UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas

Responsable: Inge Sichra

Cochabamba, Bolivia
2016

BILINGÜISMO E INTERCULTURALIDAD EN ÁREAS URBANAS

Responsable: Inge Sichra

I.- FUNDAMENTACIÓN

Cambios políticos, sociales y económicos profundos provocan la "visibilización" de individuos y población indígena en las ciudades y capitales latinoamericanas. El área rural ha dejado de ser el espacio privilegiado de asentamiento indígena en prácticamente todos los países latinoamericanos con la excepción de Guatemala y Paraguay (Sichra 2009). La reproducción cultural y la transmisión y uso de lenguas indígenas cobran distintas dinámicas aún no conocidas en su relevancia y especificidad para la educación. El creciente carácter intercultural de las áreas urbanas desafía a los sectores indígenas y no indígenas y a los estados a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales todavía no escudriñadas.

Por otra parte, estudios recientes (Atahuichi, 2016; Avila, 2015; Rivera, 2015) apuntan al surgimiento de un distinto concepto de "territorio" y "territorialidad" a partir de las "redes sociales" de producción y reproducción cultural y lingüística que se tejen en los nuevos asentamientos, proceso que genera diversas prácticas y significados sociales, culturales, económicos, políticos, organizativos, rituales, etc. que abarcan tanto territorios ancestrales como territorios de migración que generan configuraciones como "territorio familiar", "territorio lingüístico", "territorio simbólico".

Teniendo en cuenta el carácter exploratorio inherente a una investigación sobre bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas, la línea de investigación indaga en diversos dominios: la educación formal (pública y particular), las instituciones públicas y gubernamentales, los espacios sociales, comerciales, laborales, de ocio y diversión y, muy en especial, el dominio familiar.

El bagaje de investigaciones de tesis en el PROEIB Andes permite establecer puntos de partida y de llegada en el estudio de lenguas y culturas en procesos de migración urbana que tienen que ver con el cambio de espacio y condiciones de vida del campo a la ciudad.

Una constatación es el hecho de que en la ciudad, los indígenas no pueden considerarse como "los originarios" y están expuestos a una nueva percepción de sí mismos y a un nuevo establecimiento de demandas: que la escuela sea comunitaria o propia no aplica, lo mismo vale para el espacio y el control sobre él (Ancapi, 2006; Avila, 2015). Esto representa un nuevo reto para las organizaciones indígenas en el sentido de convocar y cohesionar a familias e individuos indígenas asentados de forma más dispersa en los centros urbanos de sus bases (Suxo, 2006), con nuevas y complejas necesidades educativas, sociales, económicas, políticas pero también con logros e inserción exitosa en la sociedad hegemónica.

En los procesos masivos de migración a las ciudades, se reconfiguran los roles tradicionales de los miembros de las familias. Con el cambio espacial cambia la dinámica de la red familiar que deja atrás una organización del trabajo propia de la economía campesina que involucra a todos y mantiene cercanos y comunicados a sus miembros para insertarse en una economía monetarizada (Atahuichi 2016). Al mismo tiempo, se evidencian tensiones y respuestas novedosas al interior de familias migrantes en cuanto a su función primordial de socialización temprana expresamente planificada para reproducir la interculturalidad y el bilingüismo (Sichra, 2016).

Segundo, la única base de sustento de la población urbana es la economía monetaria, lo cual exige empleo, comercio, actividad remunerada formal o informal para cada uno de los miembros de la familia por separado o juntos (Arratia et al., 2007; Atahuichi, 2016). Se da otro tipo de socialización primaria; en casos extremos, pero cada vez más cotidianos, se rompen las familias y los niños y jóvenes quedan a sus expensas. Este es un aspecto todavía poco escudriñado en cuanto a problemas de contención socioafectiva que probablemente no se daban en espacios rurales debido al funcionamiento de redes familiares y comunitarias alrededor de la actividad principal: el trabajo agrícola. El sindicato agrario, el ayllu, la familia rural son sustituidos o complementados en el

nuevo contexto por los vecinos, el barrio, un ayllu citadino no histórico pero probablemente geográfico, el cabildo con características urbanas (Rivera, 2015). Nuevas formas de organización serán necesarias para posibilitar la representación de múltiples intereses e identidades más allá de la étnica.

Tercero, a través de diversas asociaciones de vecinos y clubes así como fiestas religiosas se mantienen en la ciudad lazos de intercambio y reciprocidad propios de contextos rurales (Arratia et al. 2007, Atahuichi, 2016). Las relaciones con la comunidad de origen supone también una cierta continuidad en el desempeño de roles comunitarios y el ejercicio de influencia en la comunidad (ibid).

Cuarto, la complejidad de ámbitos citadinos (físicos pero también virtuales como medios de comunicación, "tilines", café internet, video juegos, etc.) y "ofertas de interés" hacen que se propicie más el individuo que la familia, con las consecuentes negociaciones o rupturas en las relaciones sociales. Hay políticas estatales en respuesta a las demandas de los movimientos indígenas para que la educación intercultural bilingüe incursione en las ciudades y atienda a los niños de familias migrantes a través de una formación intercultural bilingüe (Abarca, 2000; Calfuqueo, 2001; Arratia, 2004; García, 2006; Mamani, 2006; Toainga, 2006; Otondo, 2007).

Quinto, los conflictos interétnicos se reproducen con mayor fuerza en espacios urbanos y periurbanos debido a la falta de referentes territoriales e históricos como base de legitimación (Bustamante, 2001). Es así que se establecen grupos generacionales con intereses específicos, entre otras, pandillas, que buscan acentuar diferencias étnicas a base de prejuicios con el fin de delimitar espacios de poder local (ver Munar et. al, 2004).

Sexto, el reconocimiento político actual de la diversidad propicia el "retorno del indio" también en las ciudades, una reconsideración de los jóvenes sobre sus raíces, etc. que se expresa en el arte reuniendo elementos modernos y tradicionales (Tito, 2005; Tejerina, 2013; Novelo, 2015). Los nuevos líderes indígenas probablemente se formarán en un ámbito urbano para desempeñarse en el mundo urbano y rural.

Todo esto y más repercutirá en la percepción de las identidades y necesidades, por ende, en las lenguas. La incursión y permanencia y las lenguas y culturas en áreas urbanas tiene efectos en la población en general, estableciéndose nuevos comportamientos, actitudes, percepciones entre indígenas y no indígenas (Sichra, 2005a; Guzmán, 2006;). Un séptimo argumento, por lo tanto, es el proceso de interculturalidad y/o bilingüización de la población citadina como respuesta a las migraciones internas, por ejemplo, médicos, abogados, arquitectos y otros sectores profesionales.

II.- BREVE DESCRIPCIÓN DE LA LÍNEA

En las últimas décadas, Latinoamérica así como Africa y Asia presentan fuertes y constantes movimientos migratorios de áreas rurales a los centros poblados. Las ciudades latinoamericanas en aquellos países con vasta población indígena han dejado de tener –si es que alguna vez lo tuvieron- sociedades mestizas monolingües castellano para volverse multilingües y pluriculturales en distinto grado. Estos flujos se dan en un tiempo en el cual casi todos los Estados empiezan a revisar su concepción nacionalista homogénea y a reconocer en sus constituciones o leyes la composición multiétnica de su población. Asimismo, los movimientos étnicos mundiales y las demandas de reconocimiento de derechos humanos individuales y colectivos promueven una toma de conciencia y de autoafirmación identitaria de los hasta ahora invisibilizados sectores indígenas urbanos.

La educación intercultural bilingüe (EIB) diseñada en toda la región para atender a la población indígena, en primera instancia, adquiere una dimensión distinta en este contexto. La demanda educativa de un amplio sector bilingüe migrante a centros urbanos, por ejemplo, desafía la clásica distinción en la EIB entre primera lengua y segunda lengua y su respectivo tratamiento metodológico. Para los hijos de los migrantes nacidos en las ciudades quizás no aplique esta distinción; también será cada vez más importante reconocer la necesidad de cubrir la demanda de lengua indígena como segunda lengua para estudiantes indígenas (Terán, 2006) y, en cada vez mayor medida, para adultos indígenas. Otro aspecto importantísimo es la atención de la interculturalidad en la población no indígena en el ámbito educativo y la enseñanza de lenguas

indígenas en sectores monolingües castellano-hablantes en la educación pública y privada (Julca, 2000; Sichra, 2006).

El tratamiento didáctico pedagógico de las lenguas en la educación en áreas urbanas es nada más que un aspecto de la planificación lingüística como tal, que se ve desafiada por las nuevas funciones que las lenguas indígenas empiezan a tener. La modernización de las lenguas indígenas acorde a los nuevos ámbitos de uso y medios de comunicación aún no ha sido encarada de manera seria ni sistemática. El uso escrito de las lenguas indígenas más allá del aula es asimismo un terreno poco explorado tanto en su aspecto formal (la ortografía oficial como recurso legal está poco establecida y difundida) como en su aspecto funcional y actitudinal (Conde, 2011).

Aulas y escuelas con alumnos de familias migrantes también cuestionan los tipos de gestión establecidos por la sociedad hegemónica. La participación popular en la educación urbana adquiere nuevas formas y tiene distintas concepciones y posibilidades que aquella experimentada en la educación en áreas rurales (Petsain, 2006).

Por otro lado, la reproducción cultural indígena en áreas urbanas cobra una dinámica distinta debido al contacto cultural y lingüístico y las expectativas de integración o asimilación de los migrantes en la sociedad hegemónica. Las redes familiares extensas que persisten para mantener las relaciones sociales, económicas, culturales entre áreas de población concentrada o urbanas y áreas de población dispersa o rural son mecanismos fundamentales en el proceso de apropiación y transformación del espacio urbano. En cuanto a la reproducción lingüística, los nuevos ámbitos laborales y societales a los que se insertan las familias migrantes provocan cambios en el uso de lenguas en espacios íntimos así como públicos que pueden llevar al cambio de lenguas en pocas generaciones (Atahuichi, 2016; Gutiérrez, 2011). Por el contrario, hay evidencias de actitudes de resistencia y resignificación de identidades lingüísticas en individuos y familias migrantes en el contexto urbano (Sichra, 2016).

La creciente ruralización de las ciudades, las nuevas formas de asentamientos, posicionamiento ante la sociedad hegemónica y la inserción en el mundo moderno presenta grandes

desafíos a las políticas públicas y a las organizaciones indígenas por la transformación de sus bases y las nuevas y complejas necesidades de la población indígena.

III.- OBJETIVOS

Objetivo general

Explorar procesos lingüísticos e interculturales que se generan por la migración indígena a zonas urbanas y periurbanas.

Objetivos específicos

1. Espacios de educación formal

1.1 Describir *la incorporación de las lenguas indígenas en la educación* formal en los distintos niveles en áreas urbanas y periurbanas.

1.2 Establecer los *avances y obstáculos en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas indígenas* en la educación formal en los distintos niveles con alumnos monolingües en castellano y alumnos bilingües

1.3 Detectar la *repercusión de políticas lingüísticas estatales* en los ámbitos de educación formal e informal.

1.4 Dar cuenta de la *interculturalidad en el currículo escolar*

1.5 Describir formas *interculturales de gestión escolar*

2. Espacios público y familiar

2.1 Describir *el uso de las lenguas indígenas en espacios públicos* urbanos y periurbanos

2.2 Analizar las estrategias individuales y familiares de *construcción y reconstrucción* de la asignación *identitaria* de las lenguas indígenas

2.3 Detectar *estrategias lingüísticas familiares* encaradas por familias bilingües

2.4 Establecer los mecanismos de *reproducción, transformación e innovación cultural*

IV. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para el espacio de educación formal

1.1

¿En qué medida la creciente emigración del campo a las ciudades, que ha transformado cultural y lingüísticamente las áreas urbanas, ha provocado el avance de la interculturalidad y el bilingüismo en escuelas públicas?

¿Cómo y de quiénes surgen las demandas de incorporación de lenguas indígenas en escuelas del área urbana?

¿Qué disposición muestran los directivos y docentes de las escuelas urbanas a integrar el bilingüismo en la educación?

¿En qué medida la introducción de la enseñanza de lenguas indígenas en áreas urbanas hace que la educación sea bilingüe e intercultural?

¿Qué necesidades de formación docente en interculturalidad y bilingüismo existen para la educación en áreas urbanas?

1.2

¿Cómo responden las escuelas particulares a la "bilingüización" de su alumnado?

¿Qué aspectos metodológicos específicos se detectan en la enseñanza de lenguas indígenas en escuelas de áreas urbanas: secuencia y funcionalidad de lenguas indígenas y castellano en el aula; materiales de lengua indígena; pedagogía de lengua indígena como segunda lengua.

¿Se rescata la lengua indígena como primera lengua o se apunta a desarrollar programas de lengua indígena como segunda lengua?

¿Qué caracteriza al maestro que enseña lenguas indígenas en áreas urbanas? (origen, motivación, formación, etc.)

- ¿ Qué actitudes lingüísticas se detectan entre los actores de la educación en áreas urbanas?

- ¿Cómo se posicionan los sujetos frente a la lengua que aprenden y a sus hablantes?

1.3

¿Qué producción de textos escritos y orales se genera en áreas urbanas a raíz de las políticas de normalización de las lenguas indígenas?

¿Cómo actúan los agentes de normalización de lenguas indígenas?

1.4

¿En qué medida se percibe la interculturalidad en el currículo de la educación en áreas urbanas?

¿Hay distintas percepciones de interculturalidad en el currículo de escuelas fiscales y escuelas privadas en áreas urbanas?

1.5

¿Qué avances en gestión escolar y gestión educativa hay en áreas urbanas en relación a interculturalidad?

¿Qué demandan los padres de familia migrantes de la escuela urbana en cuanto a bilingüismo e interculturalidad?

Para el espacio público y familiar

2.1

¿En qué espacios y ámbitos societales se mantiene el uso de las lenguas indígenas?

¿Qué actitudes lingüísticas se detectan en áreas urbanas hacia las lenguas indígenas?

¿Quiénes asumen la tarea de adecuar las lenguas indígenas a las exigencias de elaboración y modernización una vez superado el ámbito propiamente educativo?

¿Qué expectativa de funcionalidad de las lenguas indígenas hay detrás de estas tareas?

2.2

¿Qué referentes identitarios se construyen para el uso de las lenguas indígenas en el hogar, en el barrio, en el distrito, en ámbitos laborales, comerciales, administrativos, públicos?

¿Qué procesos de elaboración de ideología lingüística se detectan en hablantes de distintos sectores sociales y profesionales y de distintos niveles de formación?

2.3

¿Qué aspectos sociolingüísticos, psicolingüísticos y lingüísticos favorecen o inhiben la transmisión de las lenguas indígenas en espacios familiares?

¿Qué continuidad o ruptura en la transmisión generacional presentan las lengua indígenas en las ciudades?

2.4

¿Qué elementos culturales indígenas perviven en espacios familiares y públicos?

¿Qué rol juega la folclorización en la reproducción cultural?

V.- TEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN

Focalización en lenguaje: cambio lingüístico; alternancia de códigos; dominios y funciones de las lenguas; actitudes lingüísticas; escrituralidad de lenguas indígenas y procesos de modernización; uso de lenguas en contextos educativos; adquisición y aprendizaje informal de lenguas; medios de comunicación; políticas y planificación lingüística familiar; políticas y planificación lingüística urbana; ideologías lingüísticas.

Focalización en cultura: procesos de reproducción y producción cultural; etnicidad e identidad étnica; resistencia, cambio cultural y aculturación; sistemas de gestión y cultura organizacional.

Focalización en educación: uso y transmisión de lenguas en la primera socialización; didáctica de lenguas en educación formal; prácticas educativas; necesidades de aprendizaje; formación docente para EIB urbana.

VI.- REFERENTES CONCEPTUALES

De la profusión de planteamientos y conceptos teóricos relacionados con la línea de investigación "Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas" rescatamos puntualmente algunos centrales focalizando sus aspectos problemáticos, como son: bilingüismo, interculturalidad, comunidad de habla, política y planificación lingüística, ideologías lingüísticas.

a. Bilingüismo

El hecho de que no exista una definición universalmente aceptada del bilingüismo (Grosjean 1982: 2) lleva a que un concepto se contraponga a otro y de esta manera se vea restringido en su extensión. Fishman (1967) utiliza el concepto de diglosia acuñado por Ferguson (1959) y lo hace ampliando su sentido a fin de contraponerlo al concepto de bilingüismo como una característica de comunidades lingüísticas como tal, mientras que el bilingüismo es visto como característica del uso lingüístico individual.

Se hace también una precisión de la extensión objetiva del concepto con la ayuda de algunos atributos. Parkin (1977) se refiere a comunidades lingüísticas y emplea el multilingüismo 'emergente' y 'estabilizado'; en cambio Diebold, en un estudio de caso en México en 1958, ha referido su concepto del bilingüismo 'incipiente' a los individuos. Gumperz (1975) utiliza para este ámbito objetivo el 'bilingüismo aislado', en contraposición al 'bilingüismo en la comunidad'.

De la misma manera, el afán de verificabilidad de los supuestos teóricos respecto del bilingüismo ha hecho que se recurra a una serie de otros atributos. La gama de estos calificativos visualiza la dificultad de la mensurabilidad del bilingüismo y las múltiples características que el fenómeno lleva consigo. Estas categorías se refieren por lo general a individuos ('fluido' vs. 'no fluido'; 'pasivo' vs. 'activo', 'equilibrado'), y son vistas al margen de la situación de comunicación e

independientemente de los dos idiomas que maneja el interlocutor. No se hace ninguna diferenciación entre tipos de bilingüismos según sean de largo o corto aliento. Dressler (1981:11) recalca que debe distinguirse entre el bilingüismo pasivo, que aparece esporádicamente —como el que fomentan los congresos científicos—, y el permanente, el llamado dual-lingüismo, tal como aparece en Papúa Nueva Guinea (Lincoln, 1980).

Podemos identificar dos razones por las cuales no se presta atención al aspecto de estabilidad y, en general, a la situación concreta de la comunicación cuando se establecen los tipos de bilingüismo en el plano individual. Por una parte, la competencia en la segunda lengua es juzgada en relación con la primera lengua; un atributo como 'incipiente' connota que posteriormente vendrá un estudio gracias al cual se dominará por igual ambas lenguas.

En segundo lugar, se puede aducir que la extendida suposición de que el proceso de la adquisición de dos idiomas por parte del individuo es vivido como algo positivo, como enriquecimiento de sus capacidades cognitivas o como instrumento de movimiento social, y por tanto como algo deseable. Sin embargo, éste no es siempre el caso. La adopción del idioma propio de un grupo dominante puede ser sentida, por las personas pertenecientes al grupo minoritario, como una amenaza para la propia etnicidad y su lealtad lingüística. Como dice Giles (1977:5), a los que aprenden un segundo idioma les puede parecer "demasiado altos" los costos de este proceso. El concepto de 'bilingüismo substractivo', usado por primera vez por Lambert (1974), comprende las consecuencias del bilingüismo vividas como amenazas, a saber, la atrofia de la lengua materna y la pérdida de la identidad étnica. La conciencia de este desarrollo puede llevar a que el bilingüismo se mantenga durante largo tiempo (o permanentemente) en el nivel de la capacidad lingüística mínima, la absolutamente necesaria para el interesado. De ahí que no se pueda postular de antemano que en la base del bilingüismo se encuentre un desarrollo que, en condiciones favorables de aprendizaje, ayude al individuo a conseguir un dominio fluido de la segunda lengua.

Hay un interesante aspecto de reflexión a nivel teórico que será necesario avanzar en cuanto a bilingüismo y contacto de lenguas en países latinoamericanos con pueblos indígenas. Si bien con

diversas acepciones y fines, el término “interculturalidad” ha sido incorporado en el lenguaje de pedagogos y planificadores sociales y goza de amplia difusión. Su referente es el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura.

En el plano lingüístico, el par de “interculturalidad” es “bilingüismo”, quizás por efecto del tipo de educación desarrollada con estas características. Sin embargo, en una dinámica de contacto de lenguas y culturas en áreas urbanas se puede suponer que se propiciará un reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística sin que los individuos se vuelvan competentes en las lenguas en cuestión. La convivencia social de diversas lenguas no deriva necesariamente en Individuos bilingües, pero de hecho genera algo que podríamos llamar “interlingüismo” y que permite, justamente, la pervivencia de las lenguas en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura.

Una última reflexión sobre el plano “político ideológico” del bilingüismo. La realidad pluricultural y multilingüe de nuestro continente hace necesario el abordaje de nociones que permitan la descripción de los fenómenos lingüísticos derivados de esta riqueza. Máxime si establecemos que consideraciones de lengua en la sociedad están permeadas por consideraciones de poder en la sociedad. Y es que desde el punto de vista sociolingüístico, las lenguas NO son iguales, postura que no comparte la lingüística. Si desconocemos esta situación, la atención a las políticas de lenguas, específicamente en la planificación lingüística, no podrá responder a las demandas de los pueblos indígenas en cuanto a ser respetados en su singularidad, a ser “iguales en la diferencia” y ver el desarrollo de sus culturas y lenguas desde su propia especificidad.

En ese sentido, el bilingüismo puede ser visto como una acción en la cual el hablante es un agente de cambio que incide en la situación de plurilingüismo, así como el contexto plurilingüe incide en él/ella. Es un círculo virtual en el que lo individual influye en lo social y viceversa.

b. Interculturalidad

En un temprano trabajo sobre una experiencia piloto en la zona del Río Negro venezolano, allá en los años setenta, Mosonyi y González abogan por la interculturación de la sociedad, que "consiste básicamente en el mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales" (Mosonyi y González, 1975: 307-308). Esta noción se contrapone a la deculturación o pérdida de valores etnoculturales (*ibid*) y permitiría crear una sociedad "interculturada" desprovista de conflictos lingüísticos.

Unos años más tarde, Mosonyi establece que "toda educación bilingüe ha de ser necesariamente bicultural o –mejor aún- intercultural" (Mosonyi, 1982: 295). Se enfatiza la articulación y conexión entre culturas en lo intercultural –a diferencia de lo bicultural- así como el establecimiento de una identidad sociocultural claramente sentida y vivida por el educando "como miembro activo del grupo étnico a que pertenece, situándolo y proyectándolo, al mismo tiempo, como miembro igualmente activo y participativo de una sociedad más amplia" (*ibid*).

La introducción de la noción de interculturalidad en la discusión académica y política en Latinoamérica ha estado fuertemente marcada por la problemática educativa, debido a que la escuela, como ente "civilizatorio", asimilacionista ha sido en gran medida la única instancia estatal de presencia permanente en las regiones rurales. Se añade la función alfabetizadora de la escuela, que significó un bien simbólico y cultural fuertemente anhelado en las comunidades indígenas. La institución escuela fue –y sigue siendo en gran medida- expresión de una relación de dominación de una cultura a otra(s) "mediante las agencias de control que reproducen las formas dominadoras...lo que significa la irrupción brusca en el sistema simbólico de la otra cultura y en sus formas de producción material" (Bodnar y Rodriguez, 1993: 33).

Estamos frente al reconocimiento de relaciones interétnicas asimétricas entre una cultura y una lengua hegemónica y unas lenguas y culturas subordinadas que se fundan sobre una doble situación de opresión (Gigante et al., 1986: 7): la explotación económica y la discriminación racial,

cultural, lingüística. Esta última, "quizás la más destructiva de la capacidad de gestión social" (*ibid*) es objeto y espacio de la educación que propicia otro tipo de interculturalidad que "parte del reconocimiento del otro en su propio contexto, con particularidades de acuerdo con su historia y su cosmovisión" (Bodnar y Rodríguez, 1993: 34). Este tipo de interculturalidad, "escaso por cierto" como lo dicen los mismos autores (*op.cit.* 35), puede impulsar una necesaria ruptura de esta conciencia social alienada, posibilitando que tanto el individuo como el grupo social en su totalidad reencuentre y revalorice su condición histórica y todas las potencialidades de su patrimonio cultural enriquecido por el aporte de la cultura universal (Gigante et al 1986:8).

Rescatamos de los autores nombrados un aspecto central en la noción interculturalidad que apunta a una definición propositiva más que descriptiva del término, tal como lo concibió también Mosonyi: "Cuando hablamos de interculturalidad nos referimos a que es necesario examinar en cada momento cómo han sido históricamente las relaciones de poder" (Bodnar y Rodríguez, 1993:35). Desde esta posición, la comprensión de interculturalidad no puede hacer caso omiso de las relaciones desiguales, históricamente planteadas entre unas culturas consideradas como inferiores y otras como superiores. De esta manera, la interculturalidad como proyecto político y postura individual permitiría la ampliación del sistema simbólico y maneras enriquecidas de transformar el mundo al centrarse "en el establecimiento y fortalecimiento de relaciones humanas basadas en el respeto y el reconocimiento de las diferencias" (*op.cit*. 35).

Cuando los Estados adoptan esta noción para incluirla de forma explícita en sus políticas públicas, sobre todo en la educativa, como un reconocimiento de la diversidad cultural en sus territorios, surgen voces de alerta sobre el despojo que el término sufre justamente de su sentido contrahegemónico:

> Es en esta transmutación de la interculturalidad como demanda social hacia la institucionalización estatizada donde la plurimulticulturalidad se convierte en una arbitrariedad cultural ya que no es la creación del propio actor, sino que éste es despojado de sus demandas convertidas en propuestas del Estado y, como tal, se le impone en tanto voluntad colectiva desgajada de su propia voluntad. (Patzi, 2000,157)

> Por otro lado, es sintomático el abismo detectable entre la teorización normativa y la praxis tanto escolar como extraescolar. Así, aunque la educación intercultural en sus múltiples variantes ha sido asumida por prácticamente todos los Estados latinoamericanos, se demuestra que "la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización" (Dietz 2003, 166).
>
> De modo que se puede afirmar que "el principal obstáculo al que ha de enfrentarse toda estrategia dirigida a interculturalizar la educación es la institución escolar y su firme arraigo dentro no sólo de la pedagogía nacionalizante sino del propio Estado-nación" (op.cit. 178).

c. Comunidad de habla

El desarrollo de la sociolingüística y el rechazo a una supuesta homogeneidad a favor del reconocimiento de que la heterogeneidad en el sistema lingüístico no es un fenómeno excepcional, sino la norma, han dado lugar a diversas propuestas de delimitación de la comunidad de habla como objeto de estudio.

Frente a una equiparación de lengua y comunidad de habla, tal como lo establece Lyons (1970, 326), se puede argumentar que los criterios lingüísticos por sí solos no son suficientes para la delimitación de grupos, ya que incluso un idioma o dialecto es difícilmente delimitable desde el punto de vista lingüístico. Otros autores (Gumperz, 1971; Romaine, 1994; Labov, 1972; Gal, 1978; Milroy, 1982) determinan la comunidad de habla a partir de la interacción de los individuos en redes sociales que se conforman a partir de interacciones regulares. Sin embargo, el uso de la lengua en la comunicación no es una característica suficiente para la comunidad de habla, ya que no todos los hablantes tienen las mismas posibilidades y medios para comunicarse entre sí. Eso sí, a todos los une una cierta conciencia en cuanto al empleo de variedades adecuadas a la situación y a las reglas que norman este uso (Rubin, 1976). Hymes (1972), Halliday (1973) y Labov (1972) resaltan la importancia de las normas comunes de uso.

Al recurrir a normas apropiadas de uso se traslada el foco de definición de comunidad de habla a la actitud de los individuos. Se renuncia a la realidad física de los grupos lingüísticos en beneficio de una realidad psicológica, para poder hacer justicia a la complejidad de los fenómenos detectados por la sociolingüística. Además de la supresión de fronteras físicas entre comunidades de habla, se incorpora la importancia de la motivación de los individuos para formar grupos.

La clave para la comprensión de la noción de comunidades de habla y de su comportamiento verbal está en determinar su proceso de formación. Un enfoque de este tipo se centra en el individuo (Le Page, 1978; Le Page y Tabouret-Keller, 1985) como ser motivado que se encuentra ubicado en un espacio pluridimensional que desarrolla un repertorio de sistemas lingüísticos socialmente relevantes. Este espacio cobra significancia en la medida en que los hablantes buscan ubicarse en él (actos de identidad) a partir de modelos de comportamiento verbal similares al grupo con los que quieren ser identificados o que difiera de aquel grupo del cual desean diferenciarse.

d. Política y planificación lingüística

Política y planificación lingüística "desde arriba"

Spolsky (2004) distingue 3 componentes de la política lingüística. El primero de ellos, *language management*, se refiere a los esfuerzos específicos de *modificar o influir en las prácticas lingüísticas.* Es decir, considera la formulación y declaración de planes o políticas, generalmente plasmadas en algún documento escrito oficial, sobre el uso de las lenguas. El autor además advierte de que la existencia de esa política explícita no garantiza, sin embargo, que esta será implementada, ni que su implementación sea exitosa (*op. cit*., 11). Los otros dos componentes de la política lingüística son las prácticas lingüísticas; es decir, lo que *la gente* hace concretamente motivada por sus percepciones lingüísticas y lo que *la gente* piensa que se debería hacer, que se reconoce como ideología lingüística (Howard, 2007).

En términos generales, y ubicados en la realidad latinoamericana, el primer componente -*language management*- es el que ha imperado (y lo sigue haciendo). Se trata de decisiones e intervenciones deliberadas, conscientes, instrumentales, técnicas, lineales, monolíticas en torno al lenguaje. Encomendado al ámbito educativo, es este componente el que ha contribuido a desarrollar procesos para llevar adelante la pareja clásica de planificación lingüística: corpus y estatus (Haugen, 1966; 1983). Cooper (1989) añade adquisición y aprendizaje al par corpus / estatus y define la planificación como "deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to acquisition, structure, of functional allocation of their language code" (*op. cit*., 45).

Language management ha sido en Latinoamérica una tarea asumida por las agencias gubernamentales, específicamente las del área educativa. El abrir la escuela a las lenguas indígenas ha sido en prácticamente todas las Reformas Educativas estatales el camino para ocupar un espacio formal educativo que implique un reconocimiento social de las lenguas hasta entonces excluidas del quehacer público institucional.

El dominio escuela o educación es por ello de importancia central porque este depende de las políticas explícitas emitidas por los cuerpos gubernamentales, de allí que el impacto de las políticas en lo lingüístico se vuelve visible, y discutible. Sobre todo, por varias razones, ya que se restriñe a la lengua escrita, oficial y formal. La actividad institucional cubre solamente los espacios formales, ya que está dirigida a los usos públicos-oficiales, no al uso casual y cotidiano (Christian 1992, 233). En estos procesos de política lingüística, la planificación no contempla las características principales de las lenguas indígenas: la oralidad y el uso cotidiano, que se manifiestan en las comunidades hablantes sin encontrarse supeditadas a las orientaciones de una institución, en el sentido formal y oficial de las lenguas dominantes.

Esta concepción sobre las políticas lingüísticas impulsadas "desde arriba" para planificar las lenguas indígenas es también discutible porque omite los varios sentidos que la noción de planificación ha recibido en la sociolingüística desde la vertiente de los estudios de la comunicación, etnometodología, psicolingüística, teoría de la inteligencia artificial, etc., donde se distinguen niveles individuales, familiares, y comunitarios de planificación del uso de lengua. Desde una perspectiva multidisciplinaria, las decisiones (o elecciones) que realizan los hablantes son planificadas y no producto de casualidades ni de determinismos, menos de "factores socio-psicológicos *naturales* que regulan la situación" (*op. cit*., 233-234). Las elecciones se enmarcan, más bien, en tensiones y condiciones sociopolíticas en sus distintos niveles, nacional, regional, local, familiar, etc.

Otro aspecto casi olvidado por la planificación lingüística y sin embargo *básico* es que, en última instancia, se trata de aumentar el número de usuarios para que una lengua se expanda más

allá de su forma y función. Hasta ahora, es bastante evidente que el énfasis en la planificación del corpus y estatus y la focalización en la escuela a través de la educación intercultural bilingüe no han tenido efecto alguno en el proceso masivo de vulnerabilidad, desplazamiento y extinción de las lenguas indígenas.

Finalmente, el punto débil que ha recibido mayor atención es que la tarea no puede ser solamente competencia de planificadores y expertos, ya que este proceder no es neutro ni mucho menos. El enfoque de políticas lingüísticas encomendado a expertos académicos y técnicos con autoridad en la materia que establecían qué y cómo hacer con las lenguas indígenas "ha perpetuado sistemas de inequidad y promovido los intereses de grupos sociales dominantes desde miradas apolíticas y supuestamente objetivas, neutrales y técnicas" (Zavala y otros, 2014: 30).

El lugar de los hablantes y su práctica lingüística

Desde fines del siglo XX, la comprensión y práctica de política y planificación lingüística han sido sustituida por enfoques críticos menos determinísticos dirigidos a entender la política lingüística como un proceso de diversos niveles con distintos actores sociales que interactúan en formas variadas y no predecibles, dado que se dejó al margen a los propios hablantes, usuarios o beneficiarios de la planificación (Sichra, 2005b).

No obstante, aparte de una política lingüística explícita (desde arriba) hay una política lingüística real o de hecho en cualquier comunidad de hablantes (desde abajo), igualmente intencional que la primera. Desde una corriente crítica en el marco de posturas de sub-alternidad, Ricento (2000, 16-23) se refiere a una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos dentro de una concepción ecológica de las lenguas: "It seems that the key variable which separates the older, positivist / technicist approaches from the newer critical / postmodern ones is agency, i.e., the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policie". En el centro de atención de este paradigma sociolingüístico no está la lengua como tal sino el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes (ibid).

Esto es precisamente lo que Spolsky sugiere en los dos otros componentes arriba mencionados, *las prácticas* y *las percepciones lingüísticas*. Atenderlos en el contexto latinoamericano es crucial, tanto lingüística como políticamente (ver por ejemplo Howard 2007 para los países andinos), ya que la *realidad* de las lenguas indígenas en nuestras sociedad, realidad fatal y sistemáticamente descuidada, solamente se puede develar de esta manera.

Como lo demuestra García (2011), a la par que se generalizaban las visiones y disposiciones legales declarando la protección de la diversidad lingüística nacional, y se presentaban los derechos lingüísticos como parte de esfuerzos de reconocimiento de la dimensión multicultural / intercultural de los países latinoamericanos, crecía la distancia entre estas políticas y las prácticas lingüísticas concretas y reales a nivel regional y local. La autora atribuye esta discrepancia a que aún sigue vigente la tradición colonial española de legislar, gerenciar y planificar políticas lingüísticas sin tener en cuenta las diversas prácticas lingüísticas. Sin embargo, dada la estratificación de las sociedades latinoamericanas entre la población blanca y mestiza castellano-monolingüe y la población indígena cada vez más bilingüe aunque marginalizada, son las *prácticas lingüísticas* las que caracterizan a nuestras sociedades. "The divide between what is written and the language practices is just too great, and people continue to enact individual language policies based on their own linguistic practices" (García 2011, 674).

Política y planificación lingüística "desde abajo"

Por otro lado, poco a poco, está reconociéndose que las prácticas y creencias del lenguaje de parte de diversos actores sociales son constitutivas de las políticas y planificación lingüística, sean o no sean conscientes, sistemáticas, o explícitas. En este sentido, el protagonismo se desplaza a los distintos niveles de la sociedad que asumen su parte en este proceso. "Se propone que todos los actores sociales hacen política, incluso los padres de familia en sus hogares cuando toman decisiones en torno al uso de la lengua originaria" (Zavala et al., 2014, 32).

Desde la perspectiva crítica de la política lingüística, los procesos de desplazamiento, por ejemplo, son entendidos no como un resultado casual y natural del contacto de lenguas sino como

manifestación de relaciones asimétricas de poder basadas en estructuras sociales e ideologías que posicionan a los grupos y sus lenguas jerárquicamente en la sociedad. En vez de tratarse de la lengua en sí, el énfasis está puesto en la práctica lingüística, los discursos, ideologías y espacios donde las relaciones se visibilizan, reproducen y resisten.

Un aspecto central en este movimiento es el de la relación entre lengua e identidad por la cual

> Language use is centraly an agentive act, an act of reconstruction rather than of reproduction (as an argument that languages have fixed structures that we repeat would suggest)…Language use is not so much the repetition of prior grammatical structure as it is a semiotic restructuring as a claim to a particular identity. (Pennycook, 2006, 70)

De esta manera, y siguiendo a Fairclough (1992), la vida social se construye a partir del uso del lenguaje en dos dimensiones: una representacional (formas en que el uso del lenguaje significa y construye el mundo) y una interpersonal. Esta última, con sus aspectos, relacional e identitario, nos permite desarrollar, con otros, diferentes tipos de relaciones sociales, a la vez que nos posiciona, identitariamente, de ciertas maneras.

Es justamente aquí que la etnografía ocupa un rol fundamental al develar prácticas lingüísticas en su contexto real, local, y mostrar el posicionamiento de los actores. Frente a una política y planificación lingüística desde arriba, "ethnography unravels the largely unconscious 'lived culture' of a community…" (Canagarajah, 2006, 153).

Este abordaje de política y planificación lingüística que surge en los últimos años está en consonancia con una concepción ecológica de las lenguas, que López (2008) llama "language in life approach" –enfoque relacional de la lengua con su historia, con otras lenguas que la rodean y con sus propios hablantes.

e. Ideologías lingüísticas

La ideología lingüística, las percepciones y creencias respecto a las lenguas no han repercutido en la política lingüística ocupada de "gestionar las lenguas" y concebida al margen de

los usuarios. No obstante, su importancia es crucial, tanto lingüística como políticamente; ya que la noción de ideología lingüística permite entender el papel cultural, social y psicológico de las lenguas en la sociedad. Dado que no se trata ya de considerar las lenguas como tales, aisladas, por así decirlo, sino las lenguas vinculadas con la identidad, con la estética, la moralidad, la epistemología, la ontología, y la estructura de la sociedad. Como nos lo recuerda Howard (2007), la lengua es por esencia auto-reflexiva y proclive a ser objeto de actos ideológicos. Es así que el discurso sobre las lenguas puede encubrir creencias, estereotipos, prejuicios sobre los hablantes**.** Esta visión circula como una verdad y es compartida sin que medie la reflexión o conciencia de que es producto de una sociedad hegemónica que impone su ideología.

Las ideologías son un vínculo mediador entre las estructuras sociales y las formas del habla, ideas sobre lengua y sobre cómo funciona la comunicación en tanto proceso social. Para Tollefson (2006, 47), las ideologías son "supuestos tácitos que se consideran verdaderos sobre el estatus de lenguas, formas, usuarios y usos que, en virtud a su naturalización, por 'sentido común', contribuyen a la inequidad lingüística y social". Estos modelos de pensamiento se vuelven "reales" para los miembros de grupos y pueden proveer fuentes de cambio deliberado de formas lingüísticas y discursivas. Es así que se toman decisiones sobre cuándo hablar la lengua ancestral. El mismo repertorio lingüístico de una comunidad, y las opciones de participación activa en esfuerzos de renovación lingüística o de oposición a ellas, son generados por las creencias y sentimientos sobre lengua y discurso que los hablantes y sus comunidades de hablantes poseen (Kroskrity y Fields, 2009, 3-4).

Entonces, las ideologías lingüísticas provocan prácticas y cambios en las prácticas lingüísticas (inequidad lingüística). Pero algo más dramático aún es que las ideologías lingüísticas provocan distintas reacciones individuales y grupales hacia los usuarios de lenguas, tanto de los no-usuarios como de los hablantes mismos.

Si bien muchos estudiosos han develado el origen y efecto de dominación, opresión y disciplinamiento de las ideologías (Gramsci, Bourdieu, Giroux), estas no son deterministas. Las

dinámicas políticas y sociales pueden revertir y cambiar las ideologías dominantes en procesos considerados “impensables” en algún momento, como ha sido el caso de las ideologías de género y de preferencias sexuales. De hecho, las ideologías son similares a los patrones culturales en tanto que son dinámicas y pueden cambiar. De esta manera, el *habitus* lingüístico de Bourdieu, así como la socialización, no determinan un comportamiento determinado sino predisponen a los actores sociales a responder de determinadas maneras. Por lo tanto, tampoco se puede decir que las ideologías moldean la lengua. Con estas posturas, se pretende desafiar creencias deterministas sobre las ideologías en sí mismas, de modo que la elección de la lengua sea un acto de liberación y no de restricción.

VII.- METODOLOGÍA

Las áreas de indagación se extienden desde el aula hasta las familias, desde las escuelas públicas hasta las privadas, de los niveles inicial o preescolar hasta educación superior, desde educación formal hasta educación alternativa (de adultos). Se consideran pertinentes en esta línea los estudios cualitativos, sin descuidar, sin embargo, el aspecto cuantitativo sobre todo en la descripción del contexto. Tanto la observación como la entrevista, la etnografía de aula como la historia de vida, los sociogramas y redes de comunicación, la medición de actitudes y el registro de usos privados y públicos de lenguas indígenas.

Ocultas y poco estudiadas hasta ahora han permanecido las evidencias de rechazo de los hablantes a la transmisión de la lengua a sus hijos y nietos. Probablemente se deba a un procedimiento metodológico de los estudiosos mediante el cual se resguardaba el espacio familiar e interpersonal de la mirada y estudio del investigador. Distintos investigadores nativos con la mirada que los que forma el PROEIB Andes han estado descubriendo más y más su propia realidad en espacios hasta hace poco velados. La posibilidad de los investigadores nativos de ingresar al hogar de migrantes nos abre una veta sicolingüística sobre cómo gestiona la familia las lenguas.

La investigación etnográfica en áreas urbanas adquiere características especiales debido a la complejidad propia de asentamientos urbanos. A diferencia de la pretensión holística de la

etnografía clásica, estudios sociolingüísticos y antropológicos realizados en Estados Unidos e Inglaterra (Heath, 1983; Ogbu, 1974; Labov, 1972; Milroy, 1982; Trudgill, 1983) segmentan la población después de realizar una exploración para focalizar la mirada en ciertos grupos poblacionales o ciertas redes sociales. Son usuales, asimismo, maneras conmutantes de observación en terreno antes que permanencia continua del investigador (Velasco y Díaz de Rada, 1997; ; Talavera, 1999; Abarca, 2000; Calfuqueo, 2001; Avila, 2015). Por último, historias de vida individuales y familiares, genealogías reconstruidas, familias y "redes sociales" como sujetos de investigación empiezan a ser cada vez más interesantes como herramientas metodológicas para estudiar la complejidad de los indígenas urbanos.

Los estudios comparativos de diversos países serán esclarecedores, ya que, más allá de las similitudes sociohistóricas y socioculturales de los estados, las reformas educativas tienen distintas características en cuanto a ámbitos (nacional, regional, rural, urbano), niveles (preinicial, primario, secundario), formación docente (bilingüe, monolingüe, en instituciones terciarias o técnicas), etc.

BIBLIOGRAFÍA

Abarca, G. (2000) Mapuche de Santiago de Chile. Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura Mapuche. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Ancapi, A. (2006) ¿De la invisibilización al reconocimiento? Estrategias y ámbitos de reconstrucción de la cultura y la identidad mapuche de dos agentes culturales indígenas en la ciudad de Concepción, Chile.

Arratia, V. (2004) Prácticas y concepciones de la EIB en escuelas públicas de la ciudad de Cochabamba. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Arratia, V.; S. Guzmán e I. Sichra (2007) Niñas y niños en ayni familiar periurbano. El caso de tres familias migrantes andinas. Informe de investigación FUNPROEIB Andes / Iniciativa Niñez Indígena Andina. Cochabamba.

Atahuichi, B. (2016) Migrantes y su lengua: el aimara en una familia originaria de la marka Santiago de Huayllamarca en Cochabamba. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Avila, A.M. (2015) Prácticas lingüísticas y prácticas ciudadanas: La reconstrucción de la comunidad Wounaan-nonám de Vista Hermosa, Bogotá. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Bodnar, Y. y E. Rodríguez (1993) Etnoeducación y diversidad cultural en Corprodic (ed) Urdimbres y tramas culturales. (Pp. 23-44). Bogotá: Corprodic.

Bourdieu, P. (1977) Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press, Cambridge.

Bustamante, M. (2001) La construcción de relaciones interculturales en un contexto socio-culturalmente heterogéneo: el caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya). Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Cantoni, G. (1997) Keeping Minority Languages Alive: The School's Responsibility en J. Reyhner (ed.) Teaching Indigenous Languages (Pp. 1-9). Flagstaff: Northern Arizona University.

Calfuqueo, J. (2001) Demandas y opiniones para la enseñanza de la lengua mapuche en contextos urbanos, comuna de Cerro Navia, Santiago de Chile. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Canagarajah, S. (2006) Ethnographic Methods in Language Policy. En T. Ricento (ed.) An Introduction to Language Policy. Theory and Method (Pp. 161-181). Malden M.A.: Blackwell Publishing.

Conde, A. (2011) Ishkay rimayniyku: Prácticas, discursos y expectativas en torno al uso del quechua en Taypitunga, Layo; K´ana Suyupi. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Cooper, R. (1997) La planificación lingüística y el cambio social. Madrid: Cambridge.

Christian, D. (1992) La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística. En F. Newmeyer (comp.) Panorama de lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Vol. VI (Pp. 233-252). Madrid: Visor.

Dietz, G. (2003) Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada.

Dressler, W. (1981) "Language Shift and Language Death – a Protean Challenge for the Linguist". Alocución presidencial ante la XVI Reunión annual de la Societas Linguistica Europaea. Copenhagen, 17 de agosto.

Fairclough, N. (1992) Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.

Fasold, R. (1996) La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística. Madrid: Visor.

Ferguson, C. (1959) Diglosia. Word 15. 325-40.

Fishman, J. (1967) Bilingualism with and without Diglosia; Diglosia with and without Bilingualism. Journal of Social Issues 23. 29-38.

--- (1996) What do you lose when you lose your Language? en G. Cantoni (ed.) Stabilizing Indigenous Languages. (Pp. 80-91). Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northem Arizona University.

Freire, P. (1979) La educación en la ciudad. México: Siglo XXI.

Gal, S. (1978) Variation and Change in Patterns of Speaking: Language Shift in Austria. En D. Sankoff (ed). Linguistic Variation: Models and Methods. (Pp. 227-238). Nueva York: Academic Press.

García, I., (2006) Niños quechuas en una escuela monolingüe en castellano. Estudio de caso sobre uso de lenguas en el barrio periférico de Cochabamba Villa Victoria. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

García, O. (2011) Planning Spanish: Nationalizing, minoritizing and globalizing performances. En M.

Díaz-Campos (ed.) The Handbook of Hispanic Sociolinguistics (Pp. 667-685) Malden, MA.: Blackwell.

Giles, H. (ed) (1977) Language, Ethnicity and Intergroup Relations. Londres: Academic Press

Gigante, E.; P. Lewin; S. Varese (1986) Condiciones etno-lingúísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada. Ponencia presentada en el Seminario Taller Elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua materna (UNESCO/OREALC) en octubre de 1986 en Buenos Aires.

Giroux, H. (1992) Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Gramsci, A.; Hoare, Q. & Nowell Smith, G. (1971) Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci. New York: International Publishers.

Green, A. (1996) "Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas". Ponencia presentada al II Congreso Latinoamericano de EIB del 11 al 15 de noviembre de 1996 en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, Mimeo.

Grosjean, F. (1982) Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism. Cambridge:

Harvard University Press.

Gumperz, J. (1971) Language in Social Groups. Stanford: Stanford University Press.

--- (1975) Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien. Düsseldorf

Gutiérrez, D. (2011) La continuidad del aymara en las familias inmigrantes de Ch'apich'apini de La Paz en la ciudad de Cochabamba. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Guzmán, S. (2006) "Lo que a mí me gusta es que no me escucha la gente del campo nomás". Potencialidades educativas de la programación radial quechua en la ciudad de Cochabamba. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Halliday, M. (1973) Explorations in the Functions of Language. Londres.

Haugen, E. (1966) Language Conflict and Language Planning: the Case of Modern Norwegian, Cambridge, MA., Harvard University Press.

---------- (1983) The implementation of corpus planning: theory and practice. En J. Cobarrubias y J. Fishman (eds.) Progress in Language Planning (Pp. 269-289) Berlin: Walter de Gruyter.

Heath, S. B. (1983) Ways with Words. Nueva York: Cambridge.

Heller, A. (1982) La revolución de la vida cotidiana. Barcelona: Península.

HOWARD, Rosaleen (2007): Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

Hymes, D. (1972) The Ethnography of Speaking. En T. Gladwin y W. C. Sturtevant (eds.), Anthropology and Human Behavior. (Pp. 13-53) Washington: Anthropological Society of Washington.

Janks, H. y R. Ivenic (1992) Critical Language Awareness CLA and emancipatory discourse en N. Fairclough (ed.) Critical Language Awareness (Pp. 305-331) Nueva York: Longman Publishing.

Julca, F. (2000) Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Kroskrity, P. y Field, M. (2009) Native American Language Ideologies: Beliefs, Practices and Struggles in Indian Country. Tucson: University of Arizona Press.

Labov, W. (1972) Sociolinguistic Patterns. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Lambert, W. (1974) Culture and Language as Factors in Learning and Education. En F. E. Abound y R. D. Meade (eds.) Cultural Factors in Learning and Education. (171-180) Bellingham: Western Washington State College.

Le Page, R. (1978) Projection, focusing, diffusion or Steps toward a Sociolinguistic Theory of Language, illustrated from the Sociolinguistic Survey of Multilingual Communities, 1ra. Parte: Distrito de Belize (Antigua Honduras Británica) y 2da. parte: St. Lucia. School of Education, St. Augustine. Trinidad: Society for Caribbean Linguistics Occasional Paper Nr. 9. Reeditado en York Papers in Linguistics 9 (1980).

Le Page, R. y A. Tabouret-Keller (1985) Acts of Identity. Creole based Approaches to Language and Ethnicity. Cambridge: Cambridge University Press.

Lincoln, P. (1980) Dual-lingualism: Passive Bilingualism in Action. Te reo 22. (Pp. 65-72)

López, L.E. (2008) Indigenous contributions to an ecology of language learning in LatinAmerica. En A. Creese, P. Martin & N. Hornberger (eds.) Encyclopedia of Language and Education, Vol. 9 (Pp. 141-155). New York: Springer.

Lyons, J. (1970) New Horizons in Linguistics. Harmondsworth: Penguin

Novelo, Y. (2015) Lengua, canto e identidad: revitalización lingüística a través del maaya K'aay. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Mamani Vilca, N., (2006) El mantenimiento y desarrollo del quechua en la reinvención de la EBI. Tensiones y paradojas en torno al uso del quechua en la escuela "Virgen del Carmen" de la comunidad fronteriza de Pillao Matao, San Jerónimo, Cusco, Perú. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Marcone, J. (1997) La oralidad escrita. Sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Milroy, L. (1982) Social Network und linguistic Focussing. En S. Romaine (ed.) Sociolinguistic Variation in Speech Communities. (Pp. 141-152) Londres: Arnold.

Mosonyi, E.E. (1982) Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos. América Indígena, Vol. XLII, Nr. 2. (Pp. 289-300).

Munar, L.; M. Verhoeven y M. Bernales (2004) Somos pandilla, somos chamba. Eschúnennos. La experiencia social de jóvenes en Lima. Lima: PUCP/EDUCA.

Ogbu, J. (1974) The next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood. Nueva York: Academic Press.

Parkin, D. (1977) Emergent and Stabilized Multilingualism: Poly Ethnic Peer Groups in Urban Kenya. En H. Giles (ed). Language, Ethnicity and Intergroup Relations. (Pp. 185-200). Londres: Academic Press.

Patzi, F. (2000) Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia). La Paz: Ministerio de Educación y culturas.

Pennycook, A. (2006) Postmodernism in Language Policy. En T. Ricento (ed.) An Introduction to Language Policy. Theory and Method (Pp. 60-76) Malden M.A.: Blackwell Publishing.

Petsain, T. (2006) Logros y retos de la educación intercultural para todos: participación de los padres de famliai shuar y no shuar en la gestión educativa en una escuela hispana de la ciudad de Gualaquiza, Ecuador. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Ricento, T. (2000) Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning en T.

Ricento (ed.) Ideology, Politics and Language Policies. (Pp. 9-22). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Rivera, A. (2015) Entre la realidad y la política de revitalización de la lengua nasa en la comunidad de Cofradía, Cauca, Colombia. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Romaine, S. (1994) El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística. Madrid: Ariel.

Rubin, J. (1976) Language and Politics from a sociolinguistic Point of View. En W. O´Barr y J. O´Barr, Language and Politics (Pp. 389-404). La Haya.

Sichra, I. (2003) La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba. La Paz: PROEIB Andes/Plural.

--- (2005a) Trascendiendo o fortaleciendo el valor emblemático del quechua: identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba. En S. Coronel-Molina y L. Grabner-Coronel (eds.) Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales. (Pp. 211-250) Quito: Abya Yala.

--- (2005b) ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística. QINASAY Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay, Vol. 3, (Pp.161-181).

--- (2006) Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba. Cuadernos de investigación 1. Cochabamba: PROEIB Andes.

--- (2009) (coord. y ed.). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Quito: AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF.

--- (2016) (coord. y ed.) ¿Ser o no ser bilingüe. Lenguas indígenas en familias urbanas. La Paz: Plural, FUNPROEIB Andes, SAIH.

Spolsky, B. (2004) Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press.

Suxo, M. (2006) "El monopolio del castellano está matando al aimara". Procesos sociolingüísticos que inciden en la dinámica de la lengua materna de las familias migrantes aimaras en lima metropolitana. Cuatro estudios de caso. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Talavera, M.L. (1999) Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en 3 escuelas del Programa de Reforma Educativa. La Paz: PIEB:

Tejerina, V. (2013) "No somos rebeldes sin causa, somos rebeldes sin pausas" Raptivismo: construyendo prácticas de ciudadanía cultural, interculturalidad y educación desde el movimiento hip hop de El Alto y La Paz. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Terán, C. (2006,) La enseñanza de la lengua quechua en el sistema educativo escolar del área urbana de Tiquipaya. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Tito, F. (2005) Sunch'u. El huayno en la formación de la identidad en los migrantes quechua-hablantes de Huaycán, Lima, Perú. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Toainga, R. (2006) Participación de los padres de famlia indígenas migrantes kichwas en la escuela hispana Eduardo Reyes Naranjo de la Ciudadela Cumandá, Ambato, Ecuador. Tesis de maestría PROEIB Andes, Cochabamba.

Tollefson, J. (2006) Critical theory in language policy. En T. Ricento (ed.) An Introduction to Language Policy. Theory and Method. Blackwell, Oxford.

Trudgill, P. (1983) Dialect: Social and Geographic Perspectives. Nueva York: New York University Press.

Velasco, H. y A. Díaz de Rada (1997) La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta.

Zavala, V.; Mujica, Luis,; Cordova, G. & Ardito, W. (2014) Qichwasimirayku. Batallas por el quechua. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.