MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 13

Comunicación y Lenguajes: Lenguas Castellana y Originaria

Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 13
Comunicación y Lenguajes: Lenguas Castellana y Originaria
Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones
Documento de Trabajo

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 13 "Comunicación y Lenguajes: Lenguas Castellana y Originaria - Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño
Franklin Nina
Wilsón J. Laura Condori

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

PRESENTACIÓN 3
INTRODUCCIÓN 5
Objetivo holístico 6
Criterios de evaluación 7
Uso de lenguas originarias 7

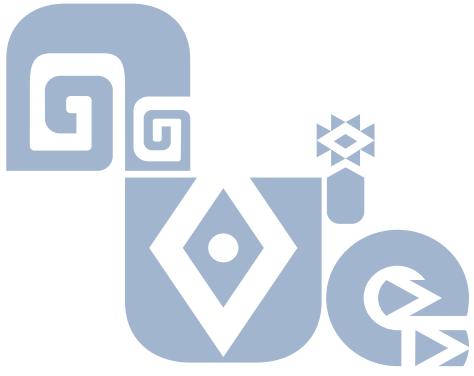
MOMENTO 1: Sesión Presencial 8
TEMA 1
Formas de comunicación y de lenguajes utilizados en nuestros pueblos y naciones 8
Preguntas problematizadoras 8
Lecturas de trabajo 10
Actividades 12

TEMA 2
Comunicación dialógica 13
Preguntas problematizadoras 13
Lecturas de trabajo 14
Actividades 15

TEMA 3
Los diversos lenguajes en los procesos comunicativos dialógicos 16
Preguntas problematizadoras 16
Lecturas de trabajo 18
Actividades 22

MOMENTO 2: Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa **22**
ACTIVIDADES DE AUTOFORMACIÓN 22
Lecturas de trabajo para el Tema 1 23
Lecturas de trabajo para el Tema 2 43
Lecturas de trabajo para el Tema 3 50
II. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN COMUNITARIA 62
III. ACTIVIDADES DE CONCRECIÓN EDUCATIVA 63
Actividades de concreción del área 65

MOMENTO 3: Sesión presencial de socialización 68
PRODUCTO DE LA UNIDAD DE FORMACIÓN 68



Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- "Formación Descolonizadora", que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales,

la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- "Formación Productiva", orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- "Formación Comunitaria", como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Introducción

A partir de la Unidad de Formación N° 12 se trabajan aspectos más concretos que orientan la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, a través del desarrollo de los elementos curriculares en las Áreas de Saberes y Conocimientos bajo la perspectiva del sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos.

En la presente Unidad de Formación N° 13 se continúa con el desarrollo de los elementos curriculares del Modelo Educativo relacionados al enfoque de las Áreas. Con esta finalidad, el abordaje de los conocimientos se enmarca en la metodología desarrollada en las anteriores Unidades de Formación que parte de la problematización, en este caso, del Área de saberes y conocimientos y de la propia práctica y experiencia educativa de la maestra y maestro participante; el momento de la problematización esta complementado con lecturas de trabajo propuestas en cada uno de los temas(estas lecturas tienen que ser abordadas de manera crítica y reflexiva pues son instrumentos que permiten a la maestra y maestro participante generar su propia reflexión, propuestas y conclusiones, a partir de su experiencia).

Con base en estas orientaciones, las Unidades de Formación de las Áreas de Saberes y Conocimientos están organizadas en tres temas; en cada tema se abordan determinados conocimientos o contenidos del Área que se desarrollan de acuerdo a las orientaciones realizadas en el párrafo anterior. Además la presente Unidad de Formación plantea las orientaciones de trabajo para los momentos de la Sesión Presencial (8 horas), Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) en sus actividades de Formación Comunitaria, Autoformación, Concreción Educativa; Sesión Presencial de Socialización (4 horas) y el Producto.

Si bien las Facilitadoras y Facilitadores poseen formación en alguna especialidad y nivel (primaria, secundaria o inicial), deben abordar su trabajo de manera general; por ello, deben conocer el sentido y la estructura de la Unidad de Formación N° 13 de manera que guíen y orienten adecuadamente la realización de las actividades de la presente Unidad de Formación.

Al inicio de la Sesión Presencial de 8 horas, al presentar la UF N° 13, la o el Facilitador debe explicar con claridad lo siguiente:

1. La importancia de trabajar a través de la problematización de las Áreas y nuestra práctica educativa.

2. El sentido crítico con que debe abordarse las lecturas de trabajo a partir de la problematización del texto de lectura en función de las preguntas propuestas.

3. Las áreas de saberes y conocimientos tienen que trabajarse de modo articulado respondiendo al sentido de los Campos y al enfoque del MESCP.

La problematización de las Áreas se trabajará a través de preguntas problematizadoras y otras actividades relacionadas a la práctica educativa de la o el maestro; problematización de los contenidos del área para su apropiación crítica; problematización de los contenidos de las áreas en función de su vínculo con la realidad. Esta forma de abordar los conocimientos o contenidos de las áreas de saberes y conocimientos debe dar lugar al debate, reflexión y discusión sobre los temas planteados en el desarrollo de la Unidad de Formación y plasmarse en la práctica educativa de maestras y maestros en el desarrollo de las clases con las y los estudiantes.

Es necesario profundizar y problematizar las áreas y sus contenidos desde su articulación con las otras áreas de saberes y conocimientos; por ello se plantean actividades que se orientan a esta articulación en el Momento 2 de Concreción Educativa.

Las lecturas de trabajo propuestas deben ser abordadas de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben apoyar en la profundización del debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino, son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros aperturen el debate y profundicen el análisis de los temas abordados.

Como se ha indicado en párrafos anteriores estas lecturas deben ser cotejadas con nuestras propias prácticas y experiencias para generar conclusiones, explicaciones e interpretaciones de los temas abordados.

Con base a estas explicaciones e indicaciones metodológicas se iniciará con el desarrollo de la presente Unidad de Formación.

En la Sesión Presencial de 8 horas las maestras y maestros participantes trabajarán organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos; en las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas), será importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa y en Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad se organizará por áreas de saberes y conocimientos o por las CPTEs, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Objetivo holístico

Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos o conocimientos sobre los sistemas de comunicación y de lenguajes en nuestros pueblos y naciones, mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores, promoviendo la cooperación y respeto mutuo, para producir nuestras propias conclusiones que contribuyan a la transformación de la educación.

Criterios de evaluación:

SABER

Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos o conocimientos sobre los sistemas de comunicación y de lenguajes en nuestros pueblos y naciones:

- Relación de los contenidos con los diferentes aspectos de la realidad.
- Explicación de los temas desarrollados desde diferentes puntos de vista.
- Utilización de conceptos y categorías de los temas tratados en el análisis y reflexión de los diferentes temas.

HACER

Mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores:

- Reflexión crítica sobre su práctica educativa.
- Análisis comparativo de las formas de enseñanza tradicionales, las formas de enseñanza emergentes del MESCP y las lecturas realizadas.
- Recuperación crítica de su experiencia como maestra o maestro.

SER

Promoviendo la cooperación y respeto mutuo:

- Colaboración entre participantes.
- Respeto a la opinión de las y los demás participantes.

DECIDIR

Para producir nuestras propias conclusiones que contribuyan a la transformación de la educación:

- Producción de conclusiones emergentes de la confrontación de la experiencia propia y las lecturas realizadas.
- Explicación adecuada de las realidades educativas practicadas de forma tradicional.

Uso de lenguas originarias.

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Foración; de acuerdo al contexto lingüístico se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.

MOMENTO 1
SESIÓN PRESENCIAL DE (8 HORAS)

En esta sesión las y los maestros participantes trabajan organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos y realizan las siguientes actividades.

TEMA 1: Formas de comunicación y de lenguajes útilizados en nuestros pueblos y naciones

I. Preguntas problematizadoras

Las preguntas que tenemos a continuación nos deben ayudar a reflexionar sobre los temas tratados en cada una de ellas:

1. Las comunidades de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs) de la época precolonial eran poseedoras de diversos sistemas de lenguajes ¿Cómo aplicaban estos sistemas para comunicar pensamientos, sentimientos y deseos?

2. Las formas de comunicación que utilizaban las comunidades de las NPIOs, antes de la colonia, ¿En que medida posibilitaba la interacción con otras culturas?

3. ¿De qué manera influyó el hecho de que las lenguas de las NPIOs de nuestro contexto no enfatizaban la comunicación escrita en el desarrollo de sus sistemas de comunicación?

4. En la actualidad, ¿cómo asumimos la comunicación oral practicada por las naciones y pueblos indígena originarios ancestrales?

5. ¿Qué significado tienen los diversos símbolos utilizados por las NPIOs?

Lectura de trabajo 1

La comunicación de los pueblos indígenas u originarios

Edna Otondo Pary

Las numerosas experiencias que reivindican el derecho de los pueblos y comunidades originarios a ejercer su derecho colectivo a la comunicación colocan como un tema de interés analítico a la comunicación indígena. No se trata solo de experiencias colectivas, comunitarias y participativas. Se trata de una comunicación que expresa la visión, demandas y propuestas de los pueblos indígenas, cuyo protagonismo social y político se ha incrementado en los últimos veinte años. Hablamos de una comunicación que responde a situaciones de exclusión, discriminación y hasta exterminio del sujeto histórico "pueblo indígena" que lucha por sobrevivir y conservar sus identidades en un mundo dominado por la globalización.

Un primer aspecto a considerar es el sesgo cultural etnocentrista occidental que impide valorar a los pueblos originarios en toda su dimensión cultural por reducirlos a una condición primitiva, en parte por su condición supuestamente ágrafa. Un segundo aspecto es aquel que privilegia el medio, el instrumento, la herramienta en el análisis y la definición de la comunicación. Un tercer aspecto es aquel que disocia o relaciona débilmente la comunicación y la cultura.

El aporte de Luis Ramiro Beltrán es importante cuando ubica la comunicación como el campo antropocéntrico de los procesos de interacción humana que producen, circulan y usan las representaciones simbólicas, los sentidos, social e históricamente determinados. Beltrán destaca la estrecha relación entre comunicación y cultura, en una explicación sustantiva de los fenómenos comunicacionales que se aleje de la sola descripción de los instrumentos tecnológicos y más bien se acerque a reconstruir los escenarios que posibilitan la invención, el desarrollo, la pervivencia o la modificación de los sistemas simbólicos.

Una de sus conclusiones principales es que la comunicación, como hecho humano y social, se desarrolló antes y al margen de las tecnologías que multiplican su alcance o favorecen su conservación. Por lo tanto cuestiona la perspectiva que reduce el hecho de la comunicación a la enunciación de medios tecnológicos o prácticas instrumentales en desmedro de la perspectiva sociocultural e histórica. Beltrán destaca que "a lo largo del desenvolvimiento de las culturas -y también, por supuesto, de las precolombinas- hubo diferentes modos de registro y transmisión de datos y mensajes; la escritura fonética es solo uno de ellos".[1] Destaca el variado y diverso desarrollo de las comunicaciones de los pueblos precolombinos las que organiza bajo cinco grupos: la comunicación oral, la gesto-espacial-sonora, la escrita, la iconográfica y la espacio-monumental.

En términos generales, se puede entender la producción simbólica precolombina como el desarrollo y la utilización de múltiples lenguajes sujetos a diversas reglas de codificación y que no pueden ser restringidos apenas a la palabra ni a su sola representación alfabética la investigación reconoció cuatro grandes modalidades de comunicación: hombres-naturaleza, hombres-dioses, élites-pueblo y hombre-hombre.

La comunicación es una práctica social cotidiana y milenaria de los pueblos indígenas que es fundamental para la convivencia armónica entre los seres humanos y la naturaleza.

1 Declaración de los Pueblos Indígenas ante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. Caucus Indígena de Sur, Centro América y México, Ginebra, 10 de diciembre de 2003.

Para los pueblos indígenas la comunicación es integral pues parte de una cosmovisión en la cual todos los elementos de la vida y la naturaleza se hallan permanente relacionados e influidos entre sí. Por esta razón la comunicación tiene como fundamento una ética y una espiritualidad en el que los contenidos, los sentimientos y los valores son esenciales en la comunicación.

Los actuales pueblos y comunidades indígenas - descendientes de los pueblos originarios precolombinos - son portadores de una gran riqueza comunicativa que a varios siglos de dominación aún se manifiestan con sus particularidades.

Las naciones indígenas somos sociedades vivas, dinámicas y vibrantes que hemos sobrevivido al colonialismo del pasado y del presente, somos originarios y portavoces de nuestros ancestros, de nuestras diversas maneras de expresión, y hacemos testimonio todos los días, que es posible vivir en paz con nuestros semejantes y con nuestra Madre Tierra.

La Comunicación Indígena es la comunicación de la naturaleza, de nuestra Pachamama, de nuestro Waj Mapu, de Wounmainkat. Nuestras culturas milenarias reflejan el canto de los pájaros, el diálogo entre las montañas y los lagos. Nuestros idiomas son puentes para trasmitir de generación en generación conocimientos y sabidurías ancestrales. La comunicación indígena representa depósito de conocimiento y experimentación indígena y proveen un manantial de innovación y capacidad de recuperarnos de situaciones difíciles" [2].

En síntesis, la comunicación indígena es constitutiva del sujeto social indígena y de sus expresiones simbólicas, tejido nervioso de la trama o tejido que le da identidad sociocultural. En los pueblos andinos esta trama se advierte en innumerables expresiones como el habla, la vestimenta, los tejidos, los rituales que requieren ser más estudiados de manera integral y no sólo a partir del enfoque mediático o tecnológico moderno. Como lo afirma Vilma Almendra, la esencia de la comunicación no está en los medios que se utilizan sino en cómo los transforman y recrean para ponerlos al servicio de la organización, del proceso y de la conciencia colectiva. "Los pueblos recrean lo que de afuera les sirve, siempre y cuando responda a las necesidades y al contexto que vive su comunidad"[3]

Los pueblos indígenas y las TIC

La aparición de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) generó inicialmente desconfianza entre los pueblos indígenas. De algún modo esto se expresó en la declaración del caucus indígena antes citada:

Alertamos que la visión de una Sociedad del futuro cuya lógica de construcción esté basada en una competencia de mercado por el uso y acceso a nuevas tecnologías de la información conlleva el grave riesgo de desvirtuar el sentido de la comunicación humana. El paradigma de una Sociedad de la Información basada principalmente en el acceso universal a las TIC, significa ignorar las desigualdades estructurales cuyas causas no son de orden tecnológico o de infraestructura sino que responden a modelos de dominación excluyente basados en el interés privado de corporaciones transnacionales que concentran un gran poder tecnológico y que intentan generalizarlos por medio del mercado como única vía para el desarrollo humano.

2 Desafío Tecnológico y Marco Legal para una Comunicación Plurinacional. Documento final de conclusiones del 5to. Taller Internacional de Comunicación Indígena, 19 setiembre, 2009.

3 Almendra Quiguanás, Vilma: "Encontrar la palabra perfecta: experiencia del Tejido de Comunicación del Pueblo Nasa en Colombia", Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia, mayo de 2010, p. 41.

El reparo frente a las nuevas TIC es resultado de una identidad cultural que protege y apela a un sentido de la comunicación asociado a sus intereses integrales como pueblo indígena, portador de una cosmovisión, creencias, valores y costumbres particulares. Sin embargo, La percepción y el uso de las TIC pasó de ser una amenaza de penetración e infiltración al proceso, para convertirse en una herramienta a su servicio, para su consolidación y resistencia Internet no es una estrategia de comunicación, sino un medio que sirve a todas las estrategias comunicativas.

No se trata sólo de promover el acceso y el uso de las TIC sino de apropiarse de las mismas. El concepto de apropiación es sumamente pertinente. Si bien se valora y apoya las diferentes iniciativas de capacitación o entrenamiento en TIC (internet) que intentan fomentar el acceso y uso de los Pueblos Indígenas a esta tecnología; se ve con preocupación que esta labor no es suficiente para garantizar su verdadera apropiación y uso estratégico.

BIBLIOGRAFÍA

2004. Yasarekomo. *Una experiencia de comunicación indígena en Bolivia*. La Paz, Bolivia.

2008. Beltrán, Luis Ramiro: "*La Comunicación antes de Colón. Tipos y formas en Mesoamérica y los Andes*", Centro Interdisciplinario Boliviano de Estudios de la Comunicación (CIBEC), La Paz, Bolivia.

URL: http://www.fao.org/docrep/006/y5311s/y5311s00.htm

2010. Almendra Quiguanás, Vilma: "*Encontrar la palabra perfecta: experiencia del Tejido de Comunicación del Pueblo Nasa en Colombia*", Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia

ACTIVIDAD A

Desde nuestra experiencia y con base en la lectura identificamos las características de los procesos comunicativos desarrollados y los sistemas de lenguajes utilizados por nuestras naciones y pueblos indígena originarios.

CARACTERÍSTICAS

Procesos comunicativos Sistemas de lenguajes

CARACTERÍSTICAS	
Procesos comunicativos	**Sistemas de lenguajes**

TEMA 2: Comunicación dialógica

I. Preguntas problematizadoras

1. ¿Por qué es necesario mantener una comunicación dialógica con los otros seres que habitan la Madre Tierra y el Cosmos?

2. ¿Qué tipo de códigos utilizamos cuando nos comunicamos con otros seres de la naturaleza?

3. ¿Qué acciones debemos realizar en la escuela y la comunidad para desarrollar la comunicación dialógica?

4. Tomando como base lo desarrollado, ¿fundamentamos qué entendemos por comunicación dialógica?

Lectura de trabajo 2

El enfoque comunicativo dialógico del área de Comunicación y Lenguajes

Ministerio de Educación – Dirección General de Educación Secundaria

La lengua afecta a todo el currículo por ello se la considera como un instrumento de estudio y trabajo para el desarrollo de todos los ámbitos. En ese entendido comprenderemos que trabajar la lengua bajo un enfoque que la desarrolle y no la limite es fundamental. El enfoque comunicativo dialógico y textual se enmarca en sistemas y metodologías educativas prácticas relacionadas con la lingüística o sea con el funcionamien¬to de la lengua para entenderla y promoverla de la mejor manera posible.

Cuando se hace referencia a lo comunicativo dialógico, se considera la función fundamental del lenguaje que es comunicarse, es decir, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias en situaciones comunicativas reales y también horizontales, considerando que todo tiene una forma de vida y el ser humano es uno más de los seres que habita la Madre Tierra y el Cosmos, por ello en el

intercambio de mensajes se considera que todas y todos somos interlocutores que hacemos uso de un determinado código que nos permite intercambiar mensajes.

Las características que presenta el enfoque comunicativo dialógico y textual son:

- Desarrolla procesos comunicativos horizontales, en el que todas y todos los que tienen una forma de vida tienen las mismas oportunidades para expresar o interpretar mensajes.
- Prioriza el proceso de significación, o sea el sentido de una palabra o frase.
- Los componentes metodológicos tienen una orientación comunicativa.
- Se expresa en términos de habilidad comunicativa (objetivo).
- Utiliza metodologías procedimentales que propician el diálogo en interacción.
- Considera el tratamiento integral de los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales, axiológicos y creativos.
- Desarrolla las habilidades relacionadas con los procesos de comprensión, análisis y comprensión de textos. Su tratamiento adecuado posibilitará que la clase sea de interacción permanente entre maestra, maestro, estudiante y el contexto.
- Se expresa en forma contextualizada mediante tareas comunicativas que tienen una dimensión real en el ámbito social (contenido).

ACTIVIDAD A

Identificamos las características de la comunicación dialógica analizando los procesos comunicativos desarrollados por las NPIOs.

TEMA 3: Los diversos lenguajes en los procesos comunicativos dialógicos

I. Preguntas problematizadoras

1. ¿Cómo se expresa cotidianamente la superioridad y exclusión de las lenguas que se hablan en nuestro país? ¿Es coherente pensar que existen lenguas o lenguajes superiores a otros?

2. ¿Qué tipos de lenguajes utilizamos para desarrollar una comunicación dialógica y de manera asertiva?

3. ¿Cómo podemos lograr que las personas hablantes de lenguas diferentes convivan armónicamente?

4. ¿Cómo podemos incorporar los diferentes lenguajes en el desarrollo curricular y brindar así una educación inclusiva y para todos?

Lectura 3

La pedagogía del oprimido

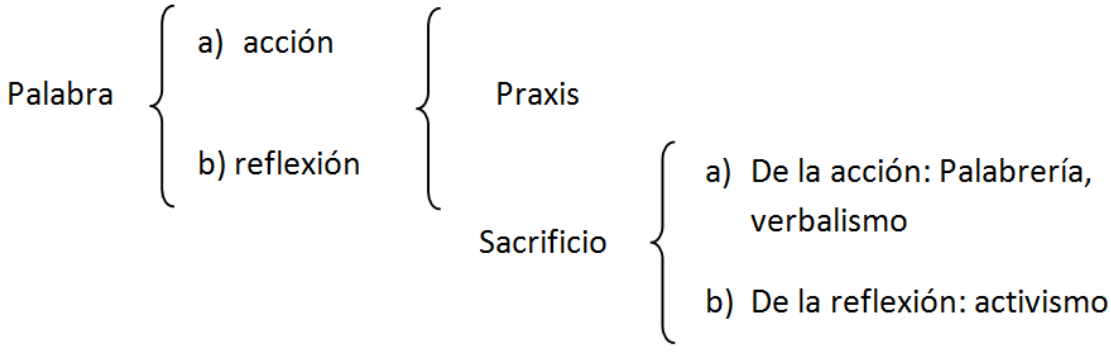
La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de libertad.

Al iniciar este capítulo sobre la dialogicidad de la educación, con el cual estaremos continuando el análisis hecho en el anterior, a propósito de la educación problematizadora, nos parece indispensable intentar algunas consideraciones en torno de la esencia del diálogo. Profundizaremos las afirmaciones que hicimos con respecto al mismo tema en La educación coma práctica de la libertad.[4]

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra.

No hay palabra verdadera que no sea une unión inquebrantable entre acción y reflexión (ver esquema) y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo .[5]



La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

4 Siglo XXI Editores, México, 3a. ed., 1972.
5 Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor Ernani María Fiori.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio[6], sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellas que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda[7].

6 No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para "admirarlo" en globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de "realidad" y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyan formas de evasión, en una especie de "esquizofrenia histórica".

7 Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un

Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor.

Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados.

Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía. Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros "yo"?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son "esa gente" o son "nativos inferiores"?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del

---

acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tantos sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización.
¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que éstos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el "riesgo de parecer ridículo", no temió afirmarlo: "Déjeme decirle —declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano—, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad".
Ernesto Guevara, Obra Revolucionaria, Ediciones ERA, 1967. México. pp. 637-636.

mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La fe en los hombres es un dato a priori del diálogo. Por ello, existe aun antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir.

Sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista. Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción “bancaria” de la educación.

Si la fe en los hombres es un a priori del diálogo, la confianza se instaura en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos.

Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira. Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza.

Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.

ACTIVIDAD A

Describimos los problemas que puedan suscitarse por falta de una comunicación dialógica en la escuela, familia y comunidad.

MOMENTO 2
SESIONES DE CONSTRUCCIÓN CRÍTICA Y CONCRECIÓN EDUCATIVA (138 Horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTEs. A él corresponden las actividades de Formación Comunitaria, de Autoformación y las de Concreción educativa.

I. ACTIVIDADES DE AUTOFORMACIÓN

En la autoformación cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Lecturas complementarias de nuestra área de saberes y conocimientos a partir de la problematización de los temas trabajados en la Unidad de Formación 13.

Lecturas de trabajo para el Tema 1

Lectura 1
COMUNICACIÓN Y DESARROLLO INDÍGENA.
EXPERIENCIAS DEL PUEBLO GUARANÍ-2004

La comunicación guaraní

La comunicación juega un papel determinante para el desarrollo de los pueblos indígenas, ya que es parte integral de los procesos de producción, reproducción y transmisión del conocimiento. Es además uno de los principales factores de cambio en la cultura y en la identidad étnica que influye profundamente en relaciones inter e intra étnicas. Por muchos siglos, la comunicación en el pueblo guaraní ha sido principalmente oral. Hasta la fecha, la sociedad guaraní se caracteriza por redes de relaciones sociales muy articuladas que permiten intercambiar informaciones de persona a persona y una rápida divulgación de hechos de una comunidad a otra, hasta que estos constituyen algo conocido por la mayoría de las comunidades.

En la tradición guaraní existen momentos destinados a compartir información y conocimientos. Estos momentos son precisamente los socialmente propicios para el encuentro, como la cacería (guatarenda), la pesca, la mateada o en los lugares de trabajo (koorenda). En estas circunstancias los Ndaye, o narraciones cortas, son una forma muy común de transmisión de información: «Dicen que hubo una vez...». Otro evento comunicativo importante es la narración de leyendas y anécdotas que se transmiten de generación en generación, cuando en las noches los ancianos relatan historias y cuentos del pasado. Esta actividad ha permitido conservar hasta nuestros días el modo de ser guaraní (Teko) y mantener vivas costumbres y creencias propias.

El concepto de comunicación en la cultura guaraní, está estrechamente relacionado con la ecología y el respeto por el interlocutor. La cultura guaraní es principalmente oral. Las producciones lingüísticas están sujetas a un control formal, puesto que las palabras constituyen un vehículo fundamental del conocimiento y del poder, “actúan” sobre las personas y las cosas. Por ejemplo, en una asamblea se distingue claramente la voz de arakua iya (dueño del conocimiento) que está cargada de tonos graves, marcando el silencio general en los presentes como forma de respeto para sus intervenciones, que siguen tonalidades, ritmos y pautas cada vez diferentes y emocionantes.

En el uso del lenguaje se privilegia la relación entre el mensaje y el contexto, así como elementos de carácter extralingüísticos. Las interacciones verbales constituyen la manera guaraní de entender el entorno y de compartir conocimientos. El conocimiento se socializa y se difunde en relación directa con los depositarios del saber y a través de formas más amplias de socialización.

A través de la palabra, del dialogo y del consenso social se incide sobre el proyecto personal de cada guaraní. Cada individuo recibe un nombre/apodo, además del oficial, que se oculta y mantiene secreto. Este nombre ficticio reafirma la pertenencia del individuo al grupo. En otros casos, la socialización de la identidad guaraní acontece a través de una serie de recomendaciones sobre prácticas comportamentales que se asumen para conseguir la aprobación social. En este contexto, el reproche, es decir, la invalidación por parte del grupo del proyecto de vida de un individuo, coincide con la pérdida de la identidad. Esta alta estima del otro es un elemento importante que se refleja en el marco de los programas de educación intercultural.

Además de los significados de cada palabra, el idioma guaraní atribuye significados a diferentes grupos

de palabras relacionadas entre ellas, y mantiene una serie de códigos expresivos acordes con una visión del mundo original. Por ejemplo, a la hora de conferir el nombre al hijo: si es hombre se dirá cherai (mi semen o un pedazo de mí) cuando es macho y cherayi (mi nervio) cuando es hembra; para la mujer es algo que ha producido (chemembi), expresiones que definen la paternidad y maternidad como actos de reconocimiento y apropiación responsable.

En la forma de ser guaraní se encuentra vigente un código de comunicación en el que las interacciones entre el hombre, la naturaleza y sus manifestaciones se desarrollan de forma continua, representadas por metáforas, metonimias y analogías. Para profundizar el análisis de la comunicación guaraní aún falta conocer e interpretar muchas expresiones y términos que hoy son patrimonio sólo de unos cuantos ancianos.

La aparición de los medios masivos de comunicación juega en la actualidad un papel importante sea en la innovación que en la conservación del conocimiento tradicional y en las relaciones intra e inter comunales. En este marco, el papel de la Unidad de Comunicación Guaraní (UCG) es fundamental para facilitar el proceso de apropiación de los medios modernos de comunicación en función de objetivos de desarrollo del pueblo guaraní.

ACTIVIDAD

Identificamos cómo la familia y la escuela participan en la conservación o invisibilización de las costumbres, creencias y la lengua de una comunidad.

Lectura 2
La oralidad en el mundo andino
Edna Otondo Pary

La oralidad en el mundo andino, desde tiempos inmemorables, ha jugado un papel fundamental en los procesos de socialización porque está relacionada con el hombre durante todo su ciclo vital desde la tierna infancia hasta su muerte a través del contacto intergeneracional, la comunicación directa y personal cara a cara. A través de las historias, narraciones locales y otras formas de expresión oral se han generado procesos de enseñanza y de aprendizaje donde se ha transmitido una serie de valores, reglas y normas de comportamiento social, es decir, se ha producido cultura.

Si bien los NPIOs no han desarrollado sistemas de escritura gráfica y comunicación similares a la de la cultura occidental actual, han transmitido verdaderas creaciones mediante la oralidad, es decir, mediante la palabra y otras formas de comunicación. La tradición oral es una de las formas básicas del lenguaje humano, cuya razón de ser se manifiesta en una doble articulación fonética y fonológica del habla de un determinado idioma. Se conserva de generación en generación a través del registro de la memoria colectiva y se concreta en sus diferentes manifestaciones, como son: mitos, proverbios, poesías, cantos y en la misma comunicación cada día (Paredes, 1993: 1). Refiriéndose a este aspecto, Paredes menciona que la tradición oral es el producto de percepciones y conceptos que la razón humana elabora con la participación de estímulos vocales; gracias a ellos aprende a captar el mundo que lo circunda, penetrando al interior de su propio ser, para seleccionar, diferenciar y clasificar a los seres y fenómenos de la naturaleza, conformando su cosmovisión, misma que se expresa y comunica a través de la voz humana.

La tradición oral no se restringe solamente a la oralidad, sino más bien se relaciona con todo el constructo histórico, social, político, económico hasta mítico y todo lo que conlleva ello: ciencia, artes, tecnología, astronomía, religión, etc.; es creación y memoria colectiva y, es sobre todo una fuente inagotable del pasado que guarda relación constante con el presente.

La tradición oral bajo estilos comunicativos diversos, ha permitido la pervivencia de las lenguas, sus historias, su cosmovisión, razón por la cual se constituye en una de las vías más importantes para preservar y desarrollar la identidad. Los proverbios, sentencias, cuentos, cantares, relatos, testimonios, adivinanzas y otros son el producto hereditario social constante de la interacción creada y re-creada por la colectividad a través de los tiempos mediante la expresión oral, las formas y figuras literarias.

Muchas de estas creaciones se han materializado también en el lenguaje escrito a través de obras literarias anónimas y otras que pertenecen a diversos autores. Los libros de cuatro cronistas (Inca Garcilazo de la Vega, Felipe Guamán de Poma y Juan de Santa Cruz Pachakuti Yamki Salkamaywa) contienen poesías en quechua que tienen su origen en el tiempo de los Incas. La mayoría de estas poesías son oraciones y preces al dios creador de los Incas, Wiraqocha. Además hay relatos de origen quechua escritos en castellano en algunos libros de los cronistas. En un manuscrito de fecha 1598 el religioso Francisco de Ávila, ha dejado un maravilloso relato en quechua de las creencias, de los dioses y de los mitos originarios de los habitantes del valle de Huarochiri. Con estas obras se concluyen que son netamente del tiempo de los Incas. Además hay piezas de teatro de temática incaica que son basadas en leyendas o la historia incaica que probablemente no fueron redactados en el siglo 16 sino después. Estas son “Ollanta” (anónimo), “La muerte de Atahuallpa” (anónimo) y “Tragedia del fin de Atawallpa” (anónimo) de las cuales alguna(s) fueron descubiertas en el siglo 20 y otra(s) en el siglo XIX. También durante la colonia se destacan dos excelentes cuerpos de poesías: la poesía “Manchay Puytu” escrito por un potosino, y las 12 poesías de Juan Wallparrimachi Mayta, un personaje histórico que luchó en las guerras de la Independencia.

Dos libros sobre la literatura de los quechuas son: “La literatura de los quechuas” por Jesús Lara y “Nueva historia de la literatura boliviana I. Literaturas aborígenes” por Adolfo Cáceres Romero que pueden ser exploradas en el contexto boliviano. Son solo algunas de las obras que han sido plasmadas en obras escritas extractadas de la tradición oral. Independientemente de considerar los cuidados que exige seleccionar la fuente para establecer su veracidad, se constituyen en otra fuente inagotable de investigación para el desarrollo, conservación, y difusión de la tradición oral aquí y ahora.

ACTIVIDAD

Dialogamos y valoramos la práctica de la oralidad como fuente confiable para la interacción social.

Lectura 3

LAS LENGUAS INDÍGENAS ORIGINARIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

Equipo de Educación Intracultural
Interculturalidad y Plurilingüismo
Ministerio de Educación de Bolivia

Estado de situación de las lenguas indígena originarias en el Estado Plurinacional

Históricamente la imposición del español y su posterior proceso de expansión interrumpió el desarrollo de las lenguas indígenas originarias, al grado de reducirlas a un uso local, popular y oral. En la época colonial y republicana que atravesó nuestro país, existieron muchas lenguas, la globalización, diglosia del castellano que gozó mayor prestigio político y social, y las políticas de los gobiernos de turno con su afán colonizador y evangelizador muchas lenguas indígenas originarias, fueron silenciados e invisibilizados, algunos se extinguieron, otras están en proceso de agonía y a punto de fallecer.

En la actualidad las lenguas indígena originarias continúan subordinadas a la lengua castellana, ya que una gran mayoría de la población boliviana es castellano hablante monolingüe, situación que facilita a la lengua castellana como un instrumento facilitador de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje y de uso cotidiano en la comunicación en diferentes contextos y situaciones.

Se aprecia también una población bilingüe castellano con manejo incipiente de una lengua originaria, población bilingüe en lengua originaria con manejo incipiente de la lengua castellana, situación provocada por la interferencia del castellano hacia las lenguas indígena originarias, se observa también, una población minoritaria monolingüe en lengua originaria, reducida a personas de tercera edad, a niños y niñas que aún no asisten a la escuela y a madres de familia de las comunidades bastante lejanas a los centros urbanos. Sin embargo, haciendo una comparación entre los resultados del Censo 2001 con los resultados del Censo de Población y vivienda 2012, se aprecia que 29 pueblos indígenas de tierras bajas aumentaron considerablemente su población, en cambio los pueblos indígenas como el quechua, aymara, guaraní con población mayoritaria hasta 2001, así como el pueblo mojeño, yuki y uru redujeron su población.

Por tanto, la población hablante castellana está en continuo progreso y crecimiento, día que pasa aumenta sus hablantes y su vocabulario, en cambio las lenguas indígena originarias a pesar de que algunos aumentaron su población, se encuentran en constante regresión. Por lo que, la revitalización lingüística cultural en el Estado Plurinacional es tarea de todos los bolivianos y bolivianas, atacando desde diferentes contextos y situaciones.

1. LENGUAS Y CULTURAS DE LAS NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENA ORIGINARIOS EN LAS NORMATIVAS

a) La Constitución Política del Estado

El Estado Plurinacional de Bolivia, adopta una política lingüística que favorece a los idiomas de las naciones y pueblos indígena originarios, así como en el Art. 5.1. Reconoce con carácter oficial a los 36 idiomas indígenas originarios y al castellano. En el parágrafo 2, del mismo artículo se dispone que el gobierno central y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales, siendo uno de ellos el castellano y el otro, una lengua indígena originaria de la región lingüística. La Constitución Política del Estado, en el Art. 410. II, hace referencia al Bloque de Constitucionalidad integrado por los Tratados y Convenios internacionales en materia de DDHH y las normas de Derecho Comunitario, ratificados por el país. Aquí citamos al Convenio 169 de la OIT, ratificado mediante Ley Nº.1257/91, que en su Art. 28.3, prescribe “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”. También tenemos la “Declaración de las NNUU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”, elevado a rango de Ley Nº 3760, en noviembre del 2007, que en el Art. 13.1, dispone “Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos”. También está el documento de la “Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos” aprobado en 1996 en Barcelona, España, por la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, y presentado al representante del Director General de la UNESCO. Esta declaración valora la diversidad lingüística y cultural existente en el mundo y regula, protege los derechos lingüísticos individuales y colectivos.

b) Ley 070 de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez

La Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, referente a las lenguas y culturas dispone que la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, sea intracultural, intercultural y plurilingüe (Art.1.6), el Art. 7, se refiere al uso de idiomas oficiales y lengua extranjera. Señala que la educación debe iniciarse en la lengua materna por necesidad pedagógica, y en sus numerales 1 y 2 dispone que de acuerdo al contexto sociolingüístico de la comunidad el castellano será primera lengua y la lengua originaria como segunda

lengua o viceversa. Ambas lenguas deben constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en todo el Sistema Educativo Plurinacional

c) Decreto Supremo Nº. 1313.

En el marco del Art. 88 de la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, aparte de normar el uso funcional de las lenguas en el proceso educativo, en su Art. 88 se refiere a la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), instancia descentralizada del Ministerio de Educación que debe crear los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) para cada nación y pueblo indígena originario existente en el país. En este marco, mediante el Decreto Supremo Nº 1313, el 2 de agosto de 2012, se reglamenta el funcionamiento del IPELC para desarrollar procesos de investigación lingüística y cultural. A su vez para crear los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario, elaborar la reglamentación de creación y funcionamiento de los Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs), con la participación de las organizaciones de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs). Así como, proponer la implementación de lineamientos para la normalización, investigación y desarrollo de las lenguas indígena originaria del país.

d) Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (LGDPL)

La Ley 269, Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, fue promulgada el 2 de agosto de 2012. La aprobación de esta Ley por el Estado Boliviano, responde a un largo proceso de gestiones planteadas por las organizaciones sociales, indígenas originarias y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, entidades académicas y organismos oficiales. Así como, para cumplir con la Constitución Política del Estado que en la décima transitoria hace referencia a la elaboración de una Ley especial que regule el requisito de hablar al menos dos idiomas oficiales para el desempeño de funciones públicas. La justificación para la aprobación de esta Ley, tiene relación con la existencia en el país, de alrededor de treinta y seis (36) Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs), que mantienen sus territorios, cosmovisiones, costumbres, espiritualidad, lenguas, ciencia y tecnologías, a pesar del sometimiento a un sistemático proceso de colonización y aculturación desde la colonia hasta ahora. Las NPIOs han creado, recreado, desarrollado y preservado sus lenguas como herencia invalorable de sus antepasados. Algunas lenguas se mantienen aún hoy con vigor y fuerza, aunque no fuera de riesgo, pero también se requieren acciones urgentes orientadas a la recuperación y preservación de otras lenguas que se encuentran en serio peligro de extinción. En consecuencia, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, es un conjunto de normas jurídicas que regulan los derechos lingüísticos individuales y colectivos de las personas que habitan el Estado Plurinacional, así como la recuperación, preservación, promoción, uso y desarrollo de las lenguas indígenas originarias, sin desmerecer al castellano como lengua de relación intercultural, reconociendo la importancia de salvaguardar el patrimonio lingüístico y cultural del Estado Plurinacional. Esta norma señala, además, el plazo de 3 años para aprender una lengua indígena originaria para los servidores públicos, de acuerdo con el Art.5.II.

e) Resolución Ministerial Nº. 599 de 12 de octubre de 2011

Finalmente cabe mencionar que, algunas lenguas indígena originarias tienen un avance significativo en el proceso de normalización y normatización de su escritura unificada y el uso normal en la comunicación. Al extremo de que cuentan con disposiciones oficiales, como es la Resolución Ministerial Nº. 599, sancionado el 12 de octubre de 2011. Esta normativa, ofrece criterios de normalización y normatización para las lenguas indígenas originarias aymara, quechua y guaraní, destinados a la educación y uso real en la vida cotidiana. La lengua quechua, aymara y guaraní tienen una normalización[8] más

8 Se comprende por normalización lingüística al uso normal que se le da a las lenguas indígena originarias en los dife-

avanzada; para efectivizar estos criterios, se cuenta con maestros y maestros formados en educación intercultural bilingüe, maestros maestras con conocimientos para la producción de diversos textos en lenguas indígena originarias, 23 pueblos indígena originarias, cuentan con alfabetos publicados, mismos que fueron trabajados en consenso con sus hablantes, algunas lenguas están en desarrollo y otras en estudio.

ENFOQUE PARA USO DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS EN EL SEP

En el marco del Modelo Educativo Socioco¬munitario Productivo, el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas y culturas oficiales del Estado Plurinacional, el ser humano en relación recíproca con la madre tierra, necesita expresar y comunicar su mundo interior e interpretar pensamientos, sentimientos e ideas de otros a través de un sistema de códigos y sistemas de signos lingüísticos organizados con leyes internas, en este sentido, se plantea el enfoque: dialógico, textual, integral y holística.

Es dialógico, porque permite la relación recíproca y complementaria entre los seres humanos y la interrelación con otros seres y entidades que tienen diferentes formas de vida para expresar, comunicar e interpretar mensajes, pensamientos, sentimientos, ideas sociolingüísticas y psicolingüísticas de la diversidad natural y cultural. Por tanto, en el proceso de uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígena originarias es importante, que recurramos a todo lo que nos rodea para con ello se dé un aprendizaje real y natural.

Es textual, porque parte de la vida real y concreta, que permita lograr una mejor comprensión y aprender a expresarse oralmente y por escrito; utilizando instrumentos de comunicación y producción de variados tipos de textos comprensibles, funcionales y útil en la vida escolar, social y comunitaria, relacionados a la interacción y convivencia entre los seres humanos, la madre tierra y el cosmos.

Es integral y holística, porque responde a las necesidades y demandas de los que aprenden, enseñan y desarrollan las lenguas y culturas indígena originarias, se constituye en una herramienta que permite desarrollar experiencias cogni¬tivas, volitivas, de sensibilidad y habilidades inherentes a ella, formando personas comunicativas, dialógicas socioculturales, reflexivas, críticas, pro¬positivas y actores de los procesos de cambio, además de generar ciencia y tecnología que contribuyan a la producción de bienes intelectuales y materiales, cuidando el equilibrio con la Madre Tierra y el Cosmos.

Desafío que implica el desenvolverse en el mundo actual, exige que mujeres y hombres posean conocimientos y destrezas en el uso, comprensión y crítica del entorno simbólico propio y ajeno (lenguajes icónicos, cinéticos, gráficos, fónicos y otros), como formas de lenguajes alternativos. Por lo que, el Sistema Educa¬tivo Plurinacional, en el marco del contexto cultural establece como mínimo el desarrollo de dos lenguas, la primera lengua o segunda lengua puede ser el castellano o alguna de las siguientes lenguas: aymara, araona, baure, bésiro, ca¬nichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, machajuyai-kallawaya, itonama, leco, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yami¬nawa, yuki, yuracaré y zamuco. Este enfoque permitirá que se generen nuevas formas de aprender fortaleciendo el desa-

rentes soportes Al extremo de que cuentan con disposiciones oficiales, como es la Resolución Ministerial Nº. 599, sancionado el 12 de octubre de 2011. Esta normativa establece los criterios de normalización y estandarización que se deben usar en la escritura de los textos en lenguas indígenas originarias aymara, quechua y guaraní, destinados a la educación.

rrollo de las dimensiones del Ser-Saber-Hacer-Decidir en el ser humano, mediante la integración de los momentos metodológicos de la práctica, teoría, valoración y producción a través de la investigación permanente.

USO, DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS EN EL SEP

a) Las lenguas indígena originarias en el Subsistema de Educación regular

Nivel de educación Inicial en Familia Comunitaria.

La escuela es parte de la comunidad por lo que el uso de la lengua originaria es importante al momento de intercomunicarse con los niños y niñas. Los padres y madres de familia, las autoridades y la comunidad, son promotores y transmisores responsables de la lengua materna y la cultura al que pertenecen.

En el primer año de escolaridad de este nivel, se debe enfatizar el uso oral de la lengua materna esta puede ser castellano u originaria, haciendo una aproximación a la segunda lengua a nivel de comprensión a través de canciones, juegos, narración y dramatización de cuentos, descripciones orales sencillas y otros.

En el segundo año de escolaridad, se inicia en la lectura y escritura de comprensión individual (no convencional) en lengua materna. El desarrollo y aprendizaje de la segunda lengua, se inicia con énfasis en la comunicación oral, priorizando la escucha como la habilidad fundamental en el aprendizaje de una nueva lengua. Las aproximaciones e inicio de la segunda lengua deben encarar aspectos didácticos mediante experiencias vinculadas a las actividades cotidianas de las niñas y niños.

En relación a la lengua extranjera, esta debe iniciarse desde el primer año de escolaridad para comunicarse en actividades pedagógicas, mostrando interés y disfrute al participar en la preparación fonética, acentuación, comprensión y entonación de palabras en lengua extranjera.

Nivel de educación Primario Comunitario Vocacional.

El proceso educativo parte de la comunicación en lenguas maternas, promoviendo así la oralidad y haciendo conocer la realidad a partir del dialogo, canciones, chistes, cuentos, cantos, actividades festivas, etc. La pizarra, los cuadernos y lápices no es instrumento fundamental de este proceso, se debe tomar en cuenta que el elemento principal de apoyo al proceso educativo es la relación con los sabios y sabias de la comunidad en torno a la comunicación lingüística, el contacto con la madre tierra y todo lo que nos rodea en nuestro entorno, fortaleciendo así las dimensiones de formación integral del niño y niña. Para desarrollar contenidos de cualquier campo o área de saberes y conocimientos la lengua indígena originaria, se convierte en un instrumento fundamental de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos. Implica que todo maestro, maestra de cualquier especialidad que sea, debe dar uso, aprendizaje y desarrollo de las lenguas oficiales en los procesos pedagógicos. En este marco, la Dirección General de Educación Comunitario Vocacional, viene trabajando estrategias metodológicas que facilitaran a maestros y maestras a desarrollar los procesos de desarrollo de saberes y conocimientos plasmados en el Currículo Base y los Currículos Regionalizados.

Nivel de educación Secundario Comunitario Productivo

En este nivel educativo el uso de la lengua originaria, no solo se limita al área de comunicación y lenguajes, tampoco consiste en el aprendizaje de estructuras sintácticas o gramaticales sino, este proceso está enfocado a fomentar el uso, aprendizaje y desarrollo de 3 tres lenguas (lengua indígena originaria, castellano y lengua extranjera) mediante el uso real representativo de la lengua originaria. Asimismo, los maestros y maestras de otras especialidades deberán desarrollar el currículo en lengua castellana y lengua indígena originaria. A diferencia de la lengua extranjera que es desarrollada desde el área de comunicación y lenguajes como área de aprendizaje.

b) Las lenguas indígena originarias en el Subsistema de Educación Alternativa y especial

El Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, es Intracultural, porque es un currículo que reivindica, fortalece y desarrolla las identidades culturales de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, Comunidades Interculturales y Afrobolivianas, potenciando las sabidurías, valores ético-morales, espiritualidades, formas de organización social, trabajo comunitario e historia de los pueblos, además es intercultural, porque promueve y fortalece la interrelación y convivencia comunitaria con responsabilidad, respeto mutuo y trabajo conjunto entre los diversos pueblos y culturas del mundo, es plurilingüe, porque busca el desarrollo de las lenguas de diversas culturas como un valioso instrumento de comunicación, integración, complementación, transmisión de saberes y producción de conocimientos.

En relación a la lengua indígena originaria esta se refleja en el campo de comunidad y sociedad que integra saberes y conocimientos en el proceso educativo, fortaleciendo la identidad de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, las Comunidades Interculturales y Afrobolivianas, a través de la práctica de los valores sociocomunitarios, del conocimiento y el protagonismo en la construcción de la historia, de la organización socioeconómica, política, el ejercicio, la exigibilidad de derechos, las lenguajes y las expresiones creativas. El área de Comunicación y Lenguajes integra (Lengua castellana, Ciencias de la comunicación, Literatura, Lingüística aplicada y Sociolingüística).

Cabe destacar que la lengua originaria, se presenta durante todo el periodo de aprendizaje reflejado a través de los módulos en cada uno de los centros alternativos de educación para jóvenes y adultos. El Nivel Primario Integral ya sea a través del programa de la alfabetización y postalfabetizacion o de Centros Alternativos de Educación Alternativa de nivel primario, se refleja 60 hrs. de aprendizaje de lengua originaria a lo largo de todo el proceso del nivel primario.

En el nivel secundario de personas jóvenes y adultos, CETHALs o Centros de Educación Alternativa Nocturnos a lo largo de las mallas curriculares el aprendizaje de la lengua originaria se refleja con 100 hrs. al igual que las otras áreas humanísticas.

ACCIONES REALIZADAS PARA LA REVITALIZACION DE LAS LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS

El Estado Plurinacional de Bolivia, adopta como política de Estado, la revitalización de las lenguas y culturas indígena originarias, en ese marco se realizó las siguientes acciones:

- Creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, a través de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N° 070, Art. 88, se reglamentó su funcionamiento del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), creada mediante Decreto Supremo Nº 1313 como entidad pública descentralizada bajo tuición del Ministerio de Educación, cuyo objetivo principal es:

Desarrollar procesos de investigación lingüística y cultural, y crear Institutos de Lenguas y Culturas por cada nación o pueblo indígena originario para la normalización, investigación y desarrollo de las lenguas indígena originarias del Estado Plurinacional.

En este marco, el Estado a través del Ministerio de Educación, ha asignado 130 Ítems TGN correspondiente a educación superior para técnicos de los ¨Institutos de Lenguas y Culturas¨ (ILC) de cada nación y pueblo indígena originario y afroboliviano. El personal designado en los 130 cargos, son indígenas hablantes de la lengua, trabajan desde las comunidades indígenas y las Direcciones Departamentales de Educación para la revitalización lingüística y cultural involucrando a su pueblo y su organización regional y/o matriz. En caso de los pueblos en peligro de extinción o pueblos que no cuentan con profesionales, se autoriza mediante Resolución Ministerial la designación de bachilleres hablantes indígenas.

Hasta el momento, se han creado legalmente ocho Institutos de Lenguas y Culturas, tales como: el Aymara, Quechua, Afroboliviano, Guaraní, Tsimane, Movima, Mojeño Ignaciano y Chiquitano. Estos institutos cuentan con un consejo de participación social integrado por autoridades indígenas y sabios, quienes dan líneas de acción para el uso normal y desarrollar la lengua y cultura en los diferentes contextos, siendo que el accionar de los ILCs es territorial y transterritorial porque trasciende límites departamentales y provinciales. Se ratifica que el funcionamiento de los ILCs, es de responsabilidad concurrente entre el Ministerio de Educación, Gobernaciones, gobiernos municipales y otras instituciones involucradas en el tema.

Finalmente, cabe mencionar que para la gestión 2014, se tiene programado la continuidad en la creación de los ILC en los pueblos que faltan. Asimismo, se tiene planificado para diciembre de esta gestión el equipamiento consistente en equipos de computación y mobiliario para los 36 Institutos de Lenguas y Culturas.

- Currículos Regionalizados

En el marco de la revolución educativa, se desarrollan políticas educativas donde los Pueblos Indígenas, Originario Campesinos y Afroboliviano, tienen la facultad de formular, construir, aprobar y propiciar su implementación de los Currículos Regionalizados, donde se plantean la incorporación de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades, cosmovisiones e idiomas propios de cada pueblo de acuerdo a su contexto en los procesos pedagógicos, este hecho es garantizado por la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que en sus Art. 69,2 señala que la organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad con el Currículo Base, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. Art. 69,3 es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional.

El currículo regionalizado, se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüísti-

co que hacen a su identidad. Por tanto, las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial.

En este marco, Currículos Regionalizados construidos por los Pueblos Indígenas son armonizados con el Currículo Base y presentados al Ministerio de Educación y aprobados con Resolución Ministerial, los cuales son:

PUEBLO	Nº RESOLUCIÓN MINISTERIAL
Currículo regionalizado del Chiquitano	R.M. 684/2012 del 11 de octubre de 2012
Currículo regionalizado del Guaraní	R.M. 685/2012 del 11 de octubre de 2012
Currículo regionalizado del Quechua	R.M. 686/2012 del 11 de octubre de 2012
Currículo regionalizado del Ayoreo	R.M. 687/2012 del 11 de octubre de 2012
Currículo regionalizado del Aymara	R.M. 688/2012 del 11 de octubre de 2012
Currículo regionalizado del Guarayo	R.M. 689/2012 del 11 de octubre de 2012
Currículo regionalizado del Mojeño	R.M. 690/2012 del 11 de octubre de 2012
Currículo regionalizado del Uru	R.M. 578/2013 del 11 de octubre de 2013

Asimismo, cabe recalcar que los otros pueblos están en proceso de construcción y armonización de sus Currículos Regionalizados que son de carácter intracultural con el Currículo Base Plurinacional de carácter intercultural, cuya implementación permite formar estudiantes que fortalecen su identidad cultural, desarrollan saberes y conocimientos propios y universales para Vivir Bien.

• Libretas escolares en lenguas indígenas originarias

El Ministerio de Educación con el propósito de apoyar la revitalización de las lenguas desde los espacios administrativos, ha incorporado al Sistema Educativo 22 libretas escolares en lenguas indígenas originarias: Aymara, Quechua, Guarani, Guarayo, Uru, Yuracaré, Mojeño Ignaciano, Mojeño-Trinitario, Movima, Tsimane, Weenhayek, Baure, Bésiro, Cabineño, Chácobo, Itonama, Esse Ejja, Leco, Tapiete, Moseten, Itonama, Pacahuara, libretas que elaboradas en consenso con hablantes de las lenguas y sus organizaciones indígena originarias y las organizaciones sociales.

• Alfabetos en lenguas indígenas publicadas

Con el propósito de revitalizar, recuperar, desarrollar de saberes, conocimientos y lenguas indígena originario, se han construido y publicado 23 alfabetos o signografías, tales como: Aymará, Araona, Ayoreo,

Baure, Bésiro, Cavineño, Chácobo, Ese Ejja, Guaraní, Guarayo, Itonama, Mojeño Trinitario, Mojeño Ignaciano, Mosetén, More, Movima, Quechua, Siriono, Takana, Tsimane, Weenhayek, Yaminawa, Yuracaré, Uru y Leco. Hecho que facilita la producción escrita de conocimientos en los procesos pedagógicos de y en lenguas. Asimismo, se aclara que otros pueblos están en proceso de construcción de sus alfabetos y otras en pleno estudio, tarea que es asumida por el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas.

• Registro de saberes y conocimientos de las NPIOs

En la tarea de la revitalización lingüística y cultura de las NPIOs, el Ministerio de Educación en coordinación con sus organizaciones registró y publicó saberes y conocimientos de 26 pueblos indígenas originarios (Aymara, Quechua, Uru, Guarani, Yuracaré, Tacana, Chiquitano, Baure Movima, Siriono, Afroboliviano, Yuki, Yaminagua, Canichana, Cavineño, Itonama, Esse Eja, Leco, Maropa, Mosetén, Weenhayek, Machinerí, Ayoreo, Tapiete, Guarasue, Tsimane) tarea que fue asumida por sabios y sabias de los pueblos y profesionales contratados por el Ministerio de Educación, cuyos documentos serán de apoyo en los procesos pedagógicos y para la consolidación del Currículo Base y los Currículos Regionalizados de pueblo indígena originario así como para la implementación de la educación intra-intercultural plurilingüe el todo el SEP.

• Materiales educativos

La otra actividad realizada, es la elaboración e impresión de documentos de normalización de la escritura en las lenguas indígenas originarios aymara, quechua y guaraní. Quichwa simip ñanchariynin (para escribir la lengua Quechua), Aymara aru thakhinchawi (para escribir la lengua Aymara) y Neesimbika yambaekuatia vaerä (para escribir la lengua Guaraní). Documentos que orientan hacia el uso normal y unificación escrita de las lenguas, aprovechando las variaciones regionales como sinónimos de enriquecimiento del corpus lingüístico.

Asimismo, se puede mencionar que se han elaborado materiales educativos “Wiñay Pacha” en lenguas indígena originarias para apoyar el aprendizaje de las lenguas indígenas originarios: aymara, quechua, guaraní y lengua Mojeño Trinitario, material destinado para los hablantes y no hablantes. Se han elaborado también, material multimedia para el aprendizaje de las lenguas aymara y quechua como lengua materna y segunda lengua.

• Creación de las Universidades Indígenas

En el marco del Artículo 93 de la Constitución Política del Estado, el año 2009, a través del Decreto Supremo Nº 29664 de fecha 2 de agosto, se crean las Universidades Indígenas de Bolivia, funcionan en tres regiones estratégicas (chaco, valle, altiplano) inician procesos de formación profesional y preferencial de jóvenes de los pueblos indígenas. La estructura institucional y académica posibilita la obtención de los méritos, aprendizaje y la valoración de esos logros al igual que las universidades existentes en Bolivia, en su particularidad desarrollan saberes, conocimientos y tecnologías universales y de los pueblos indígena originarios. Estas universidades son:

- Universidad Tupak Katari (Aimara), ubicada en la localidad de Warisata, departamento de La Paz con importante población Aymara.

- Casimiro Huanca (Quechua), ubicada en el municipio de Chimoré en el departamento de Cochabamba de contexto Quechua.

- Universidad Apiaguaiki Tupa (Guaraní), en sus primeros años, la universidad indígena Apiguaiyqui Tupa funcionó en una infraestructura ubicada en el centro de Macharetí, comunidad Ivo, en el departamento de Chuquisaca, municipio con importante población Guaraní.

El Ministerio de Educación con participación plena de las organizaciones sociales, indígena originaria, a través de las acciones descritas, busca revitalizar las lenguas indígenas originarias, mismas que se encuentran en proceso de implementación, donde se identifican fortalezas y debilidades. Por tanto, estamos conscientes que para la revitalización de las lenguas no solo pasa por las normativas estatales, sino también por el compromiso y empoderamiento de la sociedad civil respecto a la determinación de enseñar y aprender las lenguas y culturas indígenas originarias. Aquí juegan un rol importante los hablantes de las mencionadas lenguas, ya que las lenguas y las culturas se revitalizan solamente con el uso.

DESAFIOS PARA LA REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS

El desarrollo y revitalización de las lenguas es tarea de todas y todos los bolivianos y bolivianas, por ende de los hablantes, por lo que se debe coadyuvar a este desarrollo en los diferentes ámbitos.

a) En el ámbito comunitario

Todos los bolivianos y bolivianas del Estado Plurinacional, deben recuperar, desarrollar incorporar, fortalecer y difundir los saberes, conocimientos, valores, tecnologías, espiritualidades y lenguas de las culturas indígenas originarias.

Las autoridades de la comunidad en coordinación con los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) de cada nación o pueblo indígena originario, planifican acciones para la revitalización de la lengua originaria y cultura del contexto.

Crear espacios favorables para promover la comunicación en lenguas indígena originaria en todos los ámbitos del Estado, familiares, sociocomunitarios, de gestión administrativa, académicos, medios de comunicación de acuerdo al contexto sociolingüístico y el principio de territorialidad.

Promover la textuación del paisaje ligústico en lenguas indígena originarias en todos los espacios públicos y privados.

Crear Consejo de Sabios y sabias indígenas originarios en sus propios contextos, para el apoyo al desarrollo de saberes y conocimientos de las NPIOs y las lenguas.

b) En el ámbito educativo.

Los padres, madres de familia y la comunidad en general hablantes de una lengua originaria deben asumir el compromiso de enseñar a las diferentes generaciones su lengua como un medio de comunicación y de convivencia comunitaria.

Las comunidades educativas del Sistema Educativo Plurinacional en coordinación con los institutos de

lenguas y culturas, utilizan los criterios de normalización de las lenguas indígenas originarias.

Promoverán la realización de ferias educativas de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios en ámbitos escolares y académicos, de la misma manera tienen la responsabilidad de desarrollar las lenguas según la situación lingüística tomando en cuenta los criterios lingüísticos en consenso con los Consejos Educativos Comunitarios de la región y las comunidades educativas. En caso de conflictos se sugiere realizar consulta pública.

Los maestros y maestras producen materiales educativos de y en lenguas indígena originaria para facilitar los procesos pedagógicos.

Incentivar a la investigación, producción, sistematización de saberes, conocimientos valores y lenguas de acuerdo a los contextos sociolingüísticos.

c) En el ámbito institucional

Los servidores públicos de todos los ámbitos del Estado Plurinacional, usan las lenguas indígena originaria en la atención al público usuario, produciendo documentos sobre los procesos y procedimientos de gestión administrativa, según sus funciones específicas de acuerdo al contexto sociolingüístico.

El manejo y uso de la lengua en las oficinas públicas, no debe estar minimizado en la comunicación informal, es decir conversaciones personales entre personas hablantes de lenguas originarias con temas sociales o únicamente de la casa, las lenguas originarias deben ser auto-valorados, esto significa que todos debemos promocionar nuestras propias lenguas, haciendo uso de estas en las oficinas públicas, como norma para garantizar que los idiomas oficiales, logren una situación de igualdad en el plano legal, valor social y extender su uso a diversos ámbitos en el lenguaje escrito.

En lo posible las autoridades y servidores públicos deben utilizar la lengua en todas las conversaciones con los demás servidores públicos, en las reuniones de toda índole y en todo ámbito deben desenvolverse en lengua originaria, las convocatorias citaciones, comunicados, cartas, notas debe realizarse en lenguas indígena originarias en el marco del principio de territorialidad.

Las instituciones estatales y no estatales, medios de comunicación oral, escrita y audiovisual, aplican los criterios de normalización y normatización desarrollados por el Ministerio de Educación en las diferentes lenguas indígena originarias oficialmente reconocidas.

Los sitios Web de las instituciones públicas ofrecen en sus plataformas la opción de acceso en las lenguas originarias. A partir de las redes sociales promueven el desarrollo de las lenguas indígena originaria en las instituciones públicas y privadas.

Las instituciones académicas promueven investigaciones ínsito en las comunidades sobre los saberes conocimientos producidos en las lenguas de las naciones y pueblos indígena originarios respetando los derechos de autoría individuales y colectivos.

Difusión e intercambio de experiencias sobre el desarrollo de lenguas y culturas de las NyPIOs y afrobolivianos en el ámbito nacional e internacional.

Realizar investigaciones de carácter sociolingüístico para determinar el estado de situación de las len-

guas y culturas.

d) En el ámbito comunicacional

Los medios de comunicación masiva (pública y privada) promueven el uso oral y escrito de las lenguas indígena originaria a través de programas educativos (Radio, TV, Prensa, TIC) y otras según el contexto sociolingüístico.

En el marco de la Ley de derechos y políticas lingüísticas los medios de comunicación deben producir y difundir programas educativos en lenguas y culturas indígena originarias así como del castellano y lengua extranjera.

Implementar medios de comunicación oral, audiovisual, escrita y TICs en lenguas indígenas originarias.

Realizar alianzas estratégicas con radios comunitarias y otros medios de comunicación para la producción y difusión de programas educativos Intraculturales, interculturales y plurilingües.

Realizar estudios sociolingüísticos sobre las lenguas de las NPIOs del Estado Plurinacional de Bolivia

Si bien el Estado Plurinacional de Bolivia no cuenta con datos estadísticos sobre el estado de situación de las lenguas y culturas, a razón de que todas las acciones realizadas hasta la fecha fueron en respuesta a las demandas de este sector. Sin embargo, surge la necesidad de realizar estudios sociolinguisticos que respalden y reorienten las acciones futuras.

CONCLUSIONES

En el marco de lo descrito se llega a las siguientes conclusiones:

- La revitalización de las lenguas es una decisión política del Estado Plurinacional de Bolivia, en respuesta a las demandas de una educación cultural y lingüísticamente pertinente y socialmente relevante de las NPIOs representados por sus organizaciones sociales indígena originarias.
- La participación social juega un rol determinante en todo el proceso de construcción de las políticas educativas, sin embargo la implementación de estas políticas se debilitan por falta de apropiación de la sociedad civil.
- La revitalización de las lenguas indígenas originarias, en el modelo educativo Sociocomunitario productivo, no se la concibe de manera separada de la cosmovisión de mundo que tienen las NPIOs donde involucra a todos los y las bolivianas desde los diferentes roles que juegan en la sociedad.
- La revitalización lingüística trasciende a todo el Sistema Educativo de manera procesual, desde la educación no escolarizada hasta la formación superior.

Bibliografía.

Ministerio de Educación. 2010. Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, Bolivia

Dirección General de Formación de Maestros. (2011). Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. 2012. Viceministerio de Educación Regular. Programa de estudio del primer

año de Educación Comunitaria Vocacional. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. 2012. Viceministerio de Educación Regular. Programa de estudio del primer año de Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Paz, Bolivia.

Simeón Villca T. Elizabeth Villca M. (2010) Lenguaje Integral, segunda Edición. Gráfica Gonzales. La Paz, Bolivia.

Guido Machaca Benito, Amílcar Zambrana Balladares (2013). Primera edición, FUNPROEIB-Andes. Cochabamba, Bolivia.

Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación, Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez. 2010. La Paz, Bolivia.

ACTIVIDAD 1

En la CPTE de nuestra unidad educativa analizamos cómo desde las políticas lingüísticas del Estado Plurinacional se está trabajando en función del uso y la promoción de nuestras lenguas indígena originarias.

ACTIVIDAD 2

En el siguiente cuadro elaboramos un listado sobre cómo desde nuestra práctica podemos desarrollar estás políticas en el desarrollo curricular del área de Comunicación y Lenguajes.

Políticas de conservación y desarrollo de las lenguas indígena originarias	Cómo las desarrollamos en las clases que trabajamos
a)	a)
b)	b)
c)	c)
d)	d)
e)	e)

Lectura 4
POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA
Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural
CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA

DESARROLLO DE LAS LENGUAS EN LA EIB

Para las naciones indígenas originarias identificados con la cultura, el uso de nuestras lenguas en la educación es importante porque cumple tres funciones fundamentales: Es un medio de comunicación familiar y social; es un instrumento de construcción de aprendizajes y conocimientos en la familia y en la escuela; y es un medio de estudio y desarrollo de la misma lengua. Gracias a que hablamos nuestras lenguas nos sentimos parte de nuestras naciones indígenas originarias, con cosmovisión y lógica propias. Nuestras lenguas son símbolos de nuestra identidad y sirven para comunicarnos todos los días. Por eso la enseñanza de y en estas lenguas en la escuela es parte del fortalecimiento de nuestras culturas.

Sin embargo, en enfoque de la educación bilingüe está siendo mal aplicado en tanto operativamente clasifica en: unidades educativas de áreas dispersas que reciben educación bilingüe (aimara, quechua y guaraní) y unidades educativas de áreas concentradas que reciben educación monolingüe en castellano. Como se verá a continuación, este enfoque tiene consecuencias negativas para poblaciones con diferentes características sociolingüísticas.

Las lenguas indígenas y originarias como L1 para niños indígenas y originarios

Hasta el presente, diversos programas experimentales de educación bilingüe (PER 1, PEIA), hasta la misma Reforma Educativa han utilizado a las lenguas indígenas y originarias como lengua instrumental en el proceso educativo. Los esfuerzos técnicos y metodológicos se han concentrado en este enfoque, a diferencia del PEIB que se caracterizó por desarrollar la lengua indígena originaria en procesos de enseñanza y de aprendizaje. En aquellos lugares donde se trabaja la educación bilingüe con una metodología adecuada, donde se cuenta con maestros comprometidos con el desarrollo de la lengua originaria, donde hay resultados en el aprendizaje de los niños y niñas y donde la organización está fortalecida y con claridad política, los padres y madres de familia están de acuerdo y demandan el uso de las lenguas indígenas y originarias en la escuela. Los niños y niñas leen y escriben, rescatando los conocimientos y saberes de su cultura, en su lengua materna y en castellano con mayor grado de comprensión y agrado.

Por otro lado, la percepción de los comunarios es que los niños tardan mucho más que antes en lograr leer y escribir comprensivamente. Esta apreciación puede deberse a que con la educación tradicional los niños aprendían más rápido a descifrar las letras y las palabras, pero no entendían lo que querían decir. Aparentemente sabían leer pero no entendían los mensajes, ni eran capaces de hacer redacciones propias. Según la nueva metodología de enseñanza de lecto-escritura, los niños deben aprender a leer y escribir entendiendo los mensajes y en procesos reales de comunicación, por eso el aprendizaje en dos lenguas puede ser más lento, pero es también más efectivo.

Históricamente el desarrollo de las lenguas indígenas y originarias ha sido truncado por el proceso de castellanización forzosa implantado por el sistema educativo anterior, siendo el resultado de esta educación la desvaloración y negación de la lengua y la pérdida de identidad cultural de los estudiantes. Este fenómeno, en la actualidad, aún permanece en muchas familias. También los maestros, como consecuencia de su formación en el sistema anterior, han promovido el rechazo de las lenguas indígenas originarias en el proceso educativo.

Por eso, después de más de 500 años de desprecio a nuestras culturas y a nuestras lenguas y más de 50 años de aculturación promovida por el Código de la Educación Boliviana, muchos padres y madres de familia han sido convencidos de que la enseñanza en lenguas indígenas originarias se constituye en un factor de atraso para los pueblos. La observación a la enseñanza en nuestras lenguas se confunde con la demanda legítima de saber castellano porque, como dicen los padres y madres de familia: “para ir a algún lado necesitamos el castellano, nosotros no sabemos leer ni escribir en nuestra lengua”.

Las lenguas indígenas y originarias como L2 para niños indígenas

Oficialmente ninguna unidad educativa, sea de las áreas concentradas o dispersas, ha iniciado la enseñanza de las lenguas indígenas originarias con metodología de segunda lengua (L2). A pesar que en la Ley de Reforma Educativa está prevista la enseñanza de las lenguas indígenas originarias como segunda lengua, éstas continúan sufriendo un proceso de desplazamiento y pérdida con la migración a los centros urbanos por una parte y, por otra, por los procesos de castellanización aplicados por el sistema anterior, siendo que en estos casos los padres tienden a no transmitir su lengua a sus hijos.

El castellano como L2 para niños indígenas y originarios

En gran parte de las unidades educativas del área rural no se está enseñando el castellano como segunda lengua y por eso los padres rechazan la enseñanza monolingüe en lenguas indígenas y originarias, proponen que la enseñanza sea bilingüe desde el principio. Por otro lado, los maestros tienen muchas limitaciones en su formación y capacitación para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Además, no explican las ventajas que tiene para cualquier niño, aprender primero a hablar, leer y escribir en su lengua, para luego poder transferir esas habilidades a varias otras lenguas. A pesar de haber sido la lengua de opresión, el aprendizaje del castellano como segunda lengua es una necesidad fundamental y un derecho irrenunciable de las naciones indígenas originarias. En países como el nuestro, en el que existen relaciones asimétricas de poder, una auténtica identidad, seguridad y creatividad se complementa con la adquisición de otra lengua más instrumental, en este caso el castellano. Esto permitirá adquirir conocimientos y saberes de otras culturas.

Existen algunas limitaciones técnicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua en áreas dispersas. Si bien hay materiales para la enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua, los docentes no han recibido una capacitación técnica que les permita utilizar estos materiales, quedando en muchos casos sólo como parte del inventario pasivo de las unidades educativas. Como se ve, hay una necesidad sentida de consolidar una metodología para la enseñanza de una segunda lengua, tomando en cuenta todos los factores limitantes en el mismo.

Recientemente (2002-2003), se inició una experiencia piloto en la enseñanza del castellano como segunda lengua, que posibilitó a muchos maestros conocer y aplicar con mayor propiedad metodologías de segundas lenguas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Experiencia que quedó trunca por determinados factores externos al proyecto.

Las lenguas indígenas y originarias como L2 para niños castellanohablantes

Una de las mayores críticas a la implementación de la educación bilingüe es que está dirigida solamente al área rural. Así se continúa generando discriminación y relaciones desiguales entre la población hablante de lenguas originarias y la que habla castellano. Por eso, los padres y madres de familia consideran que las lenguas indígenas originarias también se enseñen en las unidades educativas de niños castellanos hablantes. Sin embargo, hasta la fecha no se han hecho acciones concretas para cumplir con el mandato de la Ley de Reforma Educativa, que en el Art. 11 del D.S. Nº 23950 señala: "el currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema […]".

No existen políticas lingüísticas ni educativas dirigidas al desarrollo de la educación intercultural y bilingüe en contextos urbanos. De hecho, en los decretos reglamentarios de la misma ley, la enseñanza de las lenguas originarias como segunda lengua para los niños y niñas monolingües en castellano no es obligatoria. De este modo, se pierde una oportunidad de que la educación bilingüe contribuya al respeto de la diversidad lingüística y a la mejoría de la comunicación interétnica.

Los contextos plurilingües

Otra situación que se ha descuidado con la implementación de la educación bilingüe es la de los contextos donde se habla más de dos lenguas indígenas originarias y el castellano. En algunos casos se opta por trabajar con los módulos de la lengua indígena originaria predominante y en la que se dispone de módulos, descuidando las otras lenguas. En otros, se prefiere adoptar los módulos en castellano, atentando contra las otras lenguas indígenas originarias. Esta situación se da, por ejemplo, en aquellos contextos donde conviven dos o más naciones indígenas originarias, cada uno con sus propias características socioculturales y lingüísticas, como es el caso de los pueblos indígenas Mojeños, Yuracaré y Tsimané.

El aprendizaje de lenguas extranjeras

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el área dispersa tiene muchas limitaciones, porque no se cuenta con maestros especialistas para enseñar con metodologías de segundas lenguas y, además, porque no existe centros de enseñanza de estas lenguas. Por tanto, las lenguas extranjeras preferentemente se constituyen en un privilegio y una herramienta de dominación de las clases gobernantes.

ACTIVIDAD 1

Proponemos dos o tres actividades que desarrollaremos en nuestras clases, explicitando la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural de nuestras NPIOs.

Lecturas de trabajo para el Tema 2

Lectura 1
Comunicación y Lenguaje-1993
Emanuele Amodio

La base fundamental de la existencia de los grupos humanos está constituida por la posibilidad de comunicarse. El trabajo, la cooperación social, las fiestas, la familia, etc., pueden desarrollarse porque los individuos que participan consiguen comunicarse entre ellos, intercambiar mensajes, ponerse de acuerdo, tomar decisiones.

Si un grupo de hombres necesita cortar un árbol, es indispensable que alguien invite a otros, explicando la tarea y que estos acepten ayudarlo. Después tienen que discutir como cortarlo y cuando. Sin la posibilidad de comunicarse, todo este proceso no podrá ser cumplido. Además, es gracias a la comunicación que los niños aprenden y los adultos transmiten sus conocimientos. Así, la cultura es sobre todo comunicación entre los individuos y entre los grupos.

De cierto modo, también los animales se comunican. Si un mono percibe un peligro para su manada, emitirá una serie de señales de advertencia.

Esta es sin duda una forma de comunicación. En el caso de las abejas, por ejemplo, a través de su danza frente a la colmena, una abeja es capaz de comunicar su descubrimiento de nuevas flores, la dirección y la distancia, para que las otras puedan encontrarlas y sacarles el polen.

Este tipo de comunicación es, sin duda, bastante desarrollado y funcional. Sin embargo, estos animales e insectos no poseen cultura porque su grado de comunicación no alcanza un alto nivel expresivo y no es capaz de transmitir contenidos complejos.

En el caso de los grupos humanos, la comunicación entre los individuos alcanza un nivel muy alto gracias a la utilización de instrumentos y canales muy sofisticados (por ejemplo, la lengua). A través de éstos, se pueden transmitir mensajes complejos que se refieren no solamente a realidades cercanas como un peligro o la ubicación de alimentos en las inmediaciones, sino también a otras lejanas en el espacio y en el tiempo.

Un hombre puede describir a otros lo que hay a distancia del sitio en el cual se encuentran y también narrar algo que sucedió en el pasado. Además, la comunicación humana permite relacionar contenidos entre sí e intercambiarlos con otros. Es todo esto, en definitiva, lo que permite a los hombres producir y transmitir una cultura.

Cuando se habla de comunicación, todos piensan inmediatamente en el idioma. Este es, sin duda, el instrumento más importante de la comunicación. Pero existen también otros medios y, tal vez, la misma lengua pueda realizar su finalidad porque es ayudada por éstos. Hay estudiosos de la comunicación que estiman que solamente el 35% de la comunicación social pasa por la lengua hablada y que el restante se expresa a través de otros canales.

Estos son constituidos por los gestos, las expresiones de la cara, los movimientos del cuerpo, la vestimenta, etc. Estos medios constituyen los diversos niveles de la comunicación y, al mismo tiempo, se integran entre sí para conformar un sistema unificado de comunicación. Por ejemplo, si una persona

está comunicando a otra algo que pasa muy lejos, para indicar una gran distancia puede acompañar las palabras extendiendo todo el brazo en la dirección del sitio. Así, el otro entiende con facilidad y no es necesario expresar con palabras la dirección y amplitud de la distancia.

En este ejemplo, gesto y palabra se integran para realizar juntos una función: permitir la comunicación entre dos personas ……. algunas culturas indígenas de América Latina, para indicar algo muy lejano, es normal golpearse leve y repetidamente el pecho con la derecha, para acompañar las palabras.

Los individuos de estas culturas saben esto e interpretan correctamente el gesto. Si una persona de otra cultura está presente, puede no entenderlo, siendo que, por ejemplo, en su cultura se mueve la mano en dirección del sitio para indicar la distancia.

Más clara se hace esta diferencia, si pensamos en las lenguas. Todo pueblo tiene una lengua y quien no la conoce no entiende el significado de los sonidos emitidos.

ACTIVIDAD 1

Analizamos las particularidades que encuentra el autor en la comunicación desarrollada entre seres humanos y entre animales. ¿Existirán esas marcadas diferencias?

Lectura 2

EXTENSIÓN O COMUNICACIÓN
PAULO FREYRE-1984

CAPÍTULO III

A) ¿EXTENSIÓN O COMUNICACIÓN?

Desde las primeras páginas de este ensayo, hemos insistido sobre esta obviedad: el hombre, como un ser de relaciones desafiado por la naturaleza, la transforma con su trabajo; el resultado de esta transformación, que, se separa del hombre, constituye su mundo. El mundo de la cultura, que se prolonga en el mundo de la historia.

Este mundo, exclusivo del hombre, con el cual "llena" los espacios geográficos, es llamado por Eduardo Nicol, como vimos en el capítulo anterior, "estructura vertical", en relación con la "estructura horizontal".

La "estructura vertical", el mundo social y humano, no existiría, como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento humano.

La intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico. Por lo tanto, la función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones de sujeto cognocentes, con el objeto cognocible. Sin la relación comunicativa entre sujetos cognocentes, en torno a un objeto cognocible, que esa parecería el acto: cognocitivo. La relación, gnoseológica, por esto mismo, no termina en el objeto conocido. Por la intersubjetividad, se establece la comunicación entre los sujetos, a propósito del objeto.

Esta es la razón por la cual, estudiado las tres relaciones constitutivas del conocimiento, la gnoseológica, la lógica y la histórica, Eduardo Nicol agrega una cuarta, fundamental, indispensable, para el acto del conocimiento, que es la relación dialógica. No hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado.

Todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos.

El mundo humano es un mundo de comunicación. Cuerpo consciente (conciencia intencionada al mundo, a la realidad), el hombre actúa, piensa y habla sobre esta realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan.

Nicol afirma que la función del pensamiento no debería designarse por un sustantivo, sino por un verbo transitivo. Tal vez, rigurosamente, podríamos decir que el verbo que designa el pensamiento, más que puramente transitivo, debería ser uno que comprendiese, como régimen sintáctico, el objeto de la acción y un complemento de compañía.

De este modo, más allá del sujeto pensante, del objeto pensado, habría, cómo exigencia (tan necesaria como la del primer sujeto y la del objeto), la presencia de otros sujetos pensantes, representados por el complemento de compañía. Sería un verbo "co-subjetivo-objetivo", cuya acción incidente en el objeto, sería, por esto mismo, coparticipada.

El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un "pienso" sino un ''pensamos''. Es el "pensamos" que establece el "pienso", y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en a comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación. De ahí que, como contenido de la comunicación, no puede ser comunicado de un sujeto a otro.

Si el sujeto "A" no puede tener en el objeto, el término de su pensamiento, sino que éste es la mediación entre él y "B", en comunicación, no puede, igualmente, transformar al sujeto "B" en incidencia depositaria del contenido del objeto, sobre el cual piensa. Si así fuese _y cuando así es_ no habría, ni hay comunicación. Simplemente, una estaría (o está) transformando, al otro, en paciente de sus comunicados[9].

9 En este sentido, los comunicados son los. "significados", que al agotarse en su dinamismo propio, se transforman en contenidos estáticos, cristalizados. Contenidos que, a manera de petrificaciones, un sujetó deposita en lo d s otros, que dejan inmediatamente e pensar; por lo menos en forma correcta. Ésta es la forma típica en que el "educador" actúa dentro, de la concepción

La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función; cognocitiva y comunicativa. Esta función, a su vez, no es la mera extensión del contenido significante del significado, objeto del pensar y del conocer. Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido.

Lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo. En relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan, como ya vimos, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos. Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto. Si no hay acuerdo en torno a los signos, como expresiones del objeto significado, no puede hablar comprensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación. Entre comprensión, inteligibilidad y comunicación, no hay separación, como si constituyesen momentos distintos del mismo proceso o del mismo acto. Es más, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente.

Si estamos, o no advertidos de esta verdad científica, hará que tomemos, seriamente, en cuenta, o no, nuestras relaciones con los campesinos, cual• quiera que sea nuestro quehacer con ellos.

En relación a un hecho _la cosecha, por ejemplo_ podremos usar un sistema simbólico ininteligible para ellos. Nuestro lenguaje técnico, que se expresa en un universo de signos lingüísticos propios, puede no ser comprendido por ellos, como el significante del significado, sobre el cual hablamos.

De ahí que las charlas se consideren cada vez menos, como método eficiente. El diálogo problematizador se considera aquí aún más indispensable, para disminuir la distancia entre la expresión significativa del técnico y la percepción que, de esta expresión tenga el campesino. Y esto sólo se da en la comunicación e intercomunicación de los sujetos pensantes, a propósito de lo pensado, pero nunca a través de la, extensión del pensamiento de un sujeto, hasta el otro.

Es indispensable señalar la necesidad que tiene el agrónomo de realizar serios estudios de naturaleza semántica.

Sólo se comunica lo inteligible en la medida en que es comunicable. No es posible la comprensión del significado a que un sujeto llegó, si, al expresarlo, su significación no es comprensible para el otro sujeto.

La búsqueda del conocimiento, que se reduce a una mera relación sujeto cognocente-objeto cognocible, y rompe la “estructura dialógica” del conocimiento, está equivocada, por importante que sea su tradición. Equivocada también está la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión o de extensión, sistemática, de un saber. La educación, por el contrario, no es la transferencia de este saber –que lo torna casi “muerto”-, es situación gnoseológica, en su sentido más amplio.

La tarea del educador, por tanto, no es, colocarse como sujeto cognocente, frente a un objeto cognocible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados.

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados.

---

de educación, que irónicamente, llamamos “bancaria”.

Interesan algunas consideraciones que hace Urban al clasificar los actos comunicativos. Según ese autor, estos datos se realizan en dos planos fundamentales: uno, en que el objeto de la comunicación pertenece al dominio de lo emocional; otro, en que el, acto comunica conocimiento, o estado mental.

En el primer caso (que no nos interesa en este estudio), la comunicación, que se da a nivel emocional, "opera por contagio", como señala Schaff. Es una comunicación en la cual uno de los sujetos, por un lado, advierte un cierto estado emocional, en el otro: miedo, alegría, odio, etc., pudiendo contagiarse de tal estado, y conocer, en lo que expresa, el estado referido.

No existe, en este tipo de comunicación, que se realiza también a nivel animal, la "admiración" del objeto por parte de los sujetos de la comunicación[10].

La "admiración" del objeto de la comunicación, que se expresa a través de signos lingüísticos, se da en el segundo tipo de comunicación, que Urban distingue. En éste, la comunicación se verifica entre sujetos, sobre algo que los mediatiza, y que se "ofrece" a ellos, como un hecho cognoscible. Este algo que mediatiza los sujetos interlocutores, puede ser tanto un hecho concreto (la siembra y sus técnicas, por ejemplo), como un teorema matemático. En ambos casos, la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación, que se hace críticamente.

La comunicación, a nivel emocional, puede realizarse tanto entre el sujeto "A" y el sujeto "B", como frente a una multitud, entre ésta y un líder carismático. Su carácter fundamental, es ser acrítica. En el caso anterior, la comunicación implica la comprensión, por los sujetos intercomunicantes, del contenido sobre el cual, o a propósito del cual, se establece la relación comunicativa.

Y como señalamos en las primeras páginas de este capítulo, en este nivel, la comunicación es esencialmente lingüística. Tal hecho, irrecusable, nos plantea problemas de real importancia, que no deben olvidarse, ni tampoco menospreciarse. Podrían reducirse al siguiente: la comunicación eficiente exige que los sujetos interlocutores incidan su "admiración" sobre el mismo objeto, que lo expresen a través de signos lingüísticos, pertenecientes al universo común a ambos, para que así comprendan, de manera semejante, el objeto de la comunicación.

En esta comunicación, que se hace por medio de palabras, no puede romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad. No hay pensamiento que no esté referido a la realidad, directa o indirectamente marcado por ella, por lo cual el lenguaje que lo expresa no puede estar exento de estas marcas. Queda claro el equívoco al cual nos puede conducir el concepto de extensión: extender un conocimiento técnico, hasta los campesinos, en lugar de (por la comunicación eficiente) hacer del hecho concreto, al cual se refiera el conocimiento (expreso por signos lingüísticos), objeto de la comprensión mutua de los campesinos y los agrónomos.

Sólo así se da la comunicación eficaz, y solamente a través de ella puede el agrónomo ejercer con éxito su trabajo, que será coparticipado por los campesinos. Veamos ahora, otro aspecto de igual importancia problemática en el campo de la comunicación, que el agrónomo-educador debe tomar en consideración.

10 El carácter fuertemente emocional de la comunicación, en este caso, impide que el sujeto que lo expresa se aleje de sí mismo y de su propio estado; para verse, para "verlo", para "ad-mirar-Io". Dificulta, igualmente, la misma operación en su interlocutor, que, da ésta o aquella manera, se encuentra inserto en la situación emocional. Es difícil que ambos tengan conocimiento, en el estado expresado, del objeto en torno del cual se intercomunican.

No hay posibilidad de que exista una relación comunicativa, si entre los sujetos interlocutores no se establece la comprensión del significado del signo[11]. El signo debe tener el mismo significado para, los sujetos que se comunican, si no la comunicación no es viable entre ambos, por falta de comprensión indispensable.

Considerando éste aspecto, Adam Sehaff, admite dos tipos distintos de comunicación: una que se centra en significados; otra cuyo contenido son las convicciones.

En la comunicación cuyo contenido son convicciones, además de la comprensión significante de los signos, existe el problema de la adhesión, o no adhesión, a la convicción expresada por uno de los sujetos comunicantes. La comprensión significante de los signos, a su vez, exige que los sujetos de la comunicación sean "capaces de reconstituir, en sí mismos, el proceso dinámico en que se constituye la convicción expresada por ambos, a través de los signos lingüísticos.

Puedo entender el significado de los signos lingüísticos de un campesino del nordeste brasileño, que me diga, con absoluta convicción, que cura las heridas infectadas de su ganado, rezando sobre los rastros que éste va dejando en el llano.

Desde luego, como afirmamos arriba, el entendimiento del significado de los signos lingüísticos de este campesino, implica la comprensión del contexto en que se generala convicción, que se' expresó por medio de estos signos. No obstante, la comprensión de los signos, y del contexto, no son suficientes para que yo comparta su convicción.

Pues bien, al no compartir la convicción, o la creencia mágica, de este campesino, invalido lo que, hay en ella, de "teoría", o pseudo-ciencia, que abarca todo un conjunto de "conocimientos técnicos".

Pero lo que no se puede olvidar es que, lo que constituye, para nosotros en contraposición a la creencia mágica del campesino, el dominio de los significados (en el sentido aquí estudiado, y que le da Schaff), es considerado por el campesino como una c ontradicción a su "ciencia".

En este caso, la convicción del campesino, de carácter mágico, convicción en torno a sus técnicas cas incipientes y empíricas, choca, necesariamente, con los "significados" técnicos de los agrónomos.

De ahí que la relación del agrónomo con los campesinos, de orden sistemática y programada, debe realizarse en una situación gnoseológica; por tanto, dialógica y comunicativa.

Aun cuando estuviésemos de acuerdo _que no es el caso_ con la acción "extensiva" del conocimiento, en que un sujeto lo lleva a otro (que deja, por esto mismo, de ser sujeto), sería necesario, no solamente que los signos tuviesen el mismo significado, sino también, que el contenido del conocimiento extendido se originase en un terreno común a los polos de la relación.

Como ésta no es la situación concreta entre nosotros, la tendencia del extensionismo es caer, fácilmente, en el uso de técnicas de propaganda, de persuasión, en el vasto sector que se llama "medios de comunicación de masas".

11 Esto ocurre con mucha frecuencia entre brasileños recién llegados a Chile, y los chilenos. La semejanza de signos lingüísticos, desde el punto de vista ortográfico, y a veces prosódico, no corresponde, con todo, a su significado. En el lenguaje cotidiano, para una señora brasileña "botar la mesa" (en portugués: botar a mesa) es servir la mesa; para una señora chilena es dejar caer la mesa al suelo. Si se dice a un niño chileno; recién llegado al Brasil: "Meu filho, podes tirar o livro" ("Mi hijo, puedes alcanzar el libro), en castellano: Mi hijo, puedes tirar el libro, probablemente lo lanzará al suelo.

En último análisis, son comunicados a las masas, a través de cuyas técnicas son conducidas manipuladas, y sin estar comprometidas en un proceso educativo-libertador. Esta advertencia sólo se dirige a quien se sirve de estos procedimientos, equivocadamente, y no por otras razones.

Uno de los motivos del equívoco es que, frente a las primeras dificultades para la comunicación con los campesinos, no perciben que éstas se deben, entre otras cosas, a que el proceso de comunicación humano no puede estar exento de los condicionamientos socio-culturales.

Entonces, en lugar de tomarlo en cuenta, y reflexionar sobre los condicionamientos socio-culturales de los campesinos, que no son los suyos, simplifican la cuestión y concluyen (como afirmamos anteriormente) afirmando su incapacidad dialógica.

De ahí, a los actos de invasión cultural y de manipulación, hay sólo un paso, que ya está prácticamente dado.

Algo de indiscutible importancia para el trabajo del educador, en sus relaciones con los campesinos, debe ser considerado en el proceso de comunicación.

Queremos referirnos a ciertas manifestaciones, ahora de carácter natural, cuya existencia no dependen del hombre, sino del carácter socio-cultural, que se constituyen en proceso de comunicación.

Ambas funcionan dentro de las relaciones sociales de comunicación, como signos que apuntan hacia. Por esto mismo, son indicadores o anuncios de algo. La relación de causa y efecto, que los campesinos pueden descubrir entre algunos de estos signos –naturales o no- y ciertos hechos, no es siempre la misma para el agrónomo, que también los capta.

En cualquiera de los casos, sea frente a indicadores naturales, o a indicadores socio-culturales, la comunicación entre el agrónomo y los campesinos puede romperse, si aquel, inadvertidamente, asume posiciones consideradas negativas, dentro de los límites de cada uno de estos indicadores.

Por último; nos parecen indispensables algunas consideraciones finales, en este capítulo, a propósito del aspecto humanista en que debe inspirarse el trabajo de comunicación, en un proceso de reforma agraria, entre técnicos y campesinos.

Aspecto humanista de carácter concreto, rigurosamente científico, y no abstracto. Humanismo que no se nutre de la visión dé un hombre ideal, fuera del mundo, de un perfil del hombre fabricado por la imaginación, por mejor intencionado que esté quien lo imagine.

Humanismo que no incluye la búsqueda de concretización de un modelo intemporal, una especie de idea o de mito, al cual el hombre concreto se aliena. Humanismo que, no teniendo una visión crítica del hombre concreto, pretende un será para él que, trágicamente, está siendo una forma de casi no ser.

Por el contrario, el humanismo que se impone al trabajo de comunicación, entre técnicos y campesinos, en el proceso de la reforma agraria, se basa en la ciencia, no en la “doxa”, no en, “me gustaría que fuese”, o en gestos puramente humanitarios.

Es un humanismo que, pretendiendo verdaderamente la humanización de los hombres, rechaza toda forma de manipulación, en la medida en que ésta contradice su liberación. Humanismo que, viniendo de los hombres en el mundo, en el tiempo, “sumergidos” en la realidad, sólo es verdadero, en cuanto se da en la acción transformadora de las Estructuras donde se encuentran, “cosificados”, o casi “cosificados”.

Humanismo que, rechazando tanto la desesperación como el optimismo ingenuo, es esperanzadamente crítico y su esperanza crítica se basa en una creencia, también crítica: los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo. Creencia donde, haciendo y rehaciendo las cosas y transformando al mundo, los hombres pueden superar la situación en que están siendo un casi no ser, y pasan a ser un estar siendo en búsqueda de un ser más.

Es en este humanismo científico donde debe apoyarse la acción comunicativa del agrónomo-educador. Por todo esto, una vez más, estamos obligados a llegar, al término extensión, y a su derivado, extensionismo, las connotaciones del quehacer verdaderamente educativo, que se encuentran en el concepto de comunicación.

Por lo tanto, a la pregunta que da título, no sólo la primera parte del presente capítulo, sino a este ensayo, ¿Extensión o Comunicación?, respondemos, negativamente a la extensión, y afirmativamente a la comunicación.

ACTIVIDAD 1
Encontramos las diferencias entre la comunicación dialógica y la comunicación desarrollada de manera cotidiana.

Comunicación dialógica	Comunicación cotidiana

Lecturas de trabajo para el Tema 3

Lectura 1

PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO
PAULO FREYRE- 1970
CAPITULO II
La concepción problematizadora de la educación y la liberación. Sus supuestos. (Fragmento)

…Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora –situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador y los educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica "bancaria", pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El papel que a éstos les corresponde, tal como señalamos en páginas anteriores, es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la "preservación de la cultura y del conocimiento", no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido cualquiera que sea, como objeto de su admiración, del estudio que debe realizarse, "readmira" la "admiración" que hiciera con anterioridad en la "admiración" que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la "doxa" por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del "logos".

Es así como, mientras la práctica "bancaria", como aclaramos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica una acto permanente de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden más el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tomarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalineada.

A través de ella se provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que comprometen.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones con las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.

"La conciencia y el mundo _señala Sartre_ se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella."

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los "círculos de cultura" del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como "ignorante absoluto", mientras discutía a través de una "codificación" el concepto antropológico de cultura, declaró,: "Descubro ahora que no hay mundo sin hombre". Y cuando el educador le dijo: "Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo?" "No —respondió enfático—, faltaría quien dijese: Esto es mundo". El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia.

En verdad, no existe un yo que se constituye sin un no-yo. A su vez, el no-yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le da intención. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, "conciencia y mundo se dan al mismo tiempo".

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su "mirada" a "percibidos" que, aunque presentes en lo que Husserl denomina "visiones de fondo"[12]. Hasta entonces no se destacaban, "no estaban puestos por sí".

12 Edmund Husserl, Notas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica, México, 1962, p.79.

De este modo, en sus "visiones de fondo", van destacando "percibidos" y volcando sobre ellos su reflexión. Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se "destaca" y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafió. A partir de este momento, el "percibido destacado" ya es objeto de la "admiración" de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción "bancaria" —permítasenos la insistente repetición— el educador va "llenando" a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

Si, de hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La "bancaria", por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad.

La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

La primera es "asistencial", la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la "domestica" negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica "bancarias" terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo historia es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados más no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo. Su "duración" como proceso, en el sentido bergsoniano del término, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio.

En tanto la concepción "bancaria recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica "bancaria", al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.[13] De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como "proyectos"; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres.

Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que sólo los limita.

En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

13 En un ensayo reciente, aún no publicado, Cultural action for fredom, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad una en que los hombres pueden SER MÁS. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se "apropian" de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos. El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos.

Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.

Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y ésta, como afirmamos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convenirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder.

Para la práctica "bancaria" lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación.

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador "bancario", supera también la falsa conciencia del mundo. El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización. Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?

Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla. En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo.[14]

14 En el capítulo IV analizaremos detenidamente este aspecto, al discutir las teorías dialógica y antidialógica de la acción.

ACTIVIDAD 1

Describimos situaciones comunicativas en las que se manifieste de manera explícita el papel del opresor, y a su vez proponemos situaciones de comunicación dialógica para revertir este tipo de situaciones.

Comunicación opresora	Comunicación dialógica

Lingüística y Comunicación -1997
Ibico Rojas
La socorrida superioridad idiomática

Sabemos que, por lo general desde el nacimiento, todo ser humano se ubica en un mundo cultural dado a través de una lengua determinada. Lo cual significa que, desde el momento de nacer y a lo largo del crecimiento y maduración, todo individuo se incorpora a su sociedad mediante un proceso de en-doculturación (Herskovits, 1948: 53-57). Proceso que se inicia con la adquisición de la lengua de dicha sociedad. Por tanto, la comprensión, disfrute y padecimiento de tal mundo están íntimamente ligados a la lengua materna, cuyo uso fluido, en los requerimientos comunicativos, induce a pensar que dicha lengua es eficiente. La noción difundida por las gramáticas tradicionales de que las palabras tienen un orden natural que refleja el orden natural del pensamiento, alienta la creencia de que la lengua materna es también un instrumento eficiente de la lógica. Por ejemplo, cuando un hispanohablante-aprendiz de inglés- oye decir a su profesor 'two both' en los casos que en castellano se dice simplemente 'ambos' (sin necesidad de un determinante numeral) encuentra un sustento para reforzar su creencia de que su lengua es más lógica que las otras. Sin embargo, muchos ejemplos tomados del inglés, o de otras lenguas, pondrían en entredicho, de la misma manera, el supuesto rigor lógico de la lengua castellana.

El logicismo idiomático tiene raigambre social de vieja data y abolengo filosófico. Siguiendo la Lógica de Port Royal (Arnault, 1643) y la Gramática General y Razonada de Port Royal (Lancelot y Arnault, 1660), el filósofo Condillac (1715-1780) decía: "considero la gramática como la primera parte del arte de pensar. Para descubrir los principios del lenguaje, hay que observar como pensamos el análisis del pensamiento esta ya hecho por entero en el discurso. Esta hecho con mayor precisión, según que las lenguas sean más o menos perfectas y que quienes las hablen tengan un espíritu más o menos exacto".

Pero, aun cuando Andrés Bello (1847: 21) había señalado con lucidez que “Se ha errado no poco en filosofía suponiendo a la lengua un trasunto fiel del pensamiento”, y a pesar de que K. Vossler (1923: 30), a base de documentos esclarecedores concluye que “la gramática, técnica del idioma, esta solo al servicio del pensar idiomático, y no del pensar lógico”, es poco lo que se ha logrado, a nivel social, para erradicar las erróneas concepciones logicistas. El peso de la educación tradicional y el poco interés de las personas por los asuntos de la lengua, le dan todavía extensa vigencia.

A la suposición prejuiciosa de que la lengua materna es un instrumento de la lógica, se añade otra de fecha inmemorial. Quizás desde que hubo pueblos conquistadores que impusieron sus costumbres, religión y lengua a los pueblos vencidos, se generó la convicción de que la superioridad de los dominadores no era solamente militar sino, igualmente, cultural e idiomática. La superioridad idiomática es un estereotipo que también encuentra sustento de la evolución acelerada y compleja de una determinada cultura.

En el siglo XVI, ya tenemos un ejemplo que ilustra este caso. El padre Blas Valera, orgulloso de la lengua incaica decía: “vemos que los indios vulgares, que vienen a la Ciudad de los Reyes o al Cuzco o a la ciudad de la Plata o a las minas de Potocchi... con solo la continuación, costumbre y familiaridad de tratar con los demás indios, sin que se les den reglas ni maneras de hablar, en muy pocos meses hablan muy despiertamente la lengua del Cozco; y cuando se vuelven a sus tierras, con el nuevo y más noble lenguaje que aprendieron, parecen más nobles, mas adornados y más capaces en sus entendimientos; y lo que más estiman es que los demás indios de su pueblo los honran y tienen en más por esta lengua real que aprendieron”5. Dos siglos después, entusiasmado por el desarrollo cultural de su gran nación francesa, y no con poca vanidad, Diderot (1713-1784) afirmaba que el francés era la lengua apropiada para las ciencias, mientras que el griego, el latín, el italiano, y el inglés son apropiados para las letras.

Hoy contradictoriamente a lo imaginado entonces, son los mundos anglófono y rusoparlante los que exhiben el más alto nivel científico y tecnológico. Diderot decía: “El francés está hecho para instruir, esclarecer y convencer; el griego, el latín, el Italia griego, latín, italiano al pueblo; mas hable francés al sabio “6. Estas palabras se constituyeron casi en una consigna de gran difusión y acatamiento social, como lo demuestra el hecho -según informa Stalin con intención, critica que “a los aristocráticos rusos le dio por hablar francés en la corte del zar y los salones. Se jactaban de que, al hablar el ruso, tartamudeaban el francés y que solo sabían hablar el ruso con acento francés” (Stalin, 1950: 14).

En la misma orientación del pensamiento de Diderot, y casi parafraseándolo, el profesor Lomtiev (1949) declaraba que “La lengua rusa es grande, rica y poderosa. Es el instrumento de la cultura más avanzada del mundo. De sus inagotables tesoros las lenguas de las nacionalidades de la URSS sacan un alimento vivificador; es estudiada con amor por todos los pueblos de la Unión Soviética, que ven en ella un poderoso instrumento de su progreso cultural y de la transformación socialista”.

Estas exaltaciones de la lengua rusa -en apariencia puramente emotivas- justificaban la política de rusificación decretada por Stalin, quien -un año más tarde (1950)- al recusar las concepciones lingüísticas de N. Y. Marr y de sus discípulos, acerca del “carácter superestructural” y el “carácter de clases” de la lengua, llega a una posición idealista al admitir la existencia de lenguas superiores, “vencedoras”, y lenguas inferiores “vencidas”. Considera, naturalmente, entre las primeras a la lengua rusa.

Afirma Stalin que, en la “época anterior al triunfo del socialismo en escala mundial”, en los casos de cruce (contacto) de dos lenguas “una de las lenguas suele salir victoriosa del cruce (contacto), conserva

su estructura gramatical y su léxico básico y continua desarrollándose con arreglo a sus leyes internas mientras que -consciente o inconsciente- de la agresión. Nuestro problema demanda, en todo caso ,actitudes comprensivas y respetuosas frente a las diferencias culturales, dentro de una concepción de unidad nacional; mejor dicho, actitudes racionales en un ambiente de justicia social, que debemos construir con sacrificio y sin desmayo, por el bien de los países andinos. Por otro lado, las refutaciones, que pretendían ser realistas y empíricas, eran marcadamente prejuiciosas. Se sustentaban nada menos que en la inveterada creencia de que existen lenguas superiores y lenguas inferiores.

Se relevaba, el valor del castellano en desmedro delas lenguas vernáculas. Se atribuía un estado de congelacional quechua actual. Y se insistía en la poca posibilidad que tiene el pueblo quechuófono de participar en los avances de la ciencia y de la tecnología modernas con su propia lengua. En pocas palabras, se afirmaba que el quechua actual y, lógicamente, las demás lenguas nativas son incompatibles con las necesidades de progreso de sus hablantes. Como quiera que estas apreciaciones son inexactas y muy difundidas, creemos que vale la pena examinarlas con cierto detenimiento.

Afirma Stalin que, en la "época anterior al triunfo del socialismo en escala mundial", en los casos de cruce (contacto) de dos lenguas "una de las lenguas suele salir victoriosa del cruce (contacto), conserva su estructura gramatical y su léxico básico y continua desarrollándose con arreglo a sus leyes internas mientras que la otra lengua pierde gradualmente su cualidad y se extingue poco a poco". Luego, señala que "Ese ha sido el caso, por ejemplo, de la lengua rusa, con la que se han cruzado en el curso del desarrollo histórico las lenguas de otros pueblos y que ha salido siempre victoriosa". Como resultado de estos hechos victoriosos para la lengua rusa, Stalin remarca: "Naturalmente, el vocabulario de la lengua rusa se ha completado a cuenta del vocabulario de esos otros idiomas, pero esto, lejos de debilitarla la ha hecho más rica y fuerte: (Stalin, 1950: 27).

Es evidente la contradicción de estas afirmaciones estalinistas con respecto a los fundamentos del internacionalismo planteado por Lenin. Este, en 1922, decía: "Nosotros, los integrantes de una nación grande, casi siempre somos culpables en el terreno práctico histórico de infinitos actos de violencia;... Me basta evocar el despectivo trato que se da en las regiones del Volga a los pueblos alógenos, la sola manera de llamar "polaquetes" a los polacos, la soma con que se llama siempre "príncipes" a los tártaros, "jojol" al ucraniano y "ravon kapkasico" al georgiano y a los otros oriundos caucasianos".

Sobre esta reflexión sostenía que "el internacionalismo por parte de la nación opresora, o de la llamada nación grande -aunque solo sea grande por sus violencias- no debe reducirse a observar la igualdad formal de las naciones, sino también a observar una desigualdad que, de parte de la nación opresora, de la nación grande, compense la desigualdad que, prácticamente se produce en la realidad. Quien no haya comprendido esto no ha comprendido la posición verdaderamente proletaria frente al problema nacional" (Lenin, 1922: 777-778).

Al parecer, las palabras de Lenin no fueron entendidas ni antes ni después de Stalin. Pues, en 1960, en pleno proceso de desestalinización, el profesor G. P. Serdyuchenko, jefe del Departamento de Lenguas Orientales de la Academia de Ciencias de la URSS, afirmaba en el País de Gales, en el marco de un Seminario Internacional sobre Bilingüismo, que las naciones de la Unión Soviética "sienten un profundo respeto por la cultura rusa y por la lengua rusa, que se ha convertido en la lengua de las ciencias y de la técnica modernas, las lenguas del mayor progreso cultural, lengua de la paz y la amistad entre los pueblos" (Serdyuchenko, 1960). Información que, de ser verdadera, no hace más que reflejar la alienación sufrida por las pequeñas naciones soviéticas como resultado de su rusificación. Proceso que habría deteriorado la natural lealtad de los hombres a su cultura, que habría quebrado aquella actitud que es

el soporte espiritual de la individualidad de las culturas nacionales. Así, se habría configurado en la URSS un cuadro muy parecido al que presentan algunos sectores quechuófonos que recusan su cultura y su lengua (Wolck, 1972: 189-216), sobre la base de suposiciones prejuiciosas, para incorporarse a la comunidad hispanohablante, cuya lengua se estima superior.

La supuesta superioridad idiomática no es producto -omo vemos- solo de sociedades capitalistas subdesarrolladas o de culturas dependientes. Es repetida en todas partes por personas de distintos credos políticos y de diferentes niveles culturales. Sin embargo, su extensa difusión no debe interpretarse como una convalidación, sino como un rasgo característico de su calidad de estereotipo. Por otra parte, advertimos que a tales exaltaciones -en Francia, Rusia o el Perú- subyace invariablemente la complicidad, consciente o inconsciente, de una agresión cultural.

Las lenguas congeladas.

No es menos frecuente la creencia de que una lengua por tener poca extensión social o por el hecho de haber llegado a una etapa evolutiva casi estacionaria, debe ser sustituida por otra lengua más evolucionada.

El mismo Serdyuchenko, en el Seminario indicado, señalaba que “Solo las lenguas de nacionalidades territorialmente diseminadas, con poco número de hablantes, y cuya población no posee una lengua escrita propia, por no tener unas tradiciones culturales y literarias importantes y no haber sido favorecidas por las circunstancias históricas, pierden paulatinamente su originalidad y dejan paso a las lenguas de los vecinos más poderosos” (Serdyuchenko, 1960:42-43). Estos hechos señalados por el profesor ruso ocurren, lógicamente, por la acción interesada y por la penetración cultural de las naciones poderosas o más desarrolladas, pero no porque las lenguas de las naciones pequeñas sean estériles o inferiores.

Desde un punto de vista lingüístico, teniendo en cuenta que la lengua -como sostiene Chomsky (1957: 13)- es una cadena infinita de oraciones a base de un conjunto finito de unidades, se infiere de ello que toda lengua, en su infinitud, posee una capacidad sistemática para poder satisfacer los requerimientos de cualquier avance cultural. Esto quiere decir que toda lengua cuenta con los recursos básicos (unidades lingüísticas y gramática) para generar sus propias extensiones sistemáticas e, inclusive, para renovar sus elementos: por creación o por asimilación de elementos tomados de otros idiomas.

En casos extremos, una lengua que se supone congelada o muerta puede hasta “renacer” ante requerimientos culturales del cuerpo social que la usa.

El caso más sorprendente, en el mundo contemporáneo es el “renacimiento” de la lengua hebrea, instituida como instrumento de cohesión social en Israel. Sin embargo, rutinariamente, aun hoy, se repite que el hebreo es una lengua muerta -según se supone- desde el año 200 d.C. en que dejo de ser instrumento de relación social de los judíos e israelitas. Lo cierto es que después de dieciocho siglos, y a principios de la década del 70, ya se comentaba con optimismo los avances del Departamento de Lingüística de la Universidad de Tel Aviv en lo que se denomina “el renacimiento del hebreo”; es decir, en la revitalización de esa lengua y en la modernización de su escritura.

Queda claro, ahora, que el desarrollo interrupto o la congelación de una lengua no puede tomarse como una causa para decretar su muerte o la deculturación de un pueblo, ni menos como impedimento insalvable para alcanzar las metas del progreso. El problema se enfoca de esta manera cuando se piensa que

una nación pequeña es simplemente recibidora pasiva y no generadora de su propio desarrollo. Esto es, que su progreso es solo una repercusión del progreso de otras naciones más poderosas. Además, se piensa así cuando se considera a la lengua, únicamente, como instrumento de relación internacional, soslayando su primordial función: la cohesión intracomunal.

Corolario del debate.

El resultado del debate señalado al principio, tanto parlamentario como periodístico, no fue satisfactorio.

Con actitudes, inicialmente, irreductibles y con criterios poco consistentes desde el punto de vista racional, era previsible el resultado al que se llegó. El 26 de abril de 1979, la Asamblea Constituyente aprobó por mayoría el siguiente texto del "Art. N° 71: El Castellano es el idioma oficial de la Republica. El Quechua, el Aimara y otras lenguas aborígenes integran el patrimonio cultural del Perú. La ley determina las zonas y actividades en las cuales pueden tener uso oficial"8.

Sin duda alguna, esta no era la formula apropia da para alentar la integración armónica del país, todavía parcelado cultural e idiomáticamente, porque en tales términos se soslayaba el problema de multilingüismo con todas sus raíces económicas y sociales. La fórmula declarativa del Art. N° 71 no hacía más que admitir oficialmente una verdad irrecusable: el carácter de "patrimonio cultural" que tiene toda lengua para su respectiva comunidad; y apenas alentaba una promesa de conceder status oficial a algunas lenguas aborígenes en zonas y en un tiempo no determinado.

Por este Artículo, no tardaron en alzarse las protestas políticas que, a veces, fueron delirantes sin ser convincentes. Todas las instituciones vinculadas al mundo andino demandaron la reconsideración del citado Artículo. La Academia de la Lengua Quechua, por ejemplo, pidió que se debatiera dicho acuerdo legislativo y que "se apruebe la oficialización del Idioma de nuestros antepasados".

La Universidad Nacional del Cuzco señalaba que "el quechua ya ha demostrado que es una lengua viva ya que lo hablan millones de personas, se transmiten emisiones radiales en quechua, se publican gramáticas, diccionarios, poemarios, etc."; por tanto, demandaba la oficialización del quechua como condición básica para el desarrollo e "integración del campesinado".

El Frente Cuzqueño de Cultura y el Movimiento de Población Humana, organización de los Pueblos Jóvenes de Lima, calificaron de discriminatorio el Art. 71, y exigieron de la Asamblea Constituyente la oficialización del quechua en los mismos términos que el D.S. 21156, cuyos alcances examinaremos en el apartado de Política Lingüística.

Un enfoque sociolingüístico.

La lingüística y otras ciencias del hombre, como son la antropología y la sociología, en su avance científico, han demostrado lo insustancial de los conceptos de superioridad cultural e idiomática. Pues, se entiende, en principio, que la lengua es un producto cultural de creación social, que tiene la particularidad de reflejar todas las realidades culturales de una sociedad determinada.

Dicho de otra manera, la lengua es un instrumento de interacción social, cuyos significados están constituidos por la representación total de una cultura, y cuyas expresiones formales se organizan, lingüísticamente, sobre la base de unidades y estructuras arbitrarias.

En este sentido, es la manifestación de lo material y espiritual de un pueblo. La lengua es una expresión sistemáticamente estable, pero dinámica y mutable en el uso concreto. Es impuesta a las generaciones nuevas y estas la manifiestan en constante evolución a lo largo de su ciclo vital. Esta mutabilidad está estrechamente correlacionada a la evolución cultural de la sociedad que la práctica. Es por esta razón que el valor de una lengua, en términos de eficiencia, de productividad, es determinado, fundamentalmente, en relación con la cultura en que se sustenta y de la que es parte.

Cuando se produjo -por citar un caso- el contacto de la cultura occidental con la andina, en el siglo XVI, el castellano fue un instrumento insuficiente para comprender y expresar, luego, la cultura nativa. Esto se puede observar en los documentos burocráticos y en las crónicas de la época. Bástenos recordar que los peninsulares llamaron “mercaderes” a los “trocadores” (agentes de intercambio de excedentes solo con valor de uso); a las llamas “cameros del lugar”, y que creyeron encontrar en la religión andina un paralelo a la “Santísima Trinidad”. La imaginaron constituida por los dioses “rayo, trueno, y relámpago”, por ser denominados en quechua con un mismo vocablo: ‘Illapa’ (Vega, 1609: 42). Sin embargo, afortunadamente, a nadie se le ha ocurrido utilizar esta comprobación histórica para argumentar la inferioridad del castellano al ser confrontado con una cultura que le era extraña.

En cuanto una lengua expresa una cultura de mayor o menor grado de complejidad y expansión, goza de mayor o menor grado de aceptabilidad social. Por tanto, la idea de superioridad idiomática, en uno u otro aspecto, solo puede aceptarse, como una confusa identificación con el criterio de “prestigio social” que se deriva del poderío militar, económico, científico, político y/o artístico de la nación o del sectorial dominante. Por consiguiente, el prestigio del que gozan algunas lenguas se debe, en sentido estricto, a razones extralingüísticas.

En una perspectiva lingüística, no hay lenguas en sí, superiores a otras, no hay unas gramáticas más lógicas ni más razonadas que otras. No hay estructuras fonológicas, sintácticas o semánticas de una lengua superiores a las de otras. Lo que sí se puede observar es la mayor o menor complejidad de unas estructuras en relación con las de otra lengua. Pero esto no es un indicador de superioridad: es solo un reflejo del proceso de evolución de una lengua.

La cantidad de vocablos tampoco es indicio de calidad idiomática. El hecho de que en la lengua árabe existan “varios cientos de palabras para hacer distinciones entre camellos” no es razón para suponer una superioridad de aquella lengua sobre la nuestra, en la que solo disponemos de los términos “camello” y “dromedario” para referimos a aquellos camélidos. La abundancia léxica, en este caso, es explicable porque el camello cumple una función muy importante en el mundo cultural de los árabes. Algo más interesante se registra en la lengua navajo. Por ejemplo, “hay mil nombres registrados de plantas; todo trabajo u oficio tiene una terminología propia completa; los términos de la técnica ceremonial por si sola llegan por lo menos a quinientos” (Rossi, 1974: 28). Sin embargo, estas características no le conceden rango superior.

Política lingüística.

La formulación explicita de documentos sobre política cultural, educativa y lingüística ha sido posible solo después de los avances de la pedagogía antropológica, de la lingüística y la sociolingüística. En realidad, es un fenómeno reciente de nuestro siglo. De lo cual no se puede inferir que en épocas anteriores estas no hayan existido. Todo lo contrario, desde los orígenes del Estado, como organización política de los pueblos de la antigüedad, debieron haber orientaciones y decisiones que implicaran criterios políticos sobre estos asuntos. Con lo cual queremos decir que, en realidad, hemos pasado de las políticas

implícitas no formales a las políticas explicitas formales. De estas vamos a examinar, específicamente, algunos documentos oficiales sobre el tratamiento político de las lenguas.

ACTIVIDAD 2

Planteamos cinco actividades en las que las y los estudiantes comprendan el sentido de una comunicación dialógica y puedan aplicarla en sus relaciones interpersonales cotidianas.

ACTIVIDAD 3

Escribimos mensajes que orienten la práctica de la comunicación dialógica.

Lectura obligatoria del Área:

“Pedagogía del Oprimido”. Paulo Freyre. Ed. Siglo XXI, 1970 Cap. 3.

II. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN COMUNITARIA

Lectura obligatoria Común:
“Por una pedagogía de la pregunta”. Paulo Freyre y Antonio Faudez. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2013

Esta lectura es común a todas las Áreas de Saberes y conocimientos y ambos niveles del SEP; al interior de las CPTEs se desarrollarán debates y discusiones de este texto a lo largo del Segundo Momento.

Para realizar esta actividad se debe planificar mínimamente 2 reuniones de la CPTE para dialogar sobre el texto propuesto, es importante problematizar nuestra práctica educativa y plantear propuestas que

coadyuven a desarrollar procesos educativos pertinentes. Como resultado de esta actividad se deberá presentar el siguiente informe:

- Elaboración de un documento de análisis crítico de la CPTE en función a la lectura, articulando la misma a nuestro quehacer educativo.

III. ACTIVIDADES DE CONCRECIÓN EDUCATIVA

Articulación de las Áreas en la concreción educativa

La presente actividad tiene como fin fortalecer los lazos del trabajo comunitario de las CPTEs estableciendo espacios de diálogo y debate para implementar el MESCP en las Unidades Educativas. Es de vital importancia que el trabajo desarrollado al interior de cada CPTE posibilite, a través del diálogo, la coordinación para la concreción de los procesos educativos en el marco del MESCP. A la vez es imprescindible que se generen espacios de apoyo y complementación en el desarrollo del trabajo de maestras y maestros para articular las Áreas de saberes y conocimientos a partir del PSP en la práctica educativa; esto quiere decir que los contenidos nuevos que resultaren del análisis desarrollado con esta Unidad de Formación deben ser llevados a la práctica pedagógica a través de la coordinación de actividades con maestras y maestros de la CPTE.

En ese sentido la concreción educativa es el lugar donde se realiza la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos a partir del desarrollo de propuestas de trabajo común, que definan las CPTE, para lograr los objetivos del PSP.

- Trabajo en CPTEs para coordinar cómo articular entre distintas áreas acciones de la concreción educativa a partir del desarrollo de propuestas de trabajo comunes para lograr los objetivos del PSP.

Actividades de las CPTEs

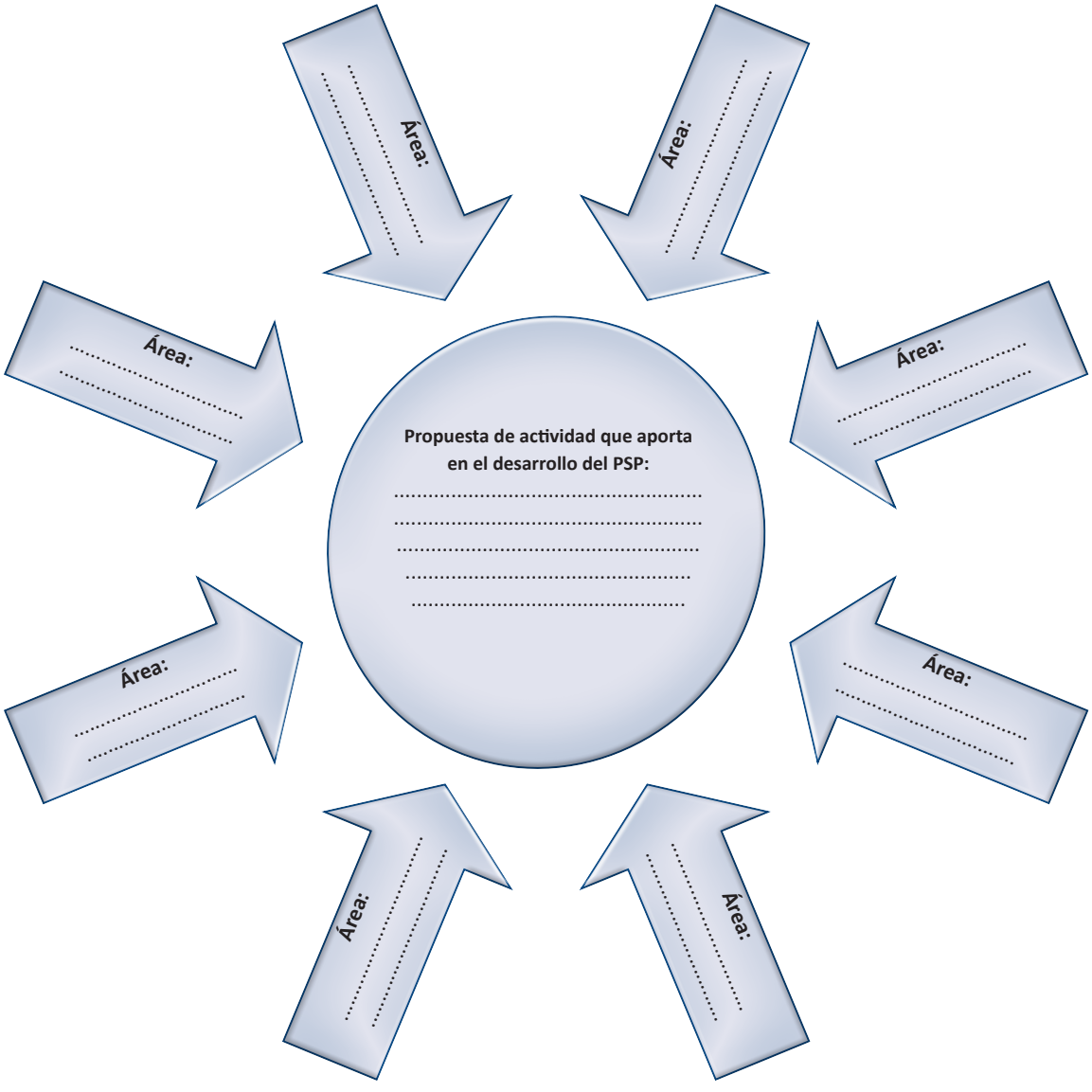
Se sugiere iniciar la actividad tomando en cuenta las siguientes preguntas que deberán ser respondidas por las y los maestros en las CPTE.

¿Qué contenidos vamos a abordar en nuestra práctica educativa? Las y los maestros, integrantes de la CPTE, exponen los Contenidos que trabajarán durante el primer bimestre de la gestión 2014.
¿De qué manera los contenidos que vamos a desarrollar pueden aportar a la implementación del PSP en nuestra Unidad Educativa? (Se debe tomar en cuenta el PSP que actualmente se está desarrollando)

¿Qué Estrategias Metodológicas proponemos para desarrollar los contenidos de nuestras Áreas? En función de los Contenidos y el PSP propuesto, planteamos actividades que posibiliten su concreción en un Proceso Educativo.

A partir de las respuestas, y de manera coordinada entre maestras y maestros, identificamos posibles actividades comunes que posibiliten la articulación de las diferentes Campos de Saberes y Conocimientos. En el gráfico siguiente anotamos:

- En el círculo anotamos la actividad propuesta que aporten en el desarrollo del PSP.
- En las flechas anotamos qué elementos de cada Área de Saberes y Conocimientos serán desarrollados en actividad propuesta.



A partir del ejercicio desarrollado realizamos el ajuste de nuestra planificación Bimestral.

Áreas de Saberes y Conocimientos								
Contenidos articulados de los planes y programas								

Actividades de Concreción del Área

De la misma forma este es el momento de llevar a la práctica pedagógica todo lo que hemos comprendido desde las experiencias desarrolladas y la teoría que nos propone la Unidad de Formación, así con las y los estudiantes desarrollaremos los conocimientos sobre los sistemas de comunicación y de lenguajes de las naciones y pueblos desde el nuevo sentido que tiene y con ello trabajaremos de manera concreta lo que se pretende con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, para esto realizaremos las siguientes actividades en relación a cada tema trabajado:

TEMA 1

Analizamos e interpretamos los diferentes lenguajes utilizados en las diversas obras artísticas heredadas de las NPIOs de nuestro contexto.

Realizamos un análisis comparativo del significado de los lenguajes utilizados por las NPIOs ancestrales y los que utilizamos en la actualidad.

LENGUAJES UTILIZADOS POR LAS NPIOs ANCESTRALES	LENGUAJES UTILIZADOS EN LA ACTUALIDAD

Elaboramos mensajes aplicando códigos de nuestras culturas ancestrales.

TEMA 2

Reflexionamos sobre los aspectos positivos que tiene el comunicarnos con otros seres de la Madre Tierra y el Cosmos

Hacemos una lista de expresiones que utilizamos al dialogar con los seres de la Madre Tierra y el Cosmos.

Elaboramos con las y los estudiantes propuestas para la práctica de la comunicación dialógica en la relación entre los seres humanos.

Planteamos cinco actividades en las que las y los estudiantes comprendan el sentido de una comunicación dialógica y puedan aplicarla en sus relaciones interpersonales cotidianas.

Escribimos mensajes que promuevan la práctica de la comunicación dialógica.

TEMA 3

En grupo reflexionamos si es posible considerar que existen todavía lenguas superiores a otras.

Preparamos un guión para un diálogo en el que se utilicen sólo lenguajes alternativos.

Proponemos un listado de temas para el desarrollo curricular que nos ayuden a trabajar la lengua en los procesos comunicativos dialógicos.

MOMENTO 3
SESIÓN PRESENCIAL DE SOCIALIZACIÓN (4 horas)

Para la socialización presentaremos el producto de la Unidad de Formación 13.

PRODUCTO DE LA UNIDAD DE FORMACIÓN

a) Plan bimestral ajustado tomando en cuenta la articulación de Áreas en función al PSP.

b) Informe del desarrollo de un plan de clase, donde se muestre la articulación de áreas relacionadas al PSP.



"Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa"