1988. "La escuela en Puno y el problema de la lengua". En L.E. López (editor) **Pesquisas en lingüística andina**. Puno: CONCYTEC/UNA-P/GTZ. 265-332.Lima.
- 1989 "La política lingüística peruana y la educación de la población indígena". En L.E. López y R. MOya (eds) **Pueblos indios, estados y educación**. Lima: PEB.P/ P.EBI/ ERA. 133-166.
- 1997a "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En **Revista Paraguaya de Sociología** Año 34, No 99. 27-62. (Asunción, Paraguay). (También aparece en J.Calvo y J.C. Godenzzi (eds.)
1998. **Multilingüismo en España y en América Latina**. Cuzco, Perú: Universidad de Valencia y Centro Bartolomé de las Casas. 53-98.
- 1997b "To Guaraniize: a verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis". En Nancy Hornberger (editor) **Indigenous Literacies in the Americas. Language Planning from the Bottom up**. Contributions to the Sociology of Language 75. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. 321-353.
- López, L.E. y L. Jung (eds). 1998. **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**. Madrid:Ediciones Morata.

- Luykx, A. 1998. **The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia**. Albany:SUNY University Press.
- Mannheim, B. 1984. "Una nación acorralada: Southern Peruvian Quechua language planning and politics in historical perspective" En: **Language and Society** 13. 291-309.
- Mignolo, W. 1995. **The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality & Colonization**. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- Olson, David. 1994. **The World on Paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading**. Cambridge; New York; Melbourne:Cambridge University Press.
- Pozzi-Escot, I. 1996 "Reflexiones sobre la política lingüística peruana". En **Políticas lingüísticas**. Número temático de Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística. No 4.] Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Rodas, R. 1989. **Dolores Cahuango: Memorias de un sueño**. Quito:EBI/Abya Yala.
- Taylor, G. 1988. "La tradición andina y la escritura". En L.E. López (ed.) **Pesquisas en Lingüística Andina**. Lima; Puno: CONCYTEX/UNA-P/GTZ. 181-90

ⁱ En Guatemala -por encima de un 65% de la población indígena- es el único país latinoamericano donde las mayorías son aún indígenas y de habla vernacular; por tanto en términos lingüísticos y de minorías étnicas no aplica realmente en éstos casos. Es por eso que es común leer en la literatura especializada producida tanto en latinoamerica como en España alusiones a los grupos y lenguas minorizadas, precisamente para hacer evidentes los procesos políticos que determinaron su actual situación y estatus.

ⁱⁱ En 1995 la Cámara de Diputados, discutió y aprobó la ley por la cual se declaraba la co-oficialización del español y de todas las lenguas indígenas habladas en Bolivia. En junio de 1997, se llevó a cabo una reunión juntamente con las instituciones gubernamentales y las organizaciones indígenas para discutir las implicaciones de la

nueva política lingüística. En relación a esto, es meritorio mencionar que a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos la Constitución boliviana no considera al español ni a ninguna otra lengua como oficial. Más recientemente, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes con el apoyo y consejo técnico de la UNICEF y de PROEIB, Andes está organizando un serie de seminarios especializados para discutir y analizar las propuestas para una nueva e inclusiva política lingüística nacional.

ⁱⁱⁱ Conocidos académicos tales como Jurgen Golte y María Rostorowsky y un importante y prestigioso centro de investigación (Instituto de Estudios Peruanos), entre otros, han contribuido a la reinscripción del conocimiento Mochica y de la cultura en la sociedad peruana

^{iv} Maria Asunción Galindo en Puno, Perú; DoCayambe, y Dolores Cacuango, en Ecuador; y, Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata, Bolivia, entre otros, fueron los pioneros en los Andes, de la educación bilingüe y de la educación rural en general, en aquel tiempo cuando los hacendados no mostraban ninguna simpatía con respecto a la educación de "sus" campesinos. Más información acerca del experimento de M.A Galindo se puede encontrar en López 1988; acerca de las actividades de Cucuango en Rodas 1989; y se puede consultar a Claure 1989 acerca del conocido núcleo escolar Warisata.

^vPrefiero utilizar alfabetización y literalidad como dos términos diferentes, precisamente para hacer explícito que aprender a leer y a escribir no es necesariamente lo mismo que ser realmente literado, ya que éste va más allá del mero acto de aprender lo básico de la escritura y demanda otras competencias, cognitivas y particularmente sociales, que tienen que ver con las funciones y usos de la lengua escrita en un contexto dado. De la misma manera, hemos argumentado en este ensayo que las civilizaciones indígenas de las américas podrían haber sido literadas aunque no necesariamente alfabetizadas.

^{vii} Una excepción a esta regla podría ser el caso de las lenguas minoritarias de la región amazónica donde el principal agente de la literalidad, y en ciertos casos muy efectivo, ha sido la evangelización. De hecho la mayoría de los alfabetos para estas lenguas surgen de la necesidad de preparar traducciones religiosas. En la región amazónica, la reducción de las lenguas indígenas a la escritura y a la educación básica van mano a mano. Desde los años cuarenta en los Andes y antes en México, las organizaciones protestantes norteamericanas, Instituto de Verano, asumieron (a través de un acuerdo oficial con varios gobiernos latinoamericanos) la responsabilidad directa para la educación de las poblaciones indígenas, particularmente en la zona de la cuenca amazónica y en las tierras bajas. El SII ha producido traducciones de la Biblia y de otros materiales religiosos y educativos en lengua vernacular.

^{viii} Me refiero a lenguas como el aimara, guaraní, náhuatl y quechua reducidas a la escritura por los frailes católicos a principio de la época colonial, después de declararse "lenguas principales o generales" por la Corona Española debido a los vastos territorios en los que eran utilizadas como lengua franca. En el caso del quechua, por ejemplo, el primer texto escrito data de 1560. Desde esa época y hasta el siglo XVIII época en que se decreta la prohibición de Madrid, se escribieron e imprimieron varios libros en lenguas indígenas, incluyendo también cieras traducciones de clásicos griegos.

^{viii} Hay un clásico ejemplo de biliteralidad en la historia colonial peruana cuando en 1613 Guaman Poma de Ayala, un cacique indígena del área de Lucanas, escribió el mismo una larga carta de 2000 de longitud al rey de España. En su **Nueva Coronica y Buen Gobierno**, el jefe biliterado informa al rey de España acerca de los abusos hechos por los europeos en el Nuevo Mundo. Al hacerlo utiliza una variedad de medios y modos de expresión para construir su largo texto: dibujos, ilustraciones detalladas e iconografías así como un manuscrito alfábético; aunque escrito en español, el texto incluye pasajes, algunas veces largos y detallados, en al menos dos lenguas indígenas: quechua y aimara.

