

# El futuro del castellano en Bolivia tras nueve años de Estado Plurinacional

Alexandra Skjønhaug Pujol



Masteroppgave i spansk, lektorprogrammet  
30 studiepoeng

Institutt for litteratur områdestudier og europeiske språk  
Humanistisk fakultet

Veileder: Nelson González-Ortega

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019

# **El futuro del castellano en Bolivia tras nueve años de Estado Plurinacional**

© Alexandra Skjønhaug Pujol

2019

El futuro del castellano en Bolivia tras nueve años de Estado Plurinacional

Alexandra Skjønhaug Pujol

<http://www.duo.uio.no>

# Abstracto

En el presente trabajo se explorará cuál es el futuro del uso de la lengua castellana en Bolivia después de 9 años desde que se iniciara el proyecto de Estado Plurinacional de la mano de Evo Morales. Para tal fin, se describirá primero como las lenguas influyen en las identidades personales y colectivas, empleando para ello la terminología de Gee.

El discurso político también es un elemento de creación de identidades, por eso se analizará también la legislación lingüística antes y después de Evo Morales y cómo habla de la identidad indígena. Posteriormente, el análisis paradigmático de las lenguas educativas, punto de cruce entre la voluntad popular y el discurso político en materia de lenguas, nos permitirá ver como se entrelazan. Para tal análisis utilizaremos los conceptos de multilingüismo fijo y multilingüismo flexible, tal y como los describen Weber y Horner.

Finalmente utilizaremos dos países en los que la importancia de la lengua castellana ha ido variando a lo largo del tiempo como son Filipinas y Puerto Rico para proponer un posible escenario de evolución futura del español en Bolivia.

# Agradecimientos

En primer lugar quisiera agradecer a Nelson González-Ortega quien me ha guiado en el tortuoso proceso que ha llevado al presente trabajo; gracias por no perder el rumbo y mostrármelo con paciencia infinita.

En segundo lugar quiero agradecer a mis hijos, Irene y Adrià que me acompañaron a clase y estuvieron en "modo máster" durante semanas enteras, animándome, subiéndome cafés y tomando el autobús a la escuela para que pudiera seguir escribiendo.

A Tomàs Espanyó que creyó en mi hasta dormirse y nunca, nunca dejó de decir que esto iría bien. También va mi agradecimiento a mis padres, que vieron el principio pero no el final de esta historia, a todos aquellos que se apartaron de mi camino para dejármelo recorrer a mis anchas y al grupo que me adoptó y me hizo familia.

Finalmente a Jose; por todo y para siempre.

Alexandra Skjønhaug Pujol

Oslo, 1 de junio de 2019

*Para lograr lo grandioso, se necesitan dos cosas: un plan y poco tiempo para lograrlo. –*

*Leonard Bernstein*

## Índice

<b>1</b>	<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Un problema universal: lengua e identidad</b>	<b>8</b>
2.1	Lengua e identidad en América Latina	10
2.2	Lengua e identidad en Bolivia	12
<b>3</b>	<b>Multilingüismo: conceptos básicos</b>	<b>16</b>
3.1	Multilingüismo rígido vs. multilingüismo flexible	16
<b>4</b>	<b>Articulación de los conceptos en las políticas estatales de Bolivia</b>	<b>18</b>
4.1	La legislación lingüística antes y después del Estado Plurinacional	18
4.2	La Ley 1565 de Reforma Educativa del 7 de julio de 1994	21
4.3	Ley 070 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (LASEP)	23
<b>5</b>	<b>Análisis paradigmático de ambas leyes</b>	<b>25</b>
5.1	Territorialidad y uso	25
5.2	Educación de educadores	29
<b>6</b>	<b>Resultados</b>	<b>31</b>
6.1	Posibles escenarios de evolución del castellano en Bolivia dentro del proyecto descolonizador del Estado Plurinacional	31
6.1.1	<i>Desaparición gradual (caso filipino)</i>	31
6.1.2	<i>Aplicación del escenario Filipino en Bolivia</i>	33
6.1.3	<i>Resistencia sin soberanía: el caso de Puerto Rico</i>	34
6.1.4	<i>Aplicación del escenario puertorriqueño en Bolivia</i>	37
6.1.5	<i>El escenario futuro boliviano: ¿Un cambio de rol de la lengua?</i>	39
<b>7</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>41</b>
<b>8</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>42</b>

## 1 Introducción

En la presente tesis de máster se investigará la posición del español en Bolivia tras 9 años de Estado Plurinacional<sup>1</sup> y se esbozarán tres posibles escenarios futuros del desarrollo de dicha posición.

La Constitución Política del Estado (CPE) define a Bolivia como Estado Plurinacional, exponiendo en su preámbulo el origen indígena de su población y el deseo de dejar atrás la etapa colonial española. Esta definición del Estado es un fiel reflejo de la demografía del país. Bolivia es el país de América Latina con más población de origen indígena, un 60%, que en 2005, tras elecciones, eligió al primer presidente indígena, Evo Morales.

En su deseo de: “dejar en el pasado el estado colonial, republicano y neoliberal”<sup>2</sup>, Bolivia celebra su día de la descolonización el 12 de octubre. El concepto de descolonización aparece también en la legislación educativa vigente en el país.

Estos hechos han llevado a enfocar la situación lingüística boliviana desde el punto de vista de recuperación y fortalecimiento de las lenguas indígenas; enfoque reforzado también tanto por la aprobación de la Declaración de los Derechos Humanos Lingüísticos en 1996 como recientemente por la decisión de la ONU de declarar 2019 como año de las lenguas indígenas, como lo anunció el mismo Evo Morales.

Sin embargo, y hasta donde llega el alcance de la presente investigación, no existe bibliografía sobre en qué posición puede quedar el español en este nuevo paisaje lingüístico boliviano. Por un lado, la lengua castellana es sin duda una forma de comunicación común en ese territorio boliviano lingüísticamente diverso, pero también es uno de los signos más evidentes y arraigados de la colonización española del s. XVI. En función de la interpretación que se haga del papel del español en la sociedad boliviana, el uso de la lengua castellana podría perpetuarse o llegar a desaparecer. Este es el tema que se pretende explorar en el presente trabajo.

Primero se procederá a la descripción de cómo se relaciona la lengua con la identidad, ya que este aspecto constituye el núcleo del uso de una lengua. Mediante los distintos conceptos de identidad manejados por James Paul Gee y descritos a continuación, delimitaremos el tema de investigación al paradigma boliviano.

El reflejo de la voluntad de la mayoría de bolivianos se expresa en sus leyes. Por eso, veremos cómo se transmite la relación entre la identidad en la lengua en la legislación

---

<sup>1</sup> Calculado a partir de la fundación del Estado Plurinacional al aprobarse la Constitución Política del Estado (CPE) el 22 de enero de 2010.

<sup>2</sup> Preámbulo de la CPE.

boliviana, principalmente en su normativa lingüística y educativa. Para el análisis de la normativa, utilizaremos también el baremo de “multilingüismo fijo” y “multilingüismo flexible” que nos permitirá situar la legislación entre otras legislaciones lingüísticas de otros países.

Los resultados del análisis serán utilizados para describir tres posibles escenarios del futuro de la lengua castellana en Bolivia: su desaparición, su mantenimiento o su cambio de rol. Adicionalmente, este trabajo también pretende ser un punto de partida para futuras comparaciones diacrónicas y sincrónicas del uso del español así como base para trabajos análogos en otros territorios coloniales españoles.

## 2 Un problema universal: lengua e identidad

Para poder establecer la relación entre lengua e identidad, es necesario definir el uso de dichos términos.

En primer lugar, aunque la palabra *lengua* parece tener un significado común que podría formularse como: “sistema de signos que permite la comunicación entre distintos grupos de personas”, también es cierto que aparece en el imaginario común como algo fijo y bastante invariable que normalmente asociamos a un territorio concreto. Sin embargo, como toda definición no deja de ser una construcción artificial y debemos tener presente que las lenguas no se circunscriben a un solo territorio ni son sistemas homogéneos para todos sus hablantes. Hay autores como Kristine Horner y Jean-Jacques Weber que consideran que las lenguas deberían ser consideradas un conjunto de “*recursos* lingüísticos o *variedades* donde ninguna variedad es superior a otra y donde la variedad estándar es solamente una variedad más entre muchas otras” (Horner y Weber, 2012:27. Mi traducción, énfasis de los autores).

Para los fines de este trabajo será suficiente establecer que una *lengua* es un conjunto de signos común a un grupo de usuarios o hablantes que se utiliza para fines comunicativos.

El término *identidad* también suscita una definición inmediata: aquello que nos distingue de los demás, sin embargo descubriríamos rápidamente que esta definición es general y problemática a la hora de establecer qué contiene, qué distingue realmente y quienes son los demás. De las múltiples definiciones que se han dado para el término *identidad* propuestas por distintas disciplinas hemos elegido por dos que se relacionan directamente con el campo lingüístico, propuestas por James Paul Gee:



Gee establece que la identidad puede ser vista desde cuatro perspectivas diferentes (Gee 2000:100), relacionadas tanto con el núcleo interno e invariable de quien somos, como a partir de nuestras interacciones en sociedad. Repasaremos estas propuestas muy brevemente para centrarnos posteriormente en la que es más relevante para la lingüística, aunque el lenguaje puede ser una característica propia de cada una de las identidades definidas por dicho autor.

En primer lugar, Gee distingue la identidad natural, que se desarrolla a partir de fuerzas superiores al individuo. Un ejemplo clásico de esta identidad sería ser un gemelo idéntico.

En segundo lugar está la identidad institucional, que nos viene otorgada por las autoridades como ser vecino de nuestra población u ostentar un cargo concreto.

Después vendría nuestra identidad discursiva que proviene del discurso que hacemos y que nos hacen. Aunque en principio una identidad es algo que nos define hacia los demás, depende en el mismo grado de cómo los demás nos definen a nosotros. Ambas cosas se hacen mediante el discurso.

Por último vendría nuestra identidad de afinidades, la que compartimos con grupos concretos. Por ejemplo la identidad que tenemos como aficionados a *La Guerra de las Galaxias* o a hacer calceta, es decir, una comunidad identitaria.

Gee nos recuerda que ninguno de estos puntos de vista son excluyentes, ni tampoco funcionan de forma independiente: se interrelacionan de forma compleja entre ellos. Rellenando nuestras características en cada uno de estos puntos de vista, obtendríamos el “tipo de persona” que nos definiría.

Sin duda alguna, esto también incluye la lengua o las lenguas que hablamos. En primer lugar, identificarnos como hablantes de una u otra lengua, nos hace formar parte de un grupo compartido con los demás, una identidad de afinidad en los términos de Gee. Para otros críticos nos otorgaría también una identidad nacional, una identidad institucional, aunque eso no es cierto, ni siquiera en los escasísimos casos de países con una sola lengua como Islandia o Corea del Sur, ya que hay lenguas relacionadas con otras identidades, como sería el uso del árabe clásico en la religión musulmana o el uso del latín culto en la religión cristiana.

Es una realidad que ser hablantes de una(s) u otra(s) lenguas es un hecho que define nuestra personalidad. Teniendo en cuenta lo que dicen autores como Nymark i Theil que: “una comunidad lingüística no se caracteriza solamente por tener una(s) lengua(s) propia(s) sino que a través de la lengua se expresa una visión o visiones del mundo” (Nymark i Theil 2011:4), podemos decir que lo que hablamos no sólo nos define a nosotros, sino que también nos coloca en un marco referencial concreto o como diría Einar Haugen: “Bilinguals have more fun”. (Haugen 1986:106).

Si se da un paso más, podríamos decir que una de las funciones del lenguaje es precisamente establecer la identidad, no solo nuestra, sino de todo lo que nos rodea, hasta el punto que autores como John E. Joseph señalan la tendencia actual a hablar de “identificación” en lugar de “identidad” ya que se trataría más de un proceso que de una realidad fija (Joseph, 2004:10).

Lo cierto es que todos nos formamos una opinión de aquel con el que nos comunicamos, a partir precisamente de la lengua, siendo esto tan válido para personas reales como para personajes ficticios. También es así que otras características que establecen la identidad como la edad, el género o el aspecto exterior también influirían nuestro criterio a la hora de analizar el discurso de otro.

## **2.1 Lengua e identidad en América Latina**

Lo que hace especial la relación entre la lengua y la identidad en América Latina es el punto de partida de esa identidad en el marco de la dualidad entre las lenguas e identidades castellana e indígena del presente trabajo, dualidad entre un marco identitario impuesto como lo fue el castellano y el indígena, fruto de la evolución de las poblaciones originarias pero también de los conflictos entre ellas. Este marco identitario dual es distinto no solo en su origen pero también en su naturaleza, representando el castellano el imperialismo, la escritura y la religión católica por un lado y las lenguas indígenas una cosmogonía y religión totalmente autóctonas que en muchos casos no había precisado de escritura para su perpetuación. Es un choque entre una identidad adaptada al medio en que se ha creado y otra procedente del otro lado del océano.

Poco antes de la llegada de Cristóbal Colón al que él llamó nuevo continente, Antonio Nebrija publicó la que sería la primera gramática del español. En ella se declara que “siempre la lengua fue compañera del Imperio. Y de tal manera lo siguió, que juntamente comenzaron, crecieron y florecieron” (Nebrija citado en Rosas, 2018:75). Rosas comenta asimismo que Nebrija se refería al proceso de reconquista realizado por la corona castellano-aragonesa de los territorios musulmanes de la Península Ibérica, siendo esto igualmente cierto para el proceso de colonización de los territorios americanos, cuya prioridad era la expansión de la fe católica más que la colonización en si misma. Por lo tanto, la llegada de los conquistadores a América iba dirigida a cambiar una parte fundamental de la identidad indígena: su fe.

Los colonizadores no trajeron consigo al Nuevo Mundo solamente una nueva religión y nuevas lenguas como el castellano y el latín, sino que también trajeron una nueva retórica: la del poder hegemónico y su burocracia imperial, articulada por la lengua de Castilla. Este

poder hegemónico trae consigo una lengua única, una lengua que simboliza la civilización, el orden y la cultura urbana, como contraposición a la barbarie indígena con su Torre de Babel lingüística. Autores como Walter Mignolo analizan y resumen esta retórica así: “El comportamiento lingüístico y los buenos modales son signos del proceso de civilización” (Mignolo, 2003:34, mi traducción). Esto implica que todo lo demás no es civilizado. Este discurso desplazó lo indígena al espacio de lo no civilizado y caló hasta en lo más profundo de la identidad indígena, hasta tal punto que aún es utilizado por autores latinoamericanos contemporáneos como Miguel Ángel Ávila cuando dice: “Tras la conquista y colonización españolas, los pueblos subdesarrollados de América debieron asumir la lengua de sus conquistadores.” (Ávila, 2017:204)

Sin embargo, y como afirma Juan Carlos Estenssoro: “La praxis colonial se rigió siempre por un estricto principio de economía lingüística” (Estenssoro 2015:15). Esta economía lingüística, unida al hecho que la prioridad era la evangelización de los pueblos indígenas, hacía que no se pudieran dedicar el grueso de los recursos humanos y económicos a la enseñanza del castellano a la población. Los clérigos, en su mayoría franciscanos, desplazados a América evangelizaban, no enseñaban castellano.

El reto de evangelizar a un pueblo indígena que hablaba y habla una multitud de lenguas distintas, se resolvió evangelizando en las lenguas indígenas principales: las que cubrían un espacio interétnico y que fueron llamadas lenguas generales. Los clérigos aprendieron estas lenguas y posteriormente los nativos evangelizados colaboraron en las tareas de expansión de la fe católica. La enseñanza del castellano se realizó posteriormente. Por otro lado, la necesidad de funcionarios que trabajaran para la corona también forzó el aprendizaje del castellano por muchos indígenas que así podían alcanzar una mejor posición social, reforzando nuevamente la “ventaja” que suponía adoptar la lengua castellana y todo su discurso e imaginario como ya hemos visto anteriormente.

Asimismo, el aprendizaje del castellano no fue sólo un espacio para la dominación y la homogeneización de una población. Como señalan Tesiu Rosas y Jorge Klor de Alva, el dominio del castellano por parte de los indígenas les permite rebelarse contra el poder colonial y a partir de la creación de un contradiscurso. Rosas indica que éste tiene lugar de dos maneras: los nobles indígenas pueden utilizar las leyes e idioma castellanos para hacer valer su rango y sus privilegios: un discurso de carácter sub-discursivo en palabras de la autora y otro basado en los puntos de tensión entre ambas lenguas con resistencia al uso del castellano y reivindicando el carácter indígena. Una muestra de este tipo de discurso sería la obra de teatro popular satírica *El Güeguense* con sus fragmentos en indígena y castellano

donde se ridiculiza la imagen del conquistador y se muestra el discurso descolonizador en su trasfondo.

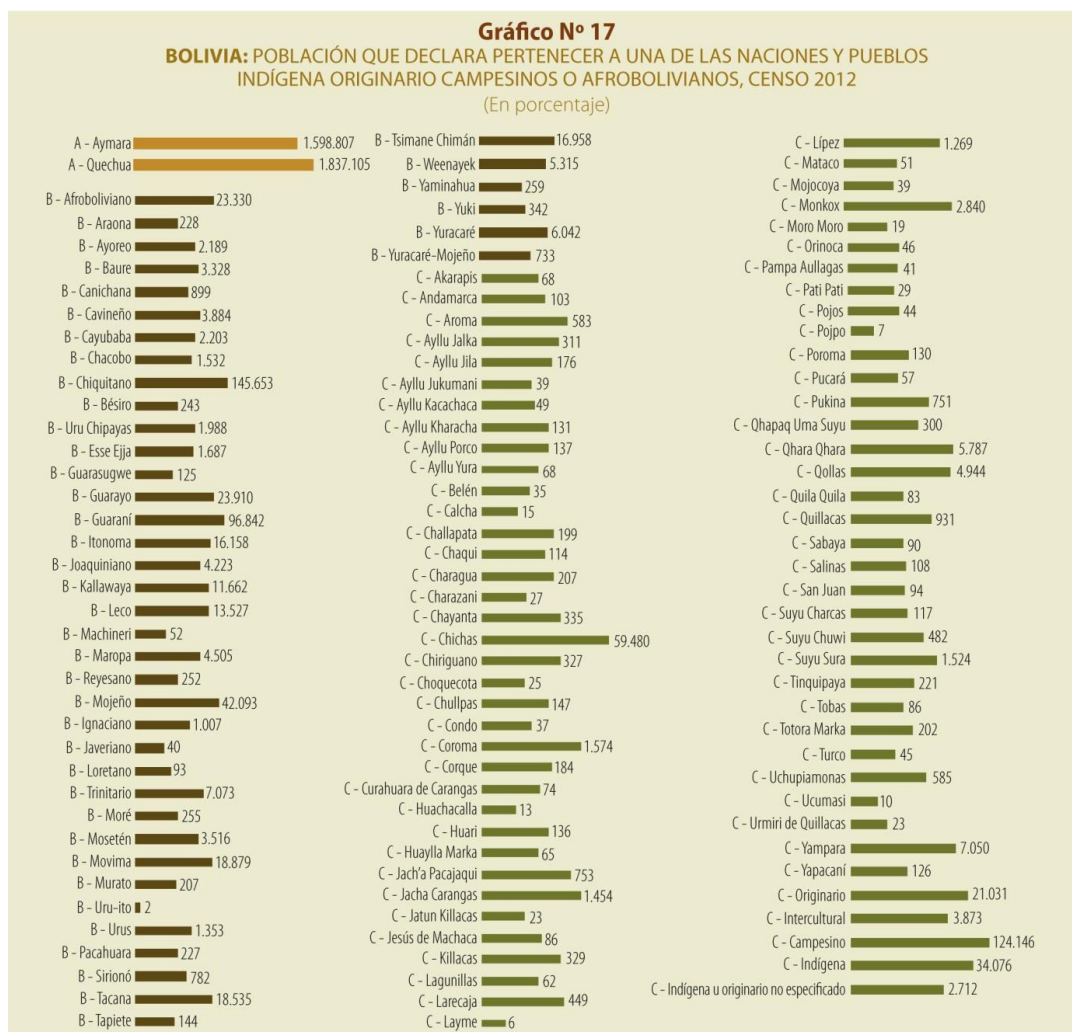
En resumen, el proyecto colonizador español en América tenía como fin la expansión de la fe católica, para lo que necesitó de las lenguas indígenas pero la imposición del régimen español a nivel legal y administrativo necesitaba del uso del castellano. Sin embargo, la substitución lingüística no fue un proyecto rápido, ni especialmente exitoso en un primer momento, puesto que hubo espacios discursivos para la resistencia y la rebelión hacia la imposición de la lengua y cultura de los conquistadores.

Para decirlo utilizando los términos de Glee, la identidad de afinidad indígena fue desplazada por una identidad discursiva española. Ambas entraban en conflicto a nivel individual y colectivo (Glee 2000:100).

## **2.2 Lengua e identidad en Bolivia**

Como ya hemos mencionado anteriormente, la situación de Bolivia es excepcional comparada con la de otros países limítrofes, ya que dicho país cuenta con la población indígena más elevada: un 60%. Sin embargo, esta población indígena no es homogénea, sino que pertenece a distintas etnicidades.

En el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2012 realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) boliviano, se daba la posibilidad de identificarse con unas identidades previamente establecidas. El resultado puede verse en el gráfico adjunto:



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

La leyenda del gráfico nos indica que las respuestas se clasifican en tres grupos principales:

A: Naciones o Pueblos mayoritarios

B: Naciones o Pueblos minoritarios, contemplados en la Ley del Régimen Electoral

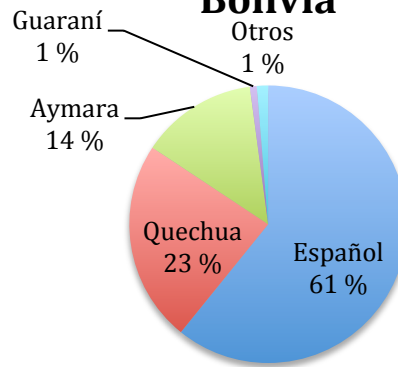
C: Otros grupos poblacionales

Sorprende el gran número de opciones que se da en dicho censo a los bolivianos para identificarse entre sí y también llama la atención que, junto a identidades de tipo étnico, se ofrezca también la posibilidad de identificarse sencillamente como “intercultural” o “campesino”.

Un ejercicio interesante en la búsqueda de identidad lingüística es comparar la cifra de los bolivianos que se identifican con las identidades indígenas mayoritarias con el número de hablantes de esas mismas lenguas. Para realizar esta comparación compararemos las cifras del censo, arriba referenciado, con las cifras de hablantes de las cuatro lenguas principales en Bolivia: quechua, aimara, guaraní y español. Las cifras del total de hablantes de cada lengua provienen de la vigesimosegunda edición de *Ethnologue* (2019):

## Lenguas habladas en Bolivia

Español	4 470 000
Quechua	1 726 000
Aymara	998 000
Guaraní	59 000
Otros	96 368
TOTAL	7 349 368



Cabe añadir que el español contaba en 2012 además con 4.950.000 hablantes que lo hablan como segunda lengua.

En la siguiente tabla podemos ver el número de hablantes comparado con el de habitantes identificados con las principales lenguas:

	Hablantes	Identificados s/censo
Español	4.470.000	--
Quechua	1.726.000	1.837.105
Aymara	998.000	1.598.807
Guaraní	59.000	96.842

Los resultados nos indican que la lengua es un elemento de identificación, pero no el único. A pesar del que el español es la lengua más hablada en Bolivia no hay nadie que se identifique como español y un tercio de los que se identifican como guaraníes no hablan guaraní. Así pues, la lengua es un elemento identificador importante, pero no el único. Ni la lengua consigue imponer una identidad, como demuestra el caso del español, ni tampoco una identidad impone una lengua como en el caso del resto de lenguas, pero como indica R. Cancino:

“Las 36 lenguas indígenas [...] habladas actualmente en Bolivia, corresponden en gran medida a los procesos de colonización, tempranos o contemporáneos, y también políticas de exterminio físico y cultural.” (Cancino, 2007:22)

El proceso para imponer una lengua en Bolivia, según Cancino, pasa por un proceso de colonización. Aunque los colonizadores españoles favorecieron el uso de las lenguas indígenas mayoritarias para las tareas de evangelización, es innegable que el conocimiento del español daba ventajas que permitían escalar puestos en la sociedad boliviana y latinoamericana.

Por otro lado, el hecho de asumir el español como herramienta de comunicación, no llevaba consigo asumir una “identidad española”, como lo vemos reflejado en la estadística

del censo de 2012, aunque sí puede conllevar el asumir la propia identidad indígena, como una identidad inferior. Esto lo veremos posteriormente al analizar cómo han sido recibidos los cambios realizados en la legislación educativa boliviana en materia educativa.

En su proyecto de Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales firma el Decreto Supremo 1005, en el que se declara el 12 de octubre de cada año como Día de la Descolonización. En España en dicha fecha se celebra el “Día de la Raza”, posteriormente llamado “Día de la Hispanidad”. En sus fundamentos se menciona lo siguiente:

Que el Estado Plurinacional tomando en cuenta las diversas Resoluciones de las organizaciones indígena originario campesinos a nivel nacional, regional y continental, ha adoptado e iniciado profundas transformaciones políticas, jurídicas e institucionales, con el objetivo de descolonizar el Estado desde el mismo Estado, siendo necesario reparar las injusticias históricas generadas por la invasión. Teniendo como punto de partida el artículo 9 de la CPE en el que dice lo siguiente:

Artículo 9.

Son fines y funciones esenciales del Estado, además de los que establece la Constitución y la ley:

Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales (CPE, Capítulo II, Art. 9°).

Llegados a este punto, vemos que el proyecto del Gobierno del Estado Plurinacional Boliviano establece que la descolonización es la manera de consolidar las identidades plurinacionales.

Aunque legislativamente no se defina qué es la descolonización, está claro que la consolidación de las identidades indígenas que se propone como fin del Estado pasa por un reconocimiento de sus lenguas, lo que queda corroborado al declararse como oficiales hasta 36 lenguas indígenas. Sin embargo, no queda tan claro si el castellano como lengua se considera parte de la “injusticia histórica” como instrumento colonizador y represor de las identidades indígenas o como simple herramienta de colonización. El futuro del uso del castellano en Bolivia dependerá, en gran parte de la consideración que se tenga de él, y en este trabajo exploraremos los distintos escenarios que se pueden desplegar.

### 3 Multilingüismo: conceptos básicos

#### 3.1 Multilingüismo rígido vs. multilingüismo flexible

Pasaremos ahora a describir los conceptos básicos que serán utilizados en el posterior análisis de la legislación boliviana sobre el tema lingüístico, con especial atención en la legislación educativa antes y después de Evo Morales.

Los conceptos multilingüismo rígido (fixed multilingualism) y multilingüismo flexible (flexible multilingualism) son descritos por los autores Jean-Jacques Weber y Kristine Horner en *Introducing multilingualism, a social approach*, (Routledge en 2012) y tiene puntos de contacto con el multilingüismo heteroglósico y homoglósico propuesto por Ofelia García en su libro *Bilingual Education in the 21 st Century: A Global Perspective*.

Los autores establecen como punto de partida que la represión lingüística es una parte inseparable de la rivalidad entre diferentes grupos sociales. En lo que se refiere a este trabajo, esto es especialmente relevante para examinar la actitud tomada por los colonizadores hispano-europeos. Todo proceso de colonización iba encaminado a imponer unos valores “civilizados” a una población “bárbara” sencillamente porque el colonizador se interpretaba a si mismo como un ente superior y creía que lo que imponía era lo mejor. A nivel lingüístico esto se agudiza especialmente a lo largo del siglo XIX con la creación de los estados-nación derivado de la colonia, dado que uno de los elementos que los caracterizaba era el tener una sola lengua. En este contexto se esperaba de los colonizados, o de los inmigrantes, o de los esclavos, que aprendieran lo más rápidamente posible la lengua española como señal de integración. Lo contrario era visto como una traición y duramente castigado. El sistema colonial extendía su poder de una forma maternal, premiando al “bueno, obediente e integrado” con la civilización y castigando al “malo, no integrado y rebelde” con la opresión.

Posteriormente, la represión fue perdiendo en uso de la fuerza y castigo físico, como por ejemplo cortar la lengua a esclavos que hablaran en su idioma (Weber y Horner 2012:107) y adquiriendo un discurso donde aquellos que se integraban eran “de los nuestros” y los que no, eran “diferentes” y “malos”.

Actualmente, como parte de los procesos de independencia de antiguos territorios colonizados, así como de los amplios movimientos migratorios a nivel global, el multilingüismo se impone como un valor en alza y aquellos territorios con varias lenguas tienen distintas maneras de hacer visible este valor lingüístico. Sin embargo, y como nos advierten Weber y Horner, “el cambio hacia el bilingüismo o el multilingüismo no implica



automáticamente la abolición de la represión lingüística.” (Weber y Horner 2012:108, mi traducción), lo que significa que una educación multilingüe en la escuela puede hacer que un territorio sea menos atractivo para los migrantes que tendrían que aprender más de una nueva lengua o que en la elección de qué lenguas forman parte del currículo escolar se continuará descartando otras lenguas. Por ejemplo, en una escuela boliviana se elige enseñar en guaraní además de en español, se estaría limitando el acceso de los hablantes del quechua y/o del aimara a esa misma educación, imponiendo además una lengua indígena que no sería la propia, sin mencionar a los monolingües en español, para los que quizá carezca de sentido el aprender una lengua indígena.

La aplicación eficaz de una determinada política lingüística a un sistema educativo debe responder a las siguientes preguntas: ¿Con qué fin se opta por una o más lenguas en la educación? ¿Qué lenguas se deben enseñar? ¿Cuál debe ser el objetivo para los alumnos de esa educación?

En el caso de las antiguas colonias españolas en América, el imperio español optó primero por se optó por una educación transicional de lenguas, donde los alumnos recibían una educación en una lengua que eran capaces de comprender, pero que era considerada un mero vehículo para lograr que fueran monolingües en español. El objetivo era la adquisición de la lengua mayoritaria. Este tipo de educación es también conocida bajo el nombre de educación bilingüe substractiva. Este modelo clasifica las lenguas en lenguas de primera y lenguas de segunda y el objetivo queda claro: los alumnos deben utilizar su lengua indígena sólo para llegar a la lengua mayoritaria, que deberán dominar. El multilingüismo no tiene valor, ni para el individuo ni para la sociedad.

Otra aproximación es la educación bilingüe aditiva que concede al multilingüismo un valor propio a nivel individual porque describe mejor nuestra identidad y nos hace más capaces de mostrar empatía hacia un mundo cada vez más pequeño y plurilingüe. A nivel social, genera sociedades más abiertas donde las lenguas indígenas no son solo un símbolo nacional sino que se convierten también en un símbolo de integración hacia la propia identidad.

El multilingüismo rígido y el multilingüismo flexible son dos posiciones educacionales que interpretan de distinto modo el uso de varias lenguas en la educación. El multilingüismo rígido tiene como fin la conservación de una lengua minoritaria, y por eso la utiliza como lengua vehicular de la enseñanza. Parte de la idea de que hay una lengua amenazada que se tiene que preservar y que esta lengua tiene un valor identitario. Esta perspectiva instrumental corre el riesgo de segregar a los alumnos, especialmente aquellos que no encajan en la

combinación de lenguas ofrecida en las escuelas. Asimismo, se adapta poco a los grupos cada vez más heterogéneos que habitan en las aulas del siglo XXI, cosa que sí hace el multilingüismo flexible que fluctúa entre modelos bilingües-trilingües, usando más de una lengua como vehicular y teniendo más en cuenta las necesidades lingüísticas del alumno, como la necesidad de aprender una lengua global como el inglés. Bajo esta aproximación la lengua es algo utilitario y pierde su connotación como elemento de identidad nacional.

El riesgo del multilingüismo flexible es la falta de un hilo conductor que permita una educación consistente en territorios con poblaciones heterogéneas. Una eterna adaptación a las necesidades lingüísticas de los alumnos puede acabar en una Torre de Babel donde nadie domine una lengua por completo y también supone un reto a la hora de formar a los educadores de dicho sistema. Sin embargo, podemos estar de acuerdo con Ofelia García cuando dice "La educación bilingüe debería ser más que un doble monolingüismo". Debemos entender el multilingüismo como una forma de ejecutar el repertorio lingüístico de cada hablante, más allá del aprendizaje en bloque de los diferentes sistemas lingüísticos que componen una lengua y más allá de los conceptos utilizados para el análisis que emprendemos a continuación de la legislación educativa boliviana antes y después de Evo Morales. Precisamente porque vamos a hacer dicho análisis conviene no olvidar que la legislación educativa responde a opiniones políticas sobre qué son las lenguas, más que los fenómenos lingüísticos intrínsecos.

## **4 Articulación de los conceptos en las políticas estatales de Bolivia**

### **4.1 La legislación lingüística antes y después del Estado Plurinacional**

Las lenguas indígenas no han estado presentes en la legislación boliviana de forma integral hasta la Ley número 269 de 2012, la "Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas". Por lo tanto hasta entonces no han sido consideradas idiomas oficiales, como tampoco lo era el castellano, aunque se mencionaban en decretos anteriores, concretamente, en los Decretos Supremos 03820 de 1954, donde se adoptó la propuesta de alfabeto para la escritura de las que llamaron "lenguas autóctonas de Bolivia" realizada por el III Congreso Indigenista Interamericano. En especial, el decreto 08483 del 1968 que aprueba la propuesta de alfabeto para el aymara surgido de la primera Mesa Redonda sobre el idioma y el 25894 que, ya en el año 2000, por primera vez ofrecía una lista de lenguas oficiales para los bolivianos. Sin embargo, ninguno de esos decretos hace referencia a los derechos lingüísticos

de los bolivianos ni propone ninguna política lingüística como tal. Inge Sichra (s.d.) en su artículo *Bilingual intercultural educación in Bolivia: The Education Reform Since 1994* informa que: “la Unión de Trabajadores de Bolivia en 1984 así como la Organización de Campesinos a finales de los ochenta, solicitaron que el sistema educativo reconociera la diversidad lingüística y cultural del país” (Sichra, s.d., mi traducción). La respuesta que dio el organismo UNICEF a esa petición fue crear el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, para ser aplicado en varios países de Latinoamérica y del que hablaremos más adelante.

La Ley 269 sobre los derechos y políticas lingüísticas nace como desarrollo de lo establecido en los primeros artículos de la CPE (Contitución Política del Estado), especialmente el Artículo 1 y el Artículo 5

Artículo 1:

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país (CPE, Primera parte, Título I, Capítulo primero, Art. 1°).

Artículo 5.

- I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawayá, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.
- II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano (CPE, Primera parte, Título I, Capítulo primero, Art. 5°).

Reconocer a una lengua como oficial tiene como efecto más evidente el hecho que ayuda a hacerla estable y garantizar su vitalidad, como reconoce la Unesco cuando lo utiliza como parámetro para medir la vitalidad de las lenguas de 0 a 5, donde 0 representa una lengua extinta y 5 una lengua vital. El reconocimiento lleva implícito que una lengua pueda ser utilizada por sus hablantes en sus relaciones con el Estado, lo que a su vez le exige que éste la dote de recursos para que resulte útil en la administración pública.

Hay autores como Rita Cancino que afirman para el caso boliviano que: “Este reconocimiento [el de las lenguas indígenas] formó parte de un proceso de descolonización, devolviendo de esta manera el orgullo de las lenguas y culturas a los pueblos originarios de Bolivia.” (Cancino 2015:12). Sin embargo, la misma autora también comenta extensamente que no todas las lenguas habladas en Bolivia fueron reconocidas como oficiales y que entre las reconocidas hay incluso una lengua que ya no tiene hablantes: el itonoma. Se plantea

entonces de si la oficialidad de las lenguas es igual para todas esas lenguas extintas o en vías de desaparición y si el gobierno boliviano realmente tiene planes para todas ellas.

El artículo 3° de la Ley 269 boliviana define los principios según los cuales se rige el citado texto legal. Destacaremos en primer lugar dos de ellos:

Equidad. Establecer el equilibrio sociolingüístico entre los respectivos derechos lingüísticos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y el resto de la sociedad boliviana, garantizando un trato equilibrador de objetivos compensatorios, a favor de las comunidades minoritarias caracterizadas por su precariedad política, socioeconómica y cultural.

Igualdad. Todos los idiomas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia son iguales y los hablantes de éstos, gozan de los mismos derechos lingüísticos ante la Ley.

Al garantizar la igualdad de todos los idiomas oficiales del país se da a entender que se puede hacer todo trato con la Administración Pública en cualquiera de esos idiomas. El principio de equidad parece además garantizar que aquellas lenguas que estén en una posición de desventaja recibirán un trato compensatorio para poder alcanzar esta igualdad. Es por este motivo que en el mismo año 2012 se creó el Instituto Plurinacional de Estudios, la Lengua y Culturas (IPELC) encargado de trabajar en la investigación, fortalecimiento y preservación de las lenguas de Bolivia. Su creación responde a la necesidad de crear una “Academia de las Lenguas Indígenas” que pudiera estar al nivel de la Real Academia Española (RAE). Cada lengua debe tener su propio instituto. Hasta el 2013 se habían creado los institutos de Lengua y Cultura para el aymara, quechua, afroboliviano y guaraní, estando pendientes los de chimán, movima y mojeño (Terrazzas, 2013). A pesar de los años transcurridos desde la creación del Estado Plurinacional y las legislaciones lingüísticas, aún se está lejos de conseguir la equidad entre todos los idiomas oficiales.

No obstante, el principio de territorialidad limita los derechos lingüísticos de las personas a “espacios territoriales para el acceso a los servicios públicos en uno o más idiomas oficiales, según su uso generalizado.” Eso significa que en realidad, la lengua indígena se halla limitada a aquellos territorios donde el uso es generalizado. Esto no es exclusivo de Bolivia, por ejemplo en España, las lenguas distintas al castellano sólo son cooficiales en sus territorios.

Los derechos lingüísticos personales se definen en el artículo cuarto, como “los derechos destinados a corregir los desequilibrios lingüísticos, de manera que asegure el pleno desarrollo de los idiomas del Estado Plurinacional de Bolivia, con el fin de lograr una paz lingüística, justa y equitativa”, formulación tomada de los Preliminares de la Declaración

Universal de Derechos Lingüísticos, texto que también se utiliza para otras definiciones en el mismo corpus legal boliviano.

Aunque las leyes protejan y ayuden en la estandarización y vitalidad de una lengua, son sus hablantes y el uso que hacen de la lengua lo que en última instancia garantizará su supervivencia como herramienta de comunicación y transmisión del conocimiento inherente a la comunidad que representa. En el presente estudio consideramos que las leyes educativas de un país constituyen el punto de cruce entre la legislación y el uso práctico de las lenguas y por eso a continuación vamos a dedicarle especial atención.

## **4.2 La Ley 1565 de Reforma Educativa del 7 de julio de 1994**

La Ley 1565 de Reforma Educativa (en adelante, LRE) nació como una respuesta nacional a los resultados positivos del Proyecto de Educación Bilingüe (PEIB) creado por UNICEF y financiado por el Banco Mundial. El PEIB se implementó de forma piloto entre 1990 y 1995 en zonas de habla quechua, aimara y guaraní, independientemente del país en el que se encontraran. La LRE quería participar de los buenos resultados de una educación bilingüe que habían sido demostrados en el PEIB, pero también nacía de la necesidad de corregir los males endémicos de la educación boliviana. Es decir, la exclusión de los alumnos y los padres en procesos de toma de decisiones educativas, y en defectos de infraestructura material que dificultaban el acceso a la educación, en particular de las niñas, de entornos rurales.

En términos pedagógicos, la LRE tiene unas bases fundamentales que se expresan en los siguientes términos recogidos en el Título 1º de la Ley: “formación de la conciencia nacional”, “asumir la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” y “ser promotora de la equidad social”. Su acercamiento teórico para cumplir estas bases es el constructivismo, que toma como punto de partida los conocimientos ya existentes en el alumnado como base para adquirir más conocimiento, alejándose así de la mera transmisión de conocimientos que tiene lugar entre el docente y el alumno.

Sin embargo, la LRE se basaba en la formación de una conciencia nacional común, de una identidad boliviana de “enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional” como se menciona en el artículo 2º de dicha Ley. No se trata de preservar o fortalecer una identidad indígena, sino de tomarla como punto de partida para la creación de una identidad común boliviana con más de una cultura, pero sin que eso signifique que deban colaborar o interrelacionarse de ningún modo, entendiendo los términos multicultural y multiregional

como distintos a intercultural y interregional que implica que culturas y regiones interactúen buscando la formación del individuo que lleva en su identidad esa diversidad.

A nivel práctico esto se refleja en que la falta de materiales didácticos para la enseñanza en quechua, aimara y guaraní se suplía mediante la traducción de materiales procedentes de la Europa occidental y colonizadora, ignorando por completo la oralidad y los conocimientos culturales indígenas, como indica Sichra (2005). Esto a su vez genera una situación de diglosia, la lengua indígena que se utiliza en estas traducciones no se corresponde a la lengua hablada por los alumnos. Hay un uso académico elevado que no es el de las familias y un uso cotidiano que a nivel académico no está presente. En el caso de las lenguas indígenas americanas esto es especialmente sensible ya que las lenguas indígenas expresan una visión del mundo que no puede recogerse de otro modo. Las familias reaccionan a este intento de incluir las lenguas indígenas en la educación con cierto rechazo, ya que ven la educación bilingüe como un intento de excluir a los hijos de los buenos puestos de trabajo, donde se utiliza el castellano. Las familias decidían en muchos casos destinar sus escasos recursos a huir del PEIB hacia escuelas privadas donde la docencia era monolingüe en castellano. Además, los docentes tampoco tenían suficientes conocimientos de las lenguas indígenas como para llevar a cabo un bilingüismo real. Como reconoce Hiroki Ishizaka en su estudio, *“Los profesores empleaban las lenguas indígenas como forma de transición a una educación que se impartía predominantemente en castellano”* (2016:141).

La falta de legislación sobre los derechos lingüísticos de los bolivianos no facilitó tampoco la implementación del PEIB. En aquellas zonas rurales donde se hablaba quechua, guaraní y aimara tuvo cierto éxito, pero en la gran ciudad monolingüe castellana no había motivo alguno para aprender una lengua indígena ya que ni ofrecía ninguna ventaja a nivel social o laboral ni se garantizaba que pudiera usarse en la relación del ciudadano con la administración.

En los conceptos anteriormente utilizados, podemos decir que el PEIB se enmarcaba dentro del multilingüismo rígido, ofreciendo dos modelos de escuela en lo que se refiere a modalidades de lengua (Art. 9 de la LRE):

*“Modalidades de lengua:*

- *Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria.*
- *Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua”*

La formulación utilizada evidencia que la escuela bilingüe exige del alumno que maneje una “primera lengua” y una “segunda lengua”; mientras que en el modelo monolingüe solo se establece el “aprendizaje de alguna lengua nacional originaria”. Los alumnos de la escuela monolingüe deben aprender una lengua nacional originaria, pero ésta no es posteriormente utilizada como lengua vehicular de ninguna asignatura.

Ya hemos desgranado anteriormente los riesgos del multilingüismo rígido: al no atender las necesidades específicas del alumnado, la solución propuesta por la LRE en materia de lenguas no satisface a nadie y no sirve a ningún fin concreto, más que el de acumular lenguas y culturas en espacios socialmente separados. Tampoco garantiza la protección de las lenguas en situación de desventaja, ni respeta su valor como transmisoras de un conocimiento indígena específico.

El ascenso de Evo Morales al poder en el año 2006 con su programa de descolonización y reivindicación indígena marcó el fin de la vigencia de la LRE. La falta de consideración hacia las especificidades de las lenguas indígenas y la contradicción que significaba tener una ley educativa basada en un proyecto financiado por el Banco Mundial, institución insignia del neoliberalismo y no del multilingüismo, fueron los motores que impulsaron la nueva ley educativa de Bolivia.

#### **4.3 Ley 070 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (LASEP)**

La LASEP es la ley de educación promovida por el gobierno de Evo Morales que debía encajar en el nuevo proyecto de Estado Plurinacional fijado en la nueva constitución boliviana del 2009 que en su primer artículo menciona que Bolivia se funda en la pluralidad y pluralismo lingüístico, entre otros. El artículo cinco del mismo texto legal establece cuáles son lenguas oficiales y que la administración pública deberá ser capaz de atender a los bolivianos en ellas, haciendo cumplir sus derechos lingüísticos desarrollados en la Ley 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas de Bolivia en el siglo XXI. Este marco legislativo superior es mucho más ambicioso en sus expectativas lingüísticas que el anterior. Por lo tanto era preciso una legislación educativa que las llevara a la realidad. La LASEP es un texto mucho más complejo y detallado que su antecesora, la LRE, dedicando su capítulo III íntegramente a la diversidad sociocultural y lingüística. Además, define cuatro pilares fundamentales sobre los que deberá basarse el sistema en su primer artículo: descolonización, interculturalidad, intraculturalidad y plurilingüismo, si bien señala Hiroki Ishizaka: *“no se ha clarificado en la LASEP qué función tienen estos cuatro conceptos en la esfera educativa, ni tampoco de qué manera se articulan en la enseñanza de temas y contenidos en las clases reales”* (2016:142).

Pedagógicamente la nueva ley deja de lado el constructivismo, una perspectiva pedagógica que entiende el aprendizaje como un proceso activo donde el alumno utiliza los conocimientos y estructuras mentales anteriores para acomodar el nuevo conocimiento al que es presentado; y propone el Modelo Educativo Sociocomunitario y Productivo (MESP) donde el sentido de la educación es definido como: *“abrirse a la comunidad y aprender mediante el diálogo entre estudiantes y participantes, maestros(as), comunidad, Madre Tierra y Cosmos.”* (en Ishizaka 2016:142). Esta formulación sigue intentando enderezar uno de los males endémicos de la enseñanza boliviana, la falta de interacción socio-lingüística entre las distintas comunidades, el alumnado y los docentes.

La LRE quería fomentar desde la enseñanza una identidad boliviana que respondía al modelo decimonónico del Estado-nación de población homogénea; mientras que la LASEP expresa en su artículo 4 sobre los fines de la educación: *“la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblo indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas”* (LASEP, Título I, Capítulo II, Art. 4, punto 4°).

Lo anteriormente discutido deja entrever a todas luces que la manera de la LASEP para gestionar la diversidad lingüística en Bolivia es radicalmente distinta a la de la LRE, ya que aquella se aleja de la asepsia antinómica monolingüe/bilingüe, al entrelazar los conceptos identidad/idioma y por lo tanto cambiar el enfoque de la lengua como vehículo de enseñanza a la lengua como elemento definitorio de la identidad de cada ciudadano. La LASEP propone un modelo trilingüe con una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera. En aquellos territorios donde el predominio recaiga sobre la lengua originaria, ésta será considerada la primera lengua y el castellano la segunda lengua y viceversa. De este modo, el castellano y las lenguas originarias se sitúan al mismo nivel y su uso como lengua vehicular depende de los hablantes y no de la norma lingüística, ni de las leyes bolivianas. Además, para aquellos territorios donde se hablen más de dos lenguas originarias, el artículo 7 punto 3 establece que serán los consejos comunitarios los encargados de establecer cuál será la primera lengua, conservando el castellano como segunda lengua.

La ley también tiene en cuenta aquellas lenguas en peligro de extinción, estableciendo para ellas la implementación de *“políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.”* (LASEP, Capítulo III, Art. 4, punto 4°). Esta manera de establecer los distintos modelos de uso de las lenguas en la educación está más en la dirección del multilingüismo flexible como anteriormente ha quedado descrito, partiendo del punto de vista que las lenguas originarias y el castellano



gozan de la misma categoría y derechos. La LASEP no es muy específica en lo que se refiere a la lengua extranjera, mencionando solo que deberá ser impartida por personal especializado y con uso de metodología pertinente, aunque cuando pasa a definir los objetivos de la Educación Regular deja claro cuál es objetivo de este modelo: “*Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígena, originarios, castellano y uno extranjero.*” (LASEP, Título II, Capítulo I, Art. 10, punto 4°). La LASEP además recoge también en su capítulo III, la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, destinado a desarrollar la investigación lingüística y cultural, además de crear los diferentes Institutos de la Lengua para cada una de las *naciones o pueblo indígena campesino*.

En resumen, podemos decir que la LASEP está mucho más comprometida con la situación de las lenguas y los hablantes de Bolivia y ofrece un modelo de multilingüismo flexible destinado, no solo a la competencia lingüística trilingüe sino también al reconocimiento de las distintas identidades culturales que componen el país.

## 5 Análisis paradigmático de ambas leyes

### 5.1 Territorialidad y uso

Analizar la territorialidad de ambas leyes nos permite entender mejor cómo entienden el valor y el significado de las lenguas que se hablan en el territorio en relación al proyecto político al que pertenecen. De hecho, es quizá el indicador más claro de que la legislación educativa es el punto de cruce entre la política lingüística y el uso de las lenguas. También nos permitirá ver un poco mejor cómo integran a los hablantes en la toma de decisiones de la política educativa.

La LRE establece en su artículo 1 las bases fundamentales sobre las que se cimentará el sistema educativo. En su punto 4° menciona “la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común” y en el 5° dice que [la educación boliviana] “es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio nacional”. Parece claro que la heterogeneidad socio nacional es un punto de partida, pero el objetivo es un “destino histórico común”, cosa que apoyaría la opinión de Ishikazi de que las lenguas indígenas son entendidas como un vehículo hacia la homogeneidad, como el uso de las lenguas que hicieron en sus tiempos los religiosos destinados a evangelizar el Nuevo Mundo.

La LASEP en cambio es mucho más contundente y concreta hasta el punto de convertir una reclamación territorial política en uno de los fines de la educación: “Contribuir a

reafirmar el derecho irrenunciable e imprescriptible del territorio que le dé acceso al Océano Pacífico y su espacio marítimo, al Estado Plurinacional de Bolivia.” (LASEP, Título I, Cap. II, art. 4, punto 10°). Sin embargo, desaparece la “conciencia nacional” como concepto identitario homogéneo boliviano que deseaba crear la LRE.

Si bien ninguna de las leyes define en qué parte del territorio son vigentes, sí que es cierto que parten de proyectos políticos con una visión de país radicalmente distintas. La LASEP se enmarca en el proyecto del el Estado Plurinacional de Bolivia, que se menciona en el texto legal como EP, mientras que la ley anterior se refiere a Bolivia. Este reconocimiento de la naturaleza plurinacional del Estado que recoge la nueva constitución constituye el titular del proyecto de descolonización del país. Por eso, mientras la LRE habla de “Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme riqueza multicultural y multiregional” (LRE, art 2°), la LASEP habla de que la educación debe ser:

“Descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.” (LASEP, Título I, Cap. II, art. 3°, punto 1).

La LASEP propone como fines de la educación la reafirmación cultural de las naciones que forman el país para cumplir con el fin de construir el EP, mientras que en la LRE la riqueza multicultural es el punto de partida para fortalecer la identidad nacional. Es evidente que la LASEP establece una participación de las comunidades en la construcción del Estado Plurinacional y la LRE propone la riqueza multicultural como elemento reforzador de una identidad nacional definida políticamente sin intervención de las comunidades que lo forman.

Ambas leyes intentan definir cuál debe ser el papel de los usuarios de la educación, que también lo son de las lenguas, pero de forma muy distinta. La LRE en su capítulo III habla de unas estructuras de participación popular y en concreto establece unos “Consejos Educativos de Pueblos Originarios” de carácter transterritorial: Aymara, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Esta forma de definirlos ya revela que no es una organización flexible ni permeable. En el texto de la ley se dice que estos Consejos Educativos: “Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo.” (LRE Capítulo III art. 6°, punto 5). Esta formulación no deja muy claro cuál sería el papel o la finalidad de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, pero si lo combinamos con el modelo bilingüe comentado anteriormente que propone la ley, vemos que el sistema es rígido. La multiculturalidad es gestionada como algo

existente en la sociedad y con lo que hay que convivir en el camino hacia la conciencia nacional común para todos los bolivianos. Por eso, la LRE propone, para los alumnos con un lengua materna originaria, el aprendizaje y dominio del castellano y para los hablantes monolingües en castellano, la acumulación de conocimiento de una lengua originaria que no es vehicular para el aprendizaje del castellano, ni tampoco de ninguna asignatura. Por consiguiente, podemos concluir que un modelo multilingüe rígido es el que mejor encaja con la definición del proyecto educativo de la LRE.

Para la LASEP el punto de partida es muy distinto, como ya hemos advertido anteriormente, por eso requiere de una participación popular y de una reflexión sobre las lenguas, totalmente distinto.

En lo referido a la participación popular, la LASEP dedica todo su capítulo IV a la “Participación Social Comunitaria” donde desgrana una estructura popular dedicada no solo a tener opinión en los planes educativos, sino también en la formulación de la política educativa de garantizar el respeto a los roles y lograr la participación y el consenso de todas las partes implicadas. En la LASEP el pueblo es el garante de que la ley educativa cumpla con sus objetivos democráticos, si bien en el artículo 2º de las disposiciones generales se establece que la participación social de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas ésta participación tendrá lugar “de acuerdo a sus normas y procedimientos propios”. La participación va más allá de las cuestiones de “interculturalidad y bilingüismo” que propone la LRE, la LASEP en sus términos de intraculturalidad establece que: “En el Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. (LASEP, Cap. III, art. 6º)”, cosa que acaba desembocando en que los planes curriculares que reflejan en la práctica los principios y los objetivos de la educación, los conocimientos indígenas tienen un peso y una presencia específica para lograr “el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia” (LASEP, Título III, Cap. I, Art. 69, punto 2). Los términos intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo se entrelazan y combinan ya que uno de los fines de la educación es:

“Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional. (LASEP Título I, Cap. II, Art. 4º, punto 3).

Para alcanzar este objetivo se requiere de lo que anteriormente hemos definido como multilingüismo flexible, (el fortalecimiento de la unidad e identidad de los ciudadanos se vehicula a través de la lengua de una forma individual y reforzando esa identidad lingüística) como parte del fortalecimiento y la unidad colectivas dentro de la variedad que asume el Estado Plurinacional en su totalidad. El modelo trilingüe ya comentado que propone la LASEP, se ajusta perfectamente al deseo de reforzar las diferentes identidades que componen el EP. El hecho de otorgar tanta importancia a las lenguas y conocimientos específicas indígenas también responde a otro de los pilares fundamentales de la educación, según la LASEP: la descolonización, concepto también básico en la ley fundamental del Estado Plurinacional de Bolivia, la CPE.

Sin embargo, el panorama no es tan flexible como puede parecer a tenor de lo mencionado hasta ahora. Para aquellos territorios en los que se hable más de una lengua originaria: “la elección se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua.” (LASEP, Título I, Cap. III, art. 7º, punto 3). Por lo tanto, el sistema no se adapta a las necesidades de cada hablante, cosa que quizá tampoco estaría a su alcance, y quedaría sujeto, por un lado, a la territorialidad y por otro, a la decisión de los consejos comunitarios. Además, no todas las 36 lenguas reconocidas como oficiales en el EP compiten al mismo nivel por ser una lengua vehicular, ya que de esas 36, como señala Rita Cancino: “Aún quedan 19 lenguas del país sin ningún tipo de escritura” (Cancino, 2008:71), cosa que dificulta su presencia en las aulas.

Finalmente hay que comentar el gran ausente de la LASEP y que en parte ha originado el presente trabajo: el colectivo monolingüe castellano. Como indica Rainer H. Goetz, “Alrededor del 10 por ciento de la población total se considera monolingüe en una lengua arborigen, frente un 40% de hablantes bilingües y un 50% de hablantes monolingües en español” (Goetz, 2014:184). El censo nos muestra que no existe ninguna identidad española derivada de este uso. Por lo tanto, el uso del castellano es perfectamente compatible con el hecho de sentirse boliviano.

La LRE considera que el castellano puede soportar el peso de una educación monolingüe y las lenguas indígenas no. La LASEP las iguala y utiliza los términos neutrales primera lengua y segunda lengua, supeditadas al uso de sus hablantes. Más allá, la LASEP, en la aplicación de los principios de la CPE, garantiza el aprendizaje de las lenguas indígenas y también su dignificación mediante creación de academias de las lenguas y programas de revitalización de las lenguas a punto de extinguirse. La CPE establece la descolonización

como una finalidad del nuevo Estado Plurinacional. En este marco, es lógico que el colectivo monolingüe castellano no reciba ninguna protección por parte de la ley educativa, pero sus hablantes no deberían ser considerados menos bolivianos que el resto de bolivianos, se identifiquen o no con una identidad indígena campesina. Esto podría llevar a la conclusión de que la lengua castellana es considerada como uno de los instrumentos de colonización, pero al mismo tiempo es la lengua de interacción común de distintos colectivos indígenas que de otra forma no se entenderían, cosa que haría prácticamente imposible la interculturalidad que supone uno de los pilares fundamentales de la educación boliviana actual. Más adelante se hará el análisis de si se debe repensar el rol de la lengua castellana para que resulte un instrumento útil al Estado Plurinacional porque de otro modo se podría considerar que se están imponiendo las lenguas e identidades indígenas como anteriormente se había impuesto el castellano, como una forma de venganza. La pregunta que se plantea entonces es si el bilingüismo/trilingüismo forzoso es mejor o peor que un monolingüismo impuesto. La respuesta dependerá del rol que se asigna a cada una de las lenguas, cosa que se hace entre otras cosas desde la política. Más adelante ahondaremos en esta cuestión.

Los docentes son los responsables de poner en práctica las ambiciones de las leyes educativas, que a su vez reflejan las intenciones políticas de sus los funcionarios y políticos del Estado.

## **5.2 Educación de educadores**

La LRE habla de la educación de educadores en su capítulo VI donde incluye también la formación superior en general. Establece que los profesores se formarán en la medida que el Sistema Educativo requiera. Todas las definiciones sobre cómo deberán formarse los educadores quedan comprendidos en los artículos 16 al 18 todos los niveles de docencia: preescolar, primero y secundario. Sí que es cierto que establece un seguimiento por el parte de del CONAMED (Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa), cuyos miembros son elegidos por el Honorable Senado Nacional entre los llamados “ciudadanos idóneos”, parcialmente elegidos de una lista presentada por la Universidad Boliviana. Este sistema de seguimiento es únicamente político, y aunque sí que cuenta con alguna medida para evitar la corrupción, como la incapacidad de sus miembros a ejercer otros cargos públicos, es una estructura opaca del que los usuarios de la educación: padres, alumnos y profesores no son partícipes.

La LASEP dedica toda la Sección I de su capítulo III a la formación superior de los maestros y maestras, de los artículos 31 al 40. En la articulación del texto, establece para la

educación de educadores los mismos pilares fundamentales que para el resto del sistema educativo, tiene que ser intracultural, intercultural y bilingüe. Es además estricta al garantizar que la educación es gratuita porque “El Estado asuma la responsabilidad, por constituirse en una función suprema y primera responsabilidad del Estado.” Es especialmente interesante el artículo 35, punto IV en que especifica cómo se organiza el currículo de la formación, es decir cómo se van a llevar a la práctica los fines y objetivos de la ley:

El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (LASEP, Título II, Cap. III, Sección I, Art. 35, punto IV.)

Este artículo no solo muestra la coherencia de todo el redactado de la LASEP, sino que también establece que la formación de los maestros debe basarse en la identidad cultural (interculturalidad e intraculturalidad) y en la revisión del proceso socio-histórico emprendido por el actual gobierno de Evo Morales (la descolonización). El hecho de que el Estado asuma los costes de la formación también es indicador de que no desea dejar la formación de los docentes en manos privadas, básicamente por motivos políticos. La LRE sí que permitía la formación de docentes en instituciones privadas, aunque obliga a que las licenciaturas sean revisadas por el CONAMED.

De todos modos cabe recordar que el estudio realizado por Ishikaza comentado anteriormente dejaba entrever que la aplicación de los conceptos descolonización, interculturalidad e intraculturalidad a nivel práctico no quedaban suficientemente claros a nivel de aula tras preguntar a los mismos docentes, quizás porque tampoco se describen en más profundidad en el apartado que nos ocupa.

Aunque la Ley es clara en cuanto a los objetivos lingüísticos que tienen para los alumnos, no lo es tanto con los requisitos lingüísticos que deben cumplir los docentes. La definición de los mismos no va más allá de el uso el término plurilingüe y también es uno de los puntos débiles de la aplicación de LASEP. Autores como Cancino e Ishizaka destacan en sus artículos la falta de profesores suficientemente cualificados en lenguas indígenas para llevar a cabo el ambicioso objetivo pluriingüe establecido por la ley boliviana, y por supuesto que esto se agrava para aquellas lenguas que no disponen de alfabeto escrito o que directamente están en riesgo de extinción. Al carecer de planes concretos para ellas en la LASEP, queda a discreción del docente el llevar a cabo un uso suficiente de estas lenguas.

Además, aunque las diferentes lenguas indígenas se enseñan como primera/segunda lengua siguiendo un criterio territorial establecido por partes iguales por el uso mayoritario y por los consejos indígenas, cabe también preguntarse si la cosmogonía y los conocimientos específicos de las lenguas más amenazadas puede incorporarse en el currículo escolar de forma productiva aunque serían las que más lo necesitarían.

Finalmente cabe destacar la importancia que el EP concede a los docentes. Aparte de asumir sus gastos de formación profesional, también legisla sobre la inamovilidad funcionaria en su artículos 2º, garantizando la carrera docente y estableciendo un reglamento de escalafón para el acceso y conservación de las plazas como docente.

## 6 Resultados

### 6.1 Posibles escenarios de evolución del castellano en Bolivia dentro del proyecto descolonizador del Estado Plurinacional

#### 6.1.1 Desaparición gradual (caso filipino)

Para explorar este panorama de futuro para el castellano en Bolivia, ofreceremos un breve recorrido por el escenario surgido en Filipinas tras el fin del periodo colonial. Según las cifras ofrecidas por *Ethnologue*, hay 465.330 hablantes de español en Filipinas, de los cuales sólo 3.330 lo tienen como primera lengua de una población total de unos 103 millones de habitantes. Además, la misma publicación le da un estatus de conservación 5, llamada “dispersa” que además conlleva que la sea una lengua “no sostenible” por propios medios. Según la misma publicación, la mayoría de los hablantes de español se encuentran en las ciudades más grandes. En un país consistente en un archipiélago de más de 7.000 islas, esta descripción no resulta muy alentadora, especialmente cuando la constitución de 1987 no recoge el castellano como lengua oficial del país. En su artículo XIV, sección 6ª, la constitución filipina establece como lengua oficial el filipino o tagalo. También menciona el inglés como lengua de comunicación hasta nuevo aviso. El español y el árabe salen mencionados al mismo nivel que otras “lenguas regionales principales”.

El español se convirtió en lengua oficial de las Filipinas en 1571 cuando Manila fue fundada como ciudad cabecera del Estado Filipino bajo la Corona de España, ostentada por aquel entonces por Felipe II, que otorgó a los filipinos el estatus de ciudadanos españoles. La presencia española se mantuvo en Filipinas hasta 1898 y el la lengua castellana, como sostiene Guillermo Gómez: “fue el idioma de la judicatura, de la legislatura y de las escrituras

y publicaciones oficiales, como judiciales, de este Archipiélago” (Gómez, 2013:148). Sin embargo, como indica Fernando Zapico: “la Administración española no planificó una política de enseñanza generalizada del idioma hasta finales del siglo XIX” (Zapico, 2016:64), lo cual, unido a la orografía insular de Filipinas, explicaría que el idioma no gozara de una salud robusta que le permitiera perdurar, aunque sí perduran lenguas criollas con abundancia de términos de origen castellano y también en principio el uso del alfabeto español para fijar la escritura del tagalo.

Este panorama podría hacer pensar en que el castellano se fue debilitando gradualmente hasta llegar a la situación residual en la que se encuentra ahora, en la que prácticamente no quedan filipinos con el castellano como lengua materna. Autores como Florentino Rodao contradicen el concepto de “languidecimiento” de la lengua española y sostiene que: “[la lengua española] se mantuvo relativamente bien durante las primeras cuatro décadas después de la revolución filipina” (Rodao 1996:157).

Entre los diferentes motivos que hay detrás del debilitamiento del castellano que no tenemos espacio para recoger en este trabajo, nos centraremos en los cambios producidos en la legislación educativa, estableciendo primero un pequeño telón de fondo.

Tras la salida de España como potencia colonial de Filipinas, los Estados Unidos ocuparon el territorio. A diferencia de lo ocurrido con Cuba, la corona española pareció liberarse de una carga cuando perdió Filipinas y Micronesia porque, como expresa Rodao: “constituían un constante drenaje de recursos” (Rodao 1996:158). Esto produjo un enfriamiento rápido de las relaciones entre Filipinas y España aunque en lo que se refiere a lo lingüístico: “en relación con la lengua española no existía semejante oposición porque estos países ya la consideraban como su propio idioma [...] el desarrollo de la lengua española iba a recibir su impulso principalmente de Filipinas y no de España” (Rodao 1996:159).

La política lingüística estadounidense en Filipinas iba dirigida a aumentar el número de hablantes de inglés en el archipiélago, para ello impuso el uso del inglés en la educación básica, con la oposición de las escuelas católicas de origen colonial que tuvieron que ceder a la presión ejercida por las autoridades de Estados Unidos a partir del fin de la Primera Guerra Mundial, seguidas luego por las universidades católicas. Se produjo una situación interesante en que una lengua colonial como el español se utilizaba para mostrar oposición hacia otra potencia, los Estados Unidos, indicando una vez más que las funciones políticas de las lenguas pueden estar alejadas de sus funciones identitarias.

La Guerra Civil española, donde el régimen de Franco se acercaba al eje fascista que posteriormente sería el gran enemigo de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial



influyó negativa- y definitivamente en las relaciones que pudiera tener Filipinas con España, ya que se consideró que España era un país atrasado y relacionarse con un país atrasado dañaría la imagen de Filipinas. En ese momento fue cuando se promulgaron unas leyes que establecían la enseñanza obligatoria del castellano en las escuelas y universidades. La Ley Sotto de 1947, en su versión definitiva, hacía del castellano una lengua optativa en secundaria, la Ley Magalona de 1952 hacía la enseñanza del español obligatoria en las universidades y escuelas privadas y finalmente el 1957 la Ley Cuenco hacía el español obligatorio para estudios de pedagogía, leyes y servicio exterior entre otros. Contrariamente a lo que podría parecer, éstas leyes contribuyeron al fin de la docencia en castellano en Filipinas, porque como indica Rodao: “suscitaron manifestaciones entre los estudiantes, quienes no querían estudiar una lengua que sentían inútil para sus vidas” (Rodao 1996:173). El español quedó reducido al uso social por parte de las clases altas, que además quedaron señaladas como culpables durante los graves problemas sociales que agitaron posteriormente el país. Como afirma Rodao: “no ha habido nuevos hablantes del español desde el fin de la guerra” (Rodao 1996:174).

Desde el Instituto Cervantes presente en Filipinas, se sigue abogando por la presencia justificada del español en Filipinas, y se lucha por su incorporación como asignatura optativa en enseñanza secundaria. En una visita de la presidenta Gloria Macapagal Arroyo a España en diciembre de 2007 se habló de hacer un proyecto piloto para tal fin que se inició en 2009. Otro argumento para la esperanza de la revitalización del castellano en Filipinas, es su importancia a nivel comercial que abre nuevas perspectivas laborales. Como indica Fernando Zapico: “Este país [Filipinas] se ha convertido, en un breve periodo de tiempo, en el centro de la industria de externalización de procesos de negocios, superando a India. [...] El valor añadido que ofrece el aprendizaje del español es muy superior al de otras lenguas extranjeras” (Zapico 2016:67). Las posibilidades que ofrece la descentralización de servicios de empresas de habla hispana hacia otros países con condiciones laborales más beneficiosas, hacen que el uso del castellano pueda resurgir cogido de la mano del beneficio económico.

### **6.1.2 Aplicación del escenario Filipino en Bolivia**

Bolivia tiene en común con Filipinas un pasado colonial español que se extiende por un periodo de tiempo similar, aunque declaró su independencia en 1825. Su orografía y población la hacen radicalmente diferente, pero podríamos asumir que donde la multitud de islas juegan un papel en Filipinas, en Bolivia lo juegan las distintas etnicidades separadas entre sí.

La descolonización de Bolivia viene de la mano del líder indigenista Evo Morales, mientras que en Filipinas fue la necesidad de imponerse del nuevo amo colonial, los Estados Unidos, la que propició la descolonización española para la posterior “recolonización” del territorio filipino. El proceso en Bolivia es mucho más reciente y por eso es difícil de vaticinar si ese va a ser el escenario en los próximos 50 años. Para que se dé ese escenario en Bolivia sería necesario que el castellano desapareciera como lengua de enseñanza a todos los niveles, cosa que no es así en la legislación actual, aunque las lenguas indígenas gocen de especial protección que a largo plazo puede conllevar un detrimento del uso del español. Del mismo modo que en Filipinas se asoció el español a determinada élite social cuyo desprestigio llevó consigo al desprestigio de la lengua que utilizaban, el castellano podría encontrarse en la misma posición en Bolivia si se asocia a un grupo socialmente desprestigiado. Vemos que los hablantes monolingües del español son empujados a aprender una lengua indígena, se relacione o no con su identidad y que el español se considera un elemento más de la colonización, así que no sería improbable que a la larga y tras años de un proyecto descolonizador impulsado por las autoridades, el español sufriera ese desprestigio que lo llevara fuera del panorama público.

De todos modos, hay un elemento que hace muy improbable el surgimiento de ese panorama: en Bolivia no hay otra lengua común aparte del español. En Filipinas, el tagalo y, en menor medida el inglés, cumplen con esas funciones. Sin un elemento común de comunicación, la interculturalidad y la intraculturalidad que tanta importancia tienen en el proyecto de Estado Plurinacional boliviano podrían verse seriamente comprometidos. Otra condición sería también que ese proyecto político tuviera continuidad en el tiempo y eso está en manos de los votantes bolivianos, que podrían votar otros proyectos de índole no indigenista.

### **6.1.3 Resistencia sin soberanía: el caso de Puerto Rico**

Emplearemos para el escenario portorriqueño el mismo punto de partida que para el escenario filipino anteriormente descrito. Las cifras de *Ethnologue* indican que 3.360.000 de los 3 millones y medio de habitantes de Puerto Rico tienen el español como primera lengua y 34.100 lo tienen como segunda lengua. La única lengua indígena recogida es el taíno que tiene el estado 9, durmiente, con ningún hablante que lo tenga como primera lengua, ya que la última falleció en 2004. A pesar de que los hablantes de español y de inglés en Puerto Rico están distribuidos de una forma muy desigual, las lenguas están equiparadas a nivel legislativo, puesto que en las Leyes de Puerto Rico Anotadas, que son las que rigen Puerto

Rico en tanto que estado libre asociado a Estados Unidos de América, en su título uno, Capítulo 5, artículo 59 dice lo siguiente:

“Se establecen el español y el inglés como idiomas oficiales del Gobierno de Puerto Rico. Ambos se podrán utilizar, indistintamente, en todos los departamentos, municipios, u otras subdivisiones políticas, agencias, corporaciones públicas, oficinas y dependencias gubernamentales de las Ramas Ejecutiva, Legislativa y Judicial del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, conforme a lo dispuesto en las secs. 59 a 59f de este título, o lo que por ley especial se dispone (1 L.P.R.A. § 59).

Así pues, el español y el inglés están equiparados a todos los niveles y toda la documentación oficial se puede publicar en cualquiera de ellas, procediéndose luego a su traducción si es preciso. Esta situación no es reciente en la isla, ya que como informa Humberto López: “A partir de 1902 Puerto Rico contó con el estatuto oficial de estado bilingüe” (López, 2004:10). Durante muchos años no hubo interrupción en este estado de la cuestión, salvo en el periodo 1991-93, tal y como relata López:

“El 5 de abril el entonces gobernador de la isla, Rafael Hernández Colón, firmó la Ley número 4, que derogaba la oficialidad del inglés, circunstancia esta que le valió al pueblo de Puerto Rico el Premio Príncipe de Asturias de las Letras. Al ganar las elecciones el partido anexionista, cumpliendo una promesa de campaña del candidato a la Gobernación, una de las primeras medidas de Pedro Roselló fue la reinstauración de la vieja ley de cooficialidad. A pesar de que días antes de la firma de la ley, el 24 de enero de 1993, una gran manifestación recorrió las calles de San Juan oponiéndose a la medida regresiva, el nuevo gobernador cumplió su promesa” (López, 2004:3).

La cita incluye también la reacción popular a que el país volviera a ser bilingüe, la oposición en forma de protesta multitudinaria. Queda claro que la población portorriqueña se identifica con el español y no con el inglés a pesar de ser un Estado Libre Asociado de los potentes E.E.U.U. También deja claro que las decisiones de hacer una lengua oficial o no son de carácter político y no están basadas en la demografía o en el uso de las lenguas. Asimismo, una decisión política no es suficiente para hacer cambiar el uso de la lengua de una población, como lo demuestra el hecho de que, tras decenios de estar expuestos a un programa de norteamericanización a todos los niveles, sólo un 25,4% de portorriqueños residentes en la isla de Puerto Rico son capaces comunicarse en inglés (López, 2004:2). El mismo autor resume así la situación: “Puerto Rico está lejos de ser una comunidad bilingüe, máxime cuando los datos positivos covarían específicamente con el nivel sociocultural alto del espectro poblacional y con ciertas profesiones” (López, 2004:2).

Además, en la cita mencionada anteriormente, podemos ver como el uso del español en Puerto Rico es premiado por el estado español con la concesión del Premio Príncipe de Asturias de las Letras en 1991, como un reconocimiento tácito a la oposición hacia el idioma

inglés. Este gesto demuestra una cercanía entre Puerto Rico y España a nivel político que dista mucho del abandono que sufrió Filipinas.

En lo referente a la educación, Puerto Rico ha aprobado muy recientemente (marzo de 2018) una Ley de Reforma Educativa con el propósito de: “reformular el sistema educativo en función del estudiante como centro y eje principal de la educación” (Ley núm. 85 de 29 de marzo de 2018, preámbulo). En lo que se refiere al uso de los idiomas, la Ley recoge en las disposiciones generales lo siguiente: “El dominio de la comunicación oral y escrita en español e inglés para tener estudiantes verdaderamente bilingües. Además, el desarrollo de otros idiomas cuyo dominio se prevé como esencial en un futuro próximo” (Ley n° 85 del 29 de marzo de 2018, Capítulo I, Artículo 1.02, apartado e, punto 3). La formulación sugiere que hasta el momento no se ha logrado educar a los estudiantes para ser bilingües, cosa que ya reflejaba Amparo Morales en su artículo de 1998 cuando decía: “El Departamento de Educación durante las tres primeras décadas del siglo intentó por todos los medios posibles hacer de los puertorriqueños hablantes bilingües, la empresa fracasó” (Morales, 1998:109).

Fieles a disponer al alumno en el centro de todo el sistema educativo, la ley vuelve a mencionar el idioma en el apartado dedicado a los derechos de los estudiantes:

”Recibir una educación bilingüe, en la cual se le enseñe a comunicarse con fluidez en al menos los dos idiomas oficiales de Puerto Rico, el inglés y el español. Los estudiantes que sean aprendices de español como segundo idioma o inmigrantes, recibirán los acomodos inherentes a este tipo de aprendizaje de acuerdo a su nivel de comunicación de las lenguas oficiales” (Ley n° 85 del 29 de marzo de 2018, Capítulo IX, Artículo 9.01, apartado e).

Anteriormente en este trabajo hemos hablado de la importancia de tener un objetivo a la hora de elegir determinadas lenguas en la docencia. En el caso que nos ocupa hay que responder a la pregunta ¿Cuál es la finalidad de que los alumnos hablen de forma fluida los dos idiomas oficiales de Puerto Rico?

La respuesta se encuentra en la exposición de motivos de la misma Ley n° 85: “[La educación] Además, dota a los seres humanos de destrezas imprescindibles para una mejor calidad de vida, acceso a recursos y oportunidades laborales” (Ley n° 85 del 29 de marzo de 2018, Exposición de motivos).

Del texto legal se desprende que el principal motivo para que el alumno sea bilingüe es puramente instrumental, conseguir el acceso a una mayor calidad de vida y un trabajo mejor deja claro que la lengua es una herramienta para obtener un beneficio a cambio, no un signo identitario como lo es en el proyecto de Estado Plurinacional Boliviano. Cuando se trata de valorar una lengua por el beneficio monetario que puede ofrecer a sus hablantes, esto ha sido cuantificado por publicaciones como *The Economist* donde se reproducen los resultados de

los cálculos de Albert Saiz que establece que saber español puede suponer un 1,5% más de salario, uno de los porcentajes más bajos porque hay muchos bilingües español-inglés (el estudio de Albert Saiz se refiere al mercado americano) que compiten por esos mismos puestos y que dominan mucho mejor esas lenguas. Entre estos bilingües se puede contar a los portorriqueños por su conocimiento del español, aunque su conocimiento de inglés deje mucho que desear por ahora.

Actualmente, las escuelas portorriqueñas utilizan como lengua vehicular el español, que define como “lengua materna” en el currículum escolar del Departamento de Educación del Gobierno de Puerto Rico, en el documento curricular A-400 establece que:

“El aprendizaje y estudio del español es sin duda uno de los mayores legados que puede tener un estudiante dentro del sistema de educación en Puerto Rico, no solo por el desarrollo de destrezas, sino porque es una lengua universal. El Departamento de Educación reconoce y valora su amplitud, historia y cambios, y se ajusta a los mismos a través de su currículo y del proceso enseñanza del maestro puertorriqueño.” (Compendio de Políticas del Departamento de Educación , Volumen A, Serie A-400: Currículo, A-403 Currículo de español:14)

A pesar de que sus leyes lo hagan un país bilingüe, la práctica educativa no lo es, puesto que el inglés es considerado de una forma distinta, como recoge el currículo: “Es fundamental que el estudiante aprenda los conceptos del idioma con profundidad para que pueda aplicar apropiadamente sus conocimientos del segundo idioma.” (Compendio de Políticas del Departamento de Educación, Volumen A, Serie A-400: Currículo, A-405 Currículo de inglés:29)

No es por lo tanto posible analizar la educación de Puerto Rico en términos de multilingüismo fijo o multilingüismo flexible, ya que no estamos en una situación plurilingüe real en lo que se refiere a la práctica educacional, si no que la educación se realiza de forma monolingüe en español y el inglés se da como una asignatura más de lengua extranjera.

#### **6.1.4 Aplicación del escenario puertorriqueño en Bolivia**

Para aplicar el escenario puertorriqueño a Bolivia primero conviene establecer un par de diferencias fundamentales: la población de Puerto Rico no procede de etnias diversas como la de Bolivia. La mayor diferencia entre los puertorriqueños es entre aquellos que viven en el continente americano y los que residen en la isla. El uso de la lengua castellana forma parte de la identidad de los puertorriqueños como explica Vega: “Al cabo de tres centurias bajo el dominio español, los puertorriqueños perfilaron una cultura de basamento hispánico mucho más coherente que la de otras naciones latinoamericanas” (Vega, 2001). En Puerto Rico la lengua considerada colonizadora es el inglés, no el español. Además, las dos lenguas de

Puerto Rico son lenguas estables y globales, que no necesitan ninguna protección especial. Algunas de las lenguas oficiales de Bolivia no tienen alfabeto y otras necesitan de programas específicos de revitalización para que resulten hábiles para su uso cotidiano ante la Administración.

Una vez hechas estas salvedades, podemos valorar la posible aplicación del escenario portorriqueño a Bolivia. Si bien es cierto que Bolivia presenta un escenario mucho más fragmentado lingüísticamente que Puerto Rico, no es menos cierto que ambos países comparten la presión ejercida por una lengua colonial omnipresente como es en su caso respectivos el español y el inglés. El conocimiento de lenguas es enriquecedor a nivel personal pero también a nivel lucrativo, como ya hemos comentado, cosa que parece pesar más en la planificación lingüística portorriqueña que en la boliviana. El proyecto boliviano va encaminado a reconocer las diferentes identidades que componen su Estado Plurinacional, definición que Bolivia sólo comparte con Ecuador actualmente. Las lenguas bolivianas son consideradas portadoras de un conocimiento único e individual para cada comunidad indígena de hablantes que lo utiliza, lo que las dota de un valor intrínseco que va más allá de lo que el estado del mercado a cada momento pueda otorgarle, pero también mucho más difícil de cuantificar. Bolivia se une a las palabras de Ngũgĩ wa Thiong'o: "Conocer tu lengua te hace poderoso" (wa Thiong'o, N. 2015) cuando en todos sus textos legales el plurilingüismo aparece como valor necesario para alcanzar el objetivo del Vivir Bien, que es el vivir en plenitud, armonía y equilibrio, objetivo del Estado Plurinacional. En el estado presente de las cosas, es difícil de imaginarse un escenario en el que las lenguas tuvieran sólo valor por el beneficio monetario que pueden dar a sus hablantes. Pero lo que sí es probable es que un cambio político en el poder de Bolivia llevara a una política conservadora donde se diera más prioridad a la lengua común de todos los habitantes, ya que también es una opción mucho más económica que la apuesta plurilingüe. Para que el escenario de Puerto Rico se pudiera dar en Bolivia sería necesario imaginar una situación en la que el español permanece, pero las lenguas indígenas que compiten por el uso sean igualmente útiles. En un escenario donde las lenguas originarias compiten en igualdad de condiciones con el castellano sería una opción enseñarlas como lengua extranjera ya que no deben ser protegidas de forma especial. De hecho, un panorama así sería una buena noticia para las lenguas bolivianas porque querría decir que las tareas de normalización y alfabetización han sido un éxito rotundo. La pregunta que quedaría para después es si el hecho de ser una lengua robusta significa que puede ser dejada sin protección legislativa y pervivir al mismo tiempo. El caso filipino parece indicar que tal cosa no es posible.

### 6.1.5 El escenario futuro boliviano: ¿Un cambio de rol de la lengua?

El futuro escenario boliviano tiene puntos de contacto con las situaciones descritas de Filipinas y de Puerto Rico, pero sus características intrínsecas hacen que el futuro del español no pueda basarse únicamente en el análisis de otros países en situaciones que solo son homologables hasta cierto punto.

Las características de Bolivia que hacen que el futuro del español deba describirse de forma específica son por un lado la configuración de la población y por otro el proyecto político que la dirige desde la refundación del Estado que se produjo con la elección de Evo Morales como presidente.

La población en Bolivia tiene la mayor proporción de indígenas de Latinoamérica. Además, estos pueblos originarios ya hemos visto que no corresponde a un solo grupo étnico, sino a muchos, cada uno con sus lenguas. Además, son de naturalezas totalmente distintas: desde poblaciones extensas con lenguas con expresión escrita y cierto alcance territorial, incluso transnacional como los quechuas y los aimaras, hasta los grupos más pequeños que no desean ser tener contacto con el mundo exterior como los Ayoreos, los Pacahuara y Esse Ejjas y otros ni siquiera han sido contactados como los Toromonas y el pueblo Yuki (Cancino 2015:27). Estos grupos seguramente no formarán parte de los que decidirán el futuro de Bolivia, pero sus derechos lingüísticos están tan protegidos como los del resto por la CPE. Esta variedad étnica, unida a la difícil geografía de Bolivia habla a favor de una pérdida gradual en castellano a favor de las lenguas indígenas, especialmente si éstas llegan a la escuela, como establece la LASEP. Sin embargo, el proyecto político requiere de una lengua común a todos los pueblos para que éstos realmente puedan ejercer su interculturalidad de pleno derecho. Además, el español sigue siendo lengua oficial y se enseña en las escuelas junto a la lengua indígena que corresponda al territorio, además del inglés. Esto hablaría a favor de la conservación del idioma castellano como herramienta de comunicación común.

El otro gran factor que influye a la hora de saber si el español permanecerá o perecerá es la legislación. En el presente estudio hemos hablado un poco de la legislación lingüística antes y después de Evo Morales, pero posteriormente nos hemos centrado en la legislación educativa, la LASEP. La Ley Educativa vigente en Bolivia hace especial hincapié en la defensa y protección de las lenguas habladas por los pueblos campesinos originarios, pero no dice ni una palabra sobre la población monolingüe en español. Como ya hemos visto en el caso filipino, cuando un colectivo lingüístico no está presente en la legislación peligra su sistema de comunicación, especialmente cuando se le intenta imponer otra lengua. Del mismo

modo que los estudiantes filipinos se rebelaron ante la imposición de aprender el español, una lengua que no sentían que sirviera para nada, en la Universidad; los bolivianos monolingües en castellano podría reaccionar a la imposición que supone la obligatoriedad de aprender una lengua indígena con la que no tienen relación alguna.

El cambio producido en estos nueve años de presidencia de Evo Morales, vino de la mano del pueblo que le eligió para el cargo. En el momento en que el mismo pueblo no sienta que el proyecto signifique algo para ellos elegirán otro proyecto para el futuro. Si antes de eso se ha logrado dotar a las lenguas indígenas de Bolivia de la robustez necesaria como para ser usadas a diario, se podría dar la situación que se da en Puerto Rico, donde dos lenguas fuertes compiten por el primer plano del uso aunque, como indica Cancino: “Según el Gobierno, la intención no es reemplazar al español, pero que debe ser una prioridad promover las lenguas indígenas” (Cancino, 2008:77). Tampoco cabe olvidar que según el censo sólo la mitad de la población boliviana se identifica como indígena, con lo que es un riesgo político elevado el legislar sólo para ellos, como parece indicar el dato aportado por Cancino:

“Durante el mismo periodo, la popularidad del presidente Morales ha bajado del 80% poco después de su elección al 59% actual, lo que se debe, en primer lugar, a la política lingüística de la educación rechazada por la población no indígena.” (Cancino 2008:77)

En gran parte, el resultado final dependerá de si el proyecto de Evo Morales sigue convenciendo a una mayoría suficiente durante el tiempo suficiente para que los cambios lingüísticos se asienten, cosa que no hacen con rapidez como demuestra la pervivencia del castellano en Filipinas a día de hoy. Como siempre que se legisla sobre algo, hay un discurso subyacente destinado a seguir entusiasmando a los convencidos y convenciendo a los indecisos. En este caso, la CPE utiliza unos términos repetidamente y de forma coherente a lo largo de toda su legislación: interculturalidad, Estado Plurinacional, pueblos campesinos originarios y otros muchos, pero vamos a centrarnos en uno que tiene un significado especial para el tema que nos ocupa: descolonización. El proyecto de Evo Morales y la nueva constitución que representa este proyecto establece que el objetivo es la descolonización, el dejar atrás el pasado colonial e imperialista que supuso la dominación española hasta el 1825. Ante un proyecto así es importante cambiar las mentalidades de la población, y ese cambio lleva implícito reconocer los mecanismos “colonizantes” del pasado para poderlos superar. Uno de ellos sería la lengua española, que no solo fue utilizada para imponer a los indígenas un Evangelio muy alejado de sus creencias ancestrales, sino que también se usó para dotar de escritura a unas lenguas que no la habían necesitado nunca con unos caracteres que difícilmente representan los sonidos disponibles en ellas.



Si se entiende el español como instrumento de dominación imperial contra los pueblos indígenas bolivianos se deberá acabar con él para crear un futuro mejor. Si el español sirve para otra fin, como puede ser el de transmitir a todos los pueblos originario campesinos de Bolivia el proyecto de Evo Morales o permite una mejor convivencia entre personas de etnia distinta, entonces el español pervivirá porque así lo querrán sus hablantes, que no verán en la lengua un instrumento de dominación. Este último hecho parece que viene apoyado por los datos del censo en el que no hay nadie que se identifique como “español” pese a hablar la lengua castellana.

Podemos concluir en que por muy innovador y diferente que sea el proyecto de Evo Morales, el futuro del español en Bolivia dependerá de sus hablantes, como lo ha hecho siempre el de cualquier lengua.

## **7 Conclusiones**

Al iniciar este estudio nos propusimos analizar cuál era la posición del español en Bolivia tras nueve años de proyecto descolonizador de Estado Plurinacional llevado a cabo por el gobierno de Evo Morales. Para ello se analizó primeramente de qué manera la lengua ayuda a formarnos una identidad y si el hablar varias lenguas hace cambiar nuestra identidad individual y colectiva. Cada lengua está destinada a ser el testigo de la realidad que rodea a sus hablantes y por lo tanto transmite un conocimiento único definido por sus usuarios al tiempo que las distintas formas en la que éste conocimiento cristaliza afecta de vuelta a quienes se comunican en ella. El posterior análisis de las legislaciones educativas nos permitió distinguir entre el enfoque del multilingüismo rígido, opción presente en la LRE y el multilingüismo flexible, más presente en la LASEP favoreciendo el alumnado heterogéneo que cada vez más está presente en las aulas de todo el mundo.

Una vez analizados los estados de la cuestión en Filipinas y en Puerto Rico parece bastante claro que el español seguirá siendo utilizado por los bolivianos porque es el único instrumento común de comunicación que tienen y porque está despojado, de momento, de carga política negativa.

## 8 Bibliografía

ÁVILA BAYONA, M. (2017). Constitución de la lengua española o castellana. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 203-221.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.

Cancino, R. (2007). *La Descolonización lingüística de Bolivia*. *Sociedad y discurso*, AAU, (12), 22-37.

Cancino, R. (2008). EL MOSAICO DE LAS LENGUAS DE BOLIVIA: Las lenguas indígenas de Bolivia ¿Obstáculo o herramienta en la creación de la nación de Bolivia? *Diálogos Latinoamericanos*, (13), 62-81.

Cancino, R. (2015). El caso de las lenguas oficiales de Bolivia ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia. *Sociedad y discurso*, AAU (10-36)

de Alva, J. J. K. (1992). Nahua colonial discourse and the appropriation of the (European) other. *Archives de sciences sociales des religions*, 15-35.

Departamento de Educación de Puerto Rico, *Compendio de Políticas del Departamento de Educación*, Volumen A: Académico, Serie A-400: Currículo. Consultado el 1 de Junio de 2019 en: [https://www.de.pr.gov/wp-content/uploads/2017/08/SERIE\\_A\\_400.pdf](https://www.de.pr.gov/wp-content/uploads/2017/08/SERIE_A_400.pdf)

Eberhard, David M, Simons, Gary F. Fennig, Chares D. (Editors) (2019). *Ethnologue: Languages of Bolivia*. SIL International.

Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2019. *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-second edition. Dallas, Texas: SIL International. Consultada el 31 de mayo de 2019 en <https://www.ethnologue.com/country/PH>

Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2019. *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-second edition. Dallas, Texas: SIL International. Consultada el 31 de mayo de 2019 en <https://www.ethnologue.com/country/PR>

Estado Plurinacional de Bolivia, *Constitución Política del Estado (CPE)*, 7 de febrero de 2009. Consultada el 27 de marzo de 2019 en: <https://bolivia.infoleyes.com/norma/469/constitución-política-del-estado-cpe>

Estado Plurinacional de Bolivia, *Decreto Supremo 1005*, 12 de octubre de 2011. Consultado el 27 de marzo de 2019 en: <https://bolivia.infoleyes.com/norma/3309/decreto-supremo-1005>

Estenssoro, J. C. (2015). Las vías indígenas de la occidentalización. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 45(1), 15-36.

Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125.

Goetz, R. H. (2014). *La lengua española: panorama sociohistórico*. McFarland.

Haugen, Einar. (1986). *Bilinguals Have More Fun*. *Journal of English Linguistics*, 19(1), 106-120.

Ishizaka, Hiroku (2016). 8. Políticas Educativas de descolonización en Bolivia en el siglo XXI: sus luces y sus sombras. en *Bolivia en el siglo XXI. Trayectorias históricas y proyecciones políticas, económicas y socioculturales*. Red. Nelson González Ortega.

Joseph, J. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. Palgrave Macmillan.

Mignolo, W. (2003). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. University of Michigan Press.

Morales de Walters, A. "Acercas de la enseñanza bilingüe: español e inglés en la escuela puertorriqueña". En: *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 1998, nº 9-10, 107-123.

Morales, H. L. (2004). Situación actual del español en Puerto Rico. En *El Español en el Mundo: anuario del Instituto Cervantes 2004*. Instituto Cervantes. Consultado el 31 de mayo de 2019 en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_04/lopez/p03.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_04/lopez/p03.htm)

Nymark, J., & Theil, R. (2011). *Dei ukuelege språka: språkpolitikk og språksituasjonar*. Fagbokforlag.

Oficina de Gerencia y presupuesto, Gobierno de Puerto Rico. "Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico" [85-2018]. Consultado el 1 de Junio de 2019 en: <http://www.edicion.pr.gov/ogp/Bvirtual/LeyesOrganicas/pages/85-2018.aspx>

Horner, K., & Weber, J. J. (2012). *Introducing multilingualism: A social approach*. Routledge.

Poder Ejecutivo de Bolivia (1954), *Decreto Supremo 03820*, Anales de Legislación Boliviana, Volumen 22.

Poder Ejecutivo de Bolivia (1968), *Decreto Supremo 08483*, Gaceta Oficial de Bolivia 419

Poder Ejecutivo de Bolivia (2000), *Decreto Supremo 25894*, Gaceta Oficial de Bolivia 2243

Rivera, G. G. (2013). Actual situación del idioma español en Filipinas:: año 2008. *Cuaderno internacional de estudios humanísticos*, (19), 147-154.

R.L.G. (2014). Johnson: What is a foreign language worth? en *The Economist*, 11 de marzo de 2019, Consultado el 31 de mayo de 2019 en: <https://www.economist.com/prospero/2014/03/11/johnson-what-is-a-foreign-language-worth>

Rodao, F. (1996). La lengua española en Filipinas durante la primera mitad del siglo XX. *Estudios De Asia Y Africa*, 31(1 (99)), 157-175. Consultado el 31 de mayo de 2019 en: <http://www.jstor.org.ezproxy.uio.no/stable/40312528>

Rosas Xelhuantzi, Tesiu. (2018). *Colonización lingüística y subversión descolonial nahua en el siglo XVI*. Revista nuestraAmérica 6 (11), 73-89.

Saiz, A., & Zoido, E. (2005). Listening to what the world says: Bilingualism and earnings in the United States. *Review of Economics and Statistics*, 87(3), 523-538.

Secretario de Estado de Puerto Rico y LEXISNEXIS de Puerto Rico Inc. (2019) *Leyes de Puerto Rico anotadas*. Consultado el 31 de mayo de 2019

Sichra Regalsky, I. (s.d.) *Bilingual intercultural education in Bolivia: The Education Reform Since 1984*.

Teijeiro, F. Z. (2016). El idioma español en Filipinas: el valor de lo propio. *Boletín Económico de ICE*, (3074).

Terrazas, A (2013) Crean institutos para salvar lenguas y culturas indígenas. *El Día*. Consultado el 5 de mayo de 2019 en: [https://www.eldia.com.bo/index.php?c=Portada&articulo=Crean-institutos-para-salvar-lenguas-y-culturas-indigenas&cat=1&pla=3&id\\_articulo=128684](https://www.eldia.com.bo/index.php?c=Portada&articulo=Crean-institutos-para-salvar-lenguas-y-culturas-indigenas&cat=1&pla=3&id_articulo=128684)

VEGA, JOSÉ LUIS (2001), "Puerto Rico: frontera lingüística y cultural". En: *II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid*. Consultado el 31 de mayo de 2019 en: [https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/2\\_el\\_espanol\\_de\\_america/vega\\_j.htm](https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/vega_j.htm)

wa Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana*.  
DEBOLSILLO.