



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



MAESTRÍA EN SOCIOLINGÜÍSTICA

ENSEÑANZA Y USO DEL MOJEÑO TRINITARIO EN LA
FORMACIÓN DOCENTE



Estudio realizado en la ESFM “Clara Parada de Pinto” en la ciudad de
Trinidad-Departamento del Beni



Modesta Chávez Yeguanoy

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en
cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magíster en Sociolingüística

Asesor de tesis: Teofilo Laime Ajacopa

Cochabamba, Bolivia
2016

La presente tesis Enseñanza y uso del mojeño trinitario en la formación docente: estudio realizado en la ESFM “Clara Parada de Pinto” en la ciudad de Trinidad-Departamento del Beni, fue defendida el.....

Dr. Teofilo Laime A.
Asesor

Mgr. Vicente Limachi Pérez
Tribunal

Mgr. Valentín Arispe
Tribunal

Mgr. Vicente Limachi Pérez
Jefe del departamento de Post Grado

Dedicatoria



Por el apoyo recibido dedico este trabajo a mi familia: mi madre, mis hermanos, mi compañero de vida, Carlos Aguilera, y en especial a mis hijos: Junior, Percy, Bladimir y Carla Lizeth por comprender mi ausencia y darme fuerza para lograr este objetivo.

Agradecimientos

Agradezco a los docentes y estudiantes de la ESFM “Clara Parada de Pinto”, por brindarme la información necesaria para enriquecer el presente trabajo, en especial a Claudio Guaji Jare, mi tutor lingüístico, por apoyarme con la lengua mojeño trinitario. Asimismo, agradecer a Benigno Yubanure, un amigo mojeño trinitario, quien me ayudó incondicionalmente con orientaciones sobre la lengua, y a todos los hermanos y hermanas de la CEPIB, por avalar mi participación en la maestría.

Agradezco a la Prof. Silvia Lucchini, delegada de la Universidad Católica de Lovaina, por hacer posible que el programa de Maestría en Sociolingüística, en su primera versión, sea una realidad en la UMSS, a través del Departamento del Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Asimismo, agradezco de todo corazón a todos los docentes y administrativos del PROEIB-Andes por haber contribuido con sus experiencias y conocimientos durante el proceso de nuestra formación académica. En igual forma, un especial agradecimiento a mi tutor Teofilo Laime Ajacopa, por su paciencia y comprensión durante la tutoría, y a los lectores: Vicente Limachi y Valentín Arispe por contribuir con sus comentarios y sugerencias para mejorar el presente trabajo. Así también, agradezco a Carla Gosswieler Viscarra, por su apoyo en la lectura voluntaria de este trabajo.

Agradezco a la comunidad de aprendizaje en la maestría de SOCIOLINGÜÍSTICA y EIB de la octava versión por compartir momentos de alegría, tristeza, emociones, nostalgias y, sobre todo, por compartir sus experiencias de lucha para reivindicar los derechos de nuestros pueblos; en especial a Dinora, Novelia, Cinthia, Alexander, Juan Carlos y Juan Manuel por apoyarme con sus palabras de ánimo cuando más los necesité.

Resumen

La presente investigación surge a partir del análisis reflexivo sobre la formación de profesores para encarar la enseñanza de lenguas indígenas en los espacios escolares, ya que a partir de la Ley de la Educación N° 070, se tiene que incorporar, con mayor intensidad, la enseñanza de la lengua indígena en aula. De acuerdo a los antecedentes teóricos referidos en anteriores investigaciones, se ha considerado que la formación de los maestros ha sido básica e insuficiente para responder al enfoque intercultural y bilingüe en contextos educativos culturalmente diversos. La Ley 070, en su art. 28, reconoce la importancia de la investigación en la educación superior, por tanto en este ámbito se tiene que recuperar, generar y recrear conocimientos y saberes que permitan reflexionar y proponer alternativas de solución a las diferentes problemáticas sean estas sociales, culturales, educativos, entre otras.

En este sentido, el presente estudio, describe, identifica y reflexiona sobre a las situaciones de enseñanza y uso de lengua Mojeño Trinitario en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Clara Parada de Pinto”. Se consideró este ámbito porque cuenta con una población estudiantil culturalmente diversa y porque desarrolla la enseñanza del ‘mojeño trinitario’ como segunda lengua.

En el capítulo de resultados presentamos los hallazgos en función a la enseñanza y el uso de la lengua mojeño trinitario (dentro y fuera de aula); se caracteriza las estrategias metodológicas más o menos comunes y particulares que utilizan los docentes de lengua originaria; asimismo, se reflexiona sobre la enseñanza y uso de lengua indígena en un contexto diverso a partir de las percepciones de los estudiantes en formación. En este sentido, los resultados obtenidos han permitido realizar un análisis reflexivo sobre la situación de la enseñanza y uso de la lengua mojeño trinitario en un contexto diverso culturalmente, con la única intención de comprender la problemática y buscar alternativas para fortalecer y ampliar la cantidad de usuarios de la lengua con actitudes positivas y comprometidas con la diversidad cultural y lingüística.

Palabras clave: lenguaje indígena, identidad lingüística, diversidad lingüística, política lingüística.

Teejisrawo te vechjiriiwo

Pjoka tatansirawogne tyuchko tajichra te takimosirawo taeschoprawo tae'to nakarawo'ira eno Timitkora'ono puejchu nanoka to nemitrisrena to vechjiriiwo ne indíjenano tenemit'sirano eno mitrekono, eto tyuchkogne tae'to Ley te temit'sitawo tajina sivera, 070, eto tyomapo mrakagienejicha tayunoka, to temit'sirawo tae'to vechjiriiwo indíjenano te eskaera. Tajicho to takaegneño ajurekono taechjis'ogño te tatiwgieño tatansirawono eto temecho tae'to nakarawo'ira eno timitkora'ono eto chujcha to tanekchirawono ene tejekorich'o taato'o to tajikpuirena to taemit'sirawo mrisgijira vechjiriwogne te towris'ono taemit'sirawono.

To Ley tajina sivera, 070, tae'to taye'e art. 28, taechjis'o tae'to taemit'sirawono 'nug'egño eto towris'ogne nakarawo'irare nachestesra, te takove'signewo, tyuchkogño ene temyurichra to timotkoriono ene techokoriono, tejaruusira tae'to takaemtonera totet'sirawo, to tet'sirakoriono, to tatansirawogne ene to 'rajru tepyakoriono, tajikpo eto takomnugño ene to nasioropyno eno 'chaño[...] Ene tajichrawgiene, pjoka tkarawo'kore, tajchirawo, tejaruuko ene takimosirawo to takownorera to vechjiriiwo tmojoroonano Trinranono tae'to Eskaera'nug'epno ne Timitkora'ono Krara Parada te Pinto. Eto taechjis'o pjoka takarawo'irare puejchu moveramuriono eno mitrekono tkarawo'ono ene 'posaarujgiene titrerepyokriono ene tkaemtoño to nakarawo'irawo “Tmojoroonano Trinranono” takuti to apinagiene naechjisra.

Te pjoka tatupa to tyuchkogne eto tejaruuko to takaemtonerawo te tatansirawo eto tawoskoko to nakownora eno timitkora'ono te vechjiriiwo tmojoroonano trinranono puejchu nakaemtone tae'to tyuumutono tkarawo'ono ene to etjogño timitkokriono taechjis'okkriono vechjiriiwo eto tkove'si ene nakownora te naechjisrawono ene najchirawo tae'to vechjiriiwo. To ajureko eto tyomowo te tamuripoo'i ene 'pomuri takuti te: Towris'ogne tae'to naechjisra (te'vikku ene 'naeko te nakarawo'irare); towriigiene taemit'sirawo tonaechjisra nakownora to vechjiriiwo (nakaemtonera, najiira, naeschoprawo ene najchirawo) ene to naechjiriwono eno mitrekono tajichra tae'to taemit'sirawo te vechjiriiwo te nowriigiene t'sipuechjiriisirawo.

To natansirawo nemit'sirawono eno timitkora'ono to nemitropi te naemtone te vechjiriiwo tmojoroonano trinranono, eto tyowrikono te tamuriono tajichrawo te taemit'sirawo (nakaemtonera, najiira, naeschoprawo ene najchirawo) ene te tow'ogne takochkoyira te takaemtonerawono te'vikku o te 'naeko te naemit'sirarewo. To tyuchkogñoño eto tijrokovi vepyako Etna takimosirawo nugívene neschoprawo tae'to tajichrawgiene towris'ogne to vechjiriiwo tmojoroonano te towriigiene moverá vechjiriiwono, to tajaasamre etonarichu ene taeschopa to tajichrawgiene ene tatanka tyuriwina puejchu taemrakacha ene moverena eno takownora to vechjiriiwo tyuunena naponrerisra ene naeschopa tae'to moveragieñoño to vitrerepyono en vechjisrawono.

¡Rusrupaya amutu eti parakono, timitkoraono, npórapenoviono!

Índice de Contenido

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Teejisrawo te vechjiriwo	v
Índice de Contenido	vii
Lista de Tablas	x
Lista de Figuras.....	x
Lista de Ilustraciones.....	xi
Abreviaturas y siglas.....	xiii
Tkarawo'kore te nechjiriwo indijenano	xiv
Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema	3
1.1. Preguntas de investigación.....	5
1.2. Objetivos	5
1.2.1. Objetivo general	5
1.2.2. Objetivos específicos.....	5
1.3. Justificación.....	6
Capítulo 2: Tejido metodológico.....	8
2.1. Metodología de investigación	8
2.2. Procedimiento para la recolección de datos	9
2.3. Técnicas e instrumentos	10
2.3.1. La observación	10
2.3.2. La entrevista	14
2.3.3. La encuesta	15
2.3.4. La fotografía como fuente documental	17
2.4. Análisis y categorización de los datos	17
2.5. Consideraciones éticas	19
2.6. Lecciones aprendidas	20
Capítulo 3: Fundamentación teórica.....	22
3.1. Marco conceptual	22
3.1.1. Cultura y cosmovisión.....	22
3.1.2. Identidad étnica y lengua indígena	23
3.1.3. Multiculturalidad y pluriculturalidad	26
3.1.4. Interculturalidad e intraculturalidad en la educación	27
3.1.5. Bilingüismo y diglosia.....	29
3.1.6. Política y planificación lingüística	32
3.1.6.1. Planificación del estatus y corpus.....	33
3.1.6.2. Planificación de adquisición.....	36
3.1.7. Enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua.....	37
3.1.8. Situación de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena.....	39

3.1.9. Situación de uso de la lengua indígena	40
3.2. Marco referencial	41
3.2.1. Formación docente y enseñanza de la lengua indígena.....	42
3.2.2. Aplicación de la EIB en la formación docente.....	44
3.2.3. Estrategia de aplicación lingüística en la formación de maestros	45
3.3. Marco legal.....	46
3.3.1. Ámbito internacional	47
3.3.2. Ámbito nacional	48
Capítulo 4: Resultados.....	51
4.1. La casa grande de los mojeños: el territorio.....	52
4.1.1. Los trinitarios nos encontramos en gran parte del territorio mojeño	52
4.1.2. Lo que nos caracteriza a los mojeños	53
4.1.3. Cuántos somos los mojeños trinitarios.....	53
4.1.4. El Gran Cabildo de Trinidad: Organización social y política	54
4.1.5. Situación de las lenguas indígenas en el Beni	56
4.1.6. Bosquejo sobre el corpus de la lengua mojeño trinitario	58
4.2. Ámbito de estudio y de formación profesional	59
4.2.1. Ubicación y vía de acceso	59
4.2.2. Breve Reseña histórica de la ESFM “Clara Parada de Pinto”	59
4.2.3. Aspecto administrativo y funcionamiento de la ESFM.....	61
4.2.4. Identidad cultural de los estudiantes en formación	64
4.2.5. Lengua de comunicación entre los estudiantes en la ESFM	66
4.3. Enseñanza y uso de la lengua indígena en la ESFM.....	68
4.3.1. Estrategia de enseñanza y uso del mojeño trinitario a través del canto	69
4.3.1.1. Incorporando sentimiento de relación con su semejante	69
4.3.1.2. Diferenciando el uso lingüístico entre hombres y mujeres.....	70
4.3.1.3. Incorporando palabras nuevas a través del canto	73
4.3.2. Estrategia de enseñanza y uso del mojeño trinitario a través del dictado	76
4.3.2.1. El dictado relacionado a la práctica sociocultural del pueblo mojeño	76
4.3.3. Estrategia de enseñanza y uso de la lengua indígena, con traducción al castellano	78
4.3.4. Estrategia de enseñanza y uso del mojeño trinitario para aumentar el léxico	79
4.3.5. Estrategia de enseñanza y uso del mojeño trinitario en la producción de textos ..	81
4.3.5.1. Conocer más de la lengua indígena en la comunidad.....	83
4.3.5.2. Controversia para la unificación de la escritura en lengua indígena	85
4.3.5.3. Dificultades para la escritura utilizando la ‘glotal’ u otra grafía.....	87
4.4. Situaciones de uso de la lengua indígena fuera de aula	90
4.4.1. En la feria educativa	91
4.4.2. En la feria gastronómica.....	95
4.4.3. En la entrada folklórica	97
4.4.4. En el acto cívico	98
4.5 Reflexión en torno a la enseñanza y uso de la LI en la ESFM.....	99
4.5.1. Reflexión en torno al uso de la lengua indígena en el plano oral de los estudiantes	101
4.5.2. Reflexión en torno al uso de la lengua indígena en el plano oral entre docentes	101

4.5.3. Reflexión en torno al uso de la lengua indígena en el plano oral de los docentes con los estudiantes.....	102
4.5.4. Reflexión en torno al uso de la lengua indígena en el plano escrito	103
4.5.5. Reflexión en torno a las actitudes de los estudiantes en formación	103
4.6. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua indígena.....	104
Capítulo 5: Conclusiones.....	107
Capítulo 6: Propuesta	112
Bibliografía	126
Anexos	132

Lista de Tablas

Tabla 1: Observaciones en aula taller (AT) en la ESFM, 2014	11
Tabla 2: Observaciones en Aula Taller (AT) la ESFM 2015.....	12
Tabla 3: Entrevistas a docentes y estudiantes de la ESFM, 2014.	15
Tabla 4: Estudiantes encuestados, noviembre 2014.....	16
Tabla 5: Situación de las lenguas indígenas en Beni	57
Tabla 6: Administrativos de la ESFM “Clara Para de Pinto”	61
Tabla 7: Docentes de lengua originaria Mojeño Trinitario en la ESFM, 2015.....	62
Tabla 8: Total de estudiantes en año lectivo 2014.	63
Tabla 9: Cultura con la que se identifican los estudiantes de la ESFM	65
Tabla 10: Lengua de infancia y de comunicación de estudiantes	67
Tabla 11: Formas pronominales del mojeño trinitario	72
Tabla 12: Uso de la lengua indígena en entrada folklórica, noviembre 2014.....	98
Tabla 13: ¿Si tuvieras un aula pluricultural y plurilingüe en qué lenguas enseñarías?.....	105

Lista de Figuras

Figura 1: Relaciones de uso de la LI entre docentes hablantes del Mojeño Trinitario 102

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: Foto en el corral, autoridades del cabildo, mayo 2015.	55
Ilustración 2: Foto docentes de lengua indígena de la ESFM, junio 2014.....	62
Ilustración 3: Docente de LO desarrollando su clase en 3° sociales.....	75
Ilustración 4: Foto manuscrito del docente en la pizarra, mayo 2015	77
Ilustración 5: Foto de estudiantes escribiendo en mojeño, mayo 2015.....	80
Ilustración 6: Docente revisando trabajos finales en la ESFM, mayo 2014.	86
Ilustración 7: Docente escribiendo en mojeño, mayo 2015.	88
Ilustración 8: Escritura en mojeño trinitario, mayo 2014.	92
Ilustración 9: Estudiantes demostrando una canción, en la feria mayo 2014.	93
Ilustración 10: Foto papelógrafo de grupo de estudiantes, en la feria mayo 2014.....	94
Ilustración 11: Fotos de la feria de comidas típicas en la ESFM, mayo 2015.	96
Ilustración 12: Foto con escritura en mojeño trinitario, mayo 2015	97

Abreviaturas y siglas

CPIB	Central de Pueblos Indígenas del Beni
CEPOIM	Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño
CPEP	Constitución Política del Estado Plurinacional
COINCABOL	Coordinadora de Organizaciones Indígenas Originarias Campesinas de Bolivia
DS	Decreto Supremo
ESFM	Escuela Superior de Formación de Maestros
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
Entr.	Entrevista
FUNPROEIB	Fundación para la educación en contexto de multilingüismo y pluriculturalidad
IPELC	Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura
LEASEP	Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez
Obs.	Observación
PPMI	Programa de Profesionalización de Maestros Interinos -Educación Regular
UMSS	Universidad Mayor de San Simón
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations Children's Fund)

Tkarawo'kore te nechjiriiwo indijenano

Tae'to takaemtonerawo to 'rajru takaemtonerawo taemitrisrawo Toomotirawo ene Takaemtonerawo eto tnaekchowo to mrakagiene taeschopra takownorena tae'to nechjiriiwo indijenano tae'to tasimtuwono 'wokrekono taemit'sirawono te toopuru woriviano, tatiwyore tae'to eskaerano 'wosarejeku ene te tachoyaegne te 'wosare Trinra, tae'to Toopueru te Veni. Takownora tae'to ESFM “Krara Parada te Pinto” ene nemit'si'o to vechjiriiwo Tmojoroonano Trinranono takuti te apinagiene nechjiriiwo te tsmutu tajichrawgiene te nakarawo'irawo ene nakaemtone tyomowo te tanaekchirawo te nemit'sira ene nemitrisra tayupchirawo.

To takaemtonera pjoka 'motnaeko tajichra nakownora tae'to nechkiriiwo Tmojoroonano Trinranono tae'to ESFM “Krara Parada te Pinto”. To taponrerui te takarawo'ira eto tisopowokovi vim'o, vechjis'o ene vimirawo: takuti, kaeera, ooyo ene najpuka nakownora to nechjiriiwo indijenano ene te tamutirawo taa taechjiskriono tkaegjiriwotre taemkosiopapo tasikuwo tae'to toomotirawono taemit'sirawono tae'to nakarawo'irare tasikuwo te nemit'sirawono toomotirawono ene te taa najichra ene taa nowris'o te 'vikku o te 'naeko tae'to ESFM tkim'osiono to naetkogñoño naechjirisrano te nechjiriiwo indijenano.

To tatansirawo eto timyonowo tae'to taemit'sirawo takajusirano, timyonowono te etjognee'i tyomapo to tatupano. Eto tijrokovi wkaemtone vit'sirano te tatansirawono, tkaepya to takaemtonerano, takiktyorerawo, tajiirawono ene taemuirawono tae'to ajurekono iyve'gioñoño tae'to vyoseririsrawo ene vimirawono vepyaru te tamutu takaemtonerawo tae'to tatansirawono. Pjoka ajureko eto timyonowo te tatupano, ene eto nejaruuko tako'e:

Te tatiwgiene tatupa, tkaepya to 'motnaeko te tajichrawgiene, to taponrerono eto iyponogieru te vemtone te tatansirawono ene to taechjis'ogne eto taamecho to jae'chira taa ene tajpuka takaepyawo pjoka tatansirawogne.

Tae'to apinagiene tatupa, taamecho to taem'i taemit'sirawoyre, tyomowo tae'to tatansirawogne taechjisrawono te najichragne natiwgieñoño ene to taemit'sirawoyre tyuunagneyre, tajichra tae'to iyvira to 'motnaeko te campo vyono vim'opri'i to

tajichrawgieñono ene to taponrerono tawoo'ogne tatiqgiene tae'to taponreru pjoka 'motnaeko, eto tkitswo mrakagienejicha.

Tae'to mophonagiene tatupa, timye'echowono to taponrerono tae'to tkimitkosiono tyapechwono to taechokoriono taechjis'okkriono taemchrawriono ene tanopogiera tae'to takownorerawo nechjiriiwono indíjenano tae'to towris'o 'posraaruji ene te nakawo'ira eno timitkora'ono. Eto pjoka tisopowokovi vepyaka ene vim'a vechjigia ene veschopa tae'to taponrerono to takarawo'irawo.

Tae'to 'pona tatupa, eto taroto to tyuchkogñono takove'sigñono tajichgiene te ta'posraarujwo tajichgienerawono takaemtonerano te taneriosrawo te tatupano vyoserisra nae'no mitrekono, timitkora'ono, viyanovyono tkowsano te peti ene kparaakono. Tomuire etjowko, to taemuirawono ene to nakoyaemgieñono tae'to takitswirawono tajichrawgieñono eto tyuchkogñono tae'to takaemtonerawono Taemit'sirawo ene to nemit'sira tae'to nechjiriiwo indíjenano te Etna nowrisarawono netrerepyono ene nechjiriiwono.

To ñu'e tatupa, eto taechjis'o to tetoworopyono ene eto titekpo tajichrawo te Etna taemuirawo ene tkechjisioksi to tatupano.

Takaeptse, to nive tatupa, eto tyowriko to etna takaemtonerayre tkijare: *“Tajichrawgiene toomotira puejchu taektuuruka to takownorawo tae'to nechjisra indíjenano Tmojoroonano Trinranono, tyomapo to takaepya te towrareyo nejichris'owyore tkowsano te peti tae'to towris'o Peru Inasio Muiwa te Trinra-Veni”*. Taemnekpo nae'no mitrekono, timitkora'ono ene kparaakono tae'to ESFM “Krara Parada te Pinto”, nayupcha takuti eno tyomano tajichrawsira to Instituto de Lengua Cultura (ILC) Tmojoroonano Trinranono puejchu to taetorigiawore tae'to vechjiriiwo ene to vitrerepyono taye'e vyowsara'io.

Introducción

Con la aplicación del nuevo modelo educativo socio-comunitario y productivo se da con mayor énfasis el uso de las lenguas indígenas en las diferentes instituciones educativas del territorio boliviano, principalmente en las escuelas del área urbana y rural en la ciudad de Trinidad, en el Departamento del Beni. En la actualidad, en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Clara Parada de Pinto” se está enseñando la lengua mojeño trinitario como segunda lengua en todas las especialidades de formación y se desarrolla a través de las unidades de aprendizajes y talleres complementarios.

El desarrollo de este trabajo gira en torno a la enseñanza y uso de la lengua mojeño trinitario, considerando a la enseñanza y el uso de la lengua indígena como objeto de estudio, nos permitió observar, describir y analizar: cómo, cuándo, dónde y quiénes usan la lengua indígena (competencia comunicativa) y sobre todo observar qué normas de uso y discurso (competencia sociolingüística) incorpora el docente en la concreción del proceso educativo en aula. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, combinado, con datos cuantitativos. Esto ha permitido desarrollar habilidades de investigación, realizar la sistematización, categorización, análisis e interpretación de la información obtenida en las entrevistas y observaciones realizadas en todo el proceso de la investigación. El presente documento se estructura en seis capítulos, los cuales detallamos a continuación:

En el primer capítulo presentamos el planteamiento del problema, los objetivos que han guiado el trabajo de investigación y la justificación donde se explican claramente para qué y por qué se realizó la presente investigación.

En el segundo capítulo, estructuramos el diseño metodológico, tomando en cuenta la investigación cualitativa de corte etnográfico, ya que a medida que recogimos los datos en el trabajo de campo, también fuimos reflexionando sobre la situación problema y el objetivo propuesto inicialmente en el perfil del proyecto, el mismo que se modificó sustancialmente.

En el tercer capítulo, encontramos la Fundamentación teórica, estructurada en tres partes: la primera contiene el marco conceptual, en marco referencial sobre el uso de la lengua en la formación de maestros y el marco legal. Esto ha permitido realizar el análisis reflexivo sobre la enseñanza y uso de la lengua en la formación de maestros.

En el cuarto capítulo, reflejamos los resultados obtenidos a través de las diferentes estrategias e instrumentos de recolección de datos aplicados a estudiantes, profesores y autoridades. Así también, encontramos, las percepciones y opiniones sobre la enseñanza y uso de la lengua indígena en un contexto educativo diverso.

En el quinto capítulo hacemos referencia a las conclusiones a las cuales se ha llegado, a partir de un análisis e interpretación de los datos.

Por último, en el sexto capítulo, se encuentra una pequeña propuesta titulada: “Estrategia conjunta entre el ILC mojeño trinitario y la ESFM “Clara Parada de Pinto” para fortalecer la comunidad lingüística y la comunidad de habla mojeño trinitario, a través de la creación de nidos lingüísticos familiares en el barrio Pedro Ignacio Muiba en Trinidad-Beni”. Se propone esta estrategia que los estudiantes, docentes y autoridades de la ESFM “Clara Parada de Pinto” apoyen como aliados estratégicos al Instituto de Lengua y Cultura (ILC) mojeño trinitario en la revitalización de la lengua y la cultura de nuestro pueblo. Además, porque permitirá ampliar los espacios comunitarios de aprendizajes fuera del aula, a partir del proyecto socio-comunitario de la ESFM como lo plantea el currículo de formación de maestros.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

Bolivia se caracteriza por ser pluricultural y plurilingüe. Esta realidad cultural y lingüística fue invisibilizada y menospreciada por gobernantes de turno en la época de la colonia. Es más que evidente, que el objetivo principal en el periodo colonial era: homogeneizar, castellanizar y subordinar al ‘indio’, porque se consideraba que los hombres y mujeres de los pueblos indígenas carecían de conocimiento y racionalidad:

[...] el mismo rey Carlos III había expedido un decreto en el que prohibía terminantemente el uso de lenguas indígenas en sus colonias americanas. Entre las prerrogativas de la dinastía de los Borbones no se encontraba ya la evangelización de los indios en sus propias lenguas, sino la unificación lingüística del Imperio con el fin de facilitar el comercio, desterrar la ignorancia y asegurar la incorporación de los vasallos americanos a un mismo modo de producción. (Castro, 2005, pág. 12)

Por lo tanto, los resultados de “la unificación lingüística” en las colonias americanas fueron más negativos que positivos para el desarrollo integral de las nuevas generaciones, entre ellos tenemos: la baja autoestima, el desconocimiento de las prácticas culturales de los abuelos, la negación de las raíces culturales, el desplazamiento de la lengua indígena, el abandono de las tierras comunitarias para migrar a la ciudad y la pérdida de toda relación con la naturaleza. En consecuencia, el menosprecio hacia los pueblos indígenas ha influido bastante para la negación de nuestra realidad cultural y lingüística, a tal punto de anidar en nuestro ser la vergüenza de pertenecer a un pueblo indígena y, por consiguiente, abandonar el uso de la lengua por considerarla de menor prestigio frente a la lengua castellana o el inglés.

Por todo lo dicho y, realizando una mirada retrospectiva de la historia boliviana, en particular del sistema educativo. Observamos que en nuestro país se aplicó un modelo monocultural y castellanizante por mucho tiempo, hasta que el año 1990 los pueblos indígenas del oriente a través de sus organizaciones realizan un análisis crítico sobre la situación educativa y desarrollaron un profundo debate acerca de las deficiencias del sistema educativo nacional orientado por el código de la Educación Boliviana de 1955 y posteriormente con la Reforma Educativa de 1994, lograron incorporar el enfoque de Educación Intercultural

Bilingüe (EIB) en el currículo base a nivel nacional. Sin embargo, se considera que la mayor experiencia de EIB se dio más en tierras altas que en tierras bajas en Bolivia, situación que fue analizada recientemente por el Consejo Educativo de Pueblos Originarios Indígena Mojeño (CEPOIM, 2010, pág. 31). Considerando los antecedentes de la EIB y los cambios que se han dado en el Sistema Educativo con la aplicación de la Ley N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” se reflexiona lo siguiente:

En primer lugar, los profesores tienen escasa formación para encarar el proceso de enseñanza de la lengua originaria en un contexto pluricultural y plurilingüe como lo plantea la Ley 070, así lo mencionan en el informe del Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM), se consideran que la mayor parte de los docentes no se formó con el diseño curricular base para maestros con enfoque intercultural y la modalidad bilingüe. Las autoridades del consejo educativo mojeño consideran que hace falta lineamientos concretos para implementar la EIB en la región mojeña y más aún falta capacitación dirigida a profesores para encarar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua indígena (CEPOIM, 2010, pág. 96). Actualmente, con la aplicación de la Ley 070 en muchas escuelas del sector urbano y rural de las provincias Cercado, Mojos y Marbán han iniciado la enseñanza de la lengua Mojeño Trinitario¹ como complemento a las horas del área de lenguaje.

En tal sentido, reflexionamos si los profesores tienen la misión de enseñar la lengua indígena en estas escuelas y escasamente hablan lengua indígena ¿Cómo afrontar la enseñanza o el uso de la lengua indígena en el territorio? Si la mayoría se ha formado con la modalidad monolingüe del castellano o algunos son docentes migrantes de tierras altas del país y de lengua materna aymara o quechua ¿qué conocimiento cultural y lingüístico se va a transmitir a los estudiantes? Estas preguntas nos hacen reflexionar por un lado, sobre la importancia de conocer mejor las prácticas culturales de nuestros abuelos y sobre todo preocuparnos de fortalecer, mantener o revitalizar la lengua en nuestros pueblos. Asimismo nos preguntamos ¿cómo se está dando el proceso de enseñanza y el uso de la lengua mojeño trinitario en el ámbito educativo y de formación con este nuevo modelo de educación con base en las normativas

actuales? En síntesis, luego del análisis reflexivo sobre la situación de la formación de los maestros y la enseñanza de la lengua indígena en los espacios escolares, con la presente investigación realizar una mirada reflexiva sobre la enseñanza y uso del mojeño trinitario en la ESFM.

1.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo se desarrolla la enseñanza y el uso del mojeño trinitario en el ámbito educativo de formación de maestros?
- ¿Cuál es la actitud que expresan los estudiantes frente a la enseñanza del mojeño trinitario?
- ¿Qué expectativas tienen los estudiantes respecto al uso y la enseñanza de la lengua indígena en contexto pluricultural y plurilingüe?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Analizar la enseñanza y el uso de la lengua indígena ‘mojeño trinitario’ en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Clara Parada de Pinto” de la ciudad de Trinidad, Departamento del Beni.

1.2.2. Objetivos específicos

- ☞ Caracterizar las estrategias metodológicas de enseñanza de la lengua ‘mojeño trinitario’ dentro del aula en la ESFM.
- ☞ Describir situaciones de uso de la lengua ‘mojeño trinitario’ dentro y fuera del aula en la ESFM.
- ☞ Describir las actitudes y expectativas de los estudiantes sobre la enseñanza de la lengua indígena ‘mojeño trinitario’.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación nos permite comprender la importancia que tiene la lengua indígena en la enseñanza y los aspectos que se deben comprender para hacer el uso de la misma en un contexto social. Se considera importante el estudio, para reflexionar sobre las condiciones en la que se encuentra actualmente la enseñanza y uso de la lengua indígena en la formación de maestros, el análisis se basó principalmente en los objetivos que se plantea desde el Ministerio de Educación para la implementación de las lenguas en el Sistema Educativo Plurinacional, en este sentido dice:

[...] las lenguas oficiales del Estado Plurinacional se convierten en vehículo de aprendizaje, lo que quiere decir que todos los maestros y maestras, sin excepción, independientemente del área o nivel en el cual estén trabajando, desarrollan el currículo en dos lenguas: originaria y castellana o castellano y originaria, promoviendo así la producción de saberes y conocimientos en lenguas y de las lenguas. (MINEDU, 2013, pág. 33)

Consideramos que el aprendizaje de una lengua indígena es un gran reto a cumplir en las instituciones de formación de maestros, ya que los maestros que hoy están en formación, tendrían que lograr una competencia cognitiva, lingüística y comunicativa al culminar los cinco años, pues serán los maestros que estarán aplicando la enseñanza y uso de la lengua indígena en las aulas.

Por las consideraciones anteriores, el presente trabajo de investigación se justifica, pues es necesario conocer cómo se desarrolla la enseñanza y el uso del mojeño trinitario en el ámbito de formación de maestros, para realizar un análisis crítico reflexivo con la única intención de dar cuenta de las fortalezas y debilidades que se presenta en la concreción curricular de lengua indígena mojeño trinitario en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Clara Parada De Pinto”. En este sentido, alertar a las autoridades educativas, tanto nacionales como regionales para replantear o reajustar el programa académico garantizando los recursos mínimo necesario para lograr el objetivo propuesto para la formación del maestro que tenga dominio de dos o más lenguas, sean estas indígenas o extranjeras.

Asimismo, los resultados obtenidos en el presente trabajo permiten reflexionar sobre las acciones posibles para implementar estrategias de fortalecimiento o revitalización de la lengua mojeño trinitario, considerando a los estudiantes, docentes y administrativos de la ESFM “Clara Parada de Pinto” como aliados estratégicos para contribuir con el fortalecimiento cultural y lingüístico del pueblo mojeño.

Capítulo 2: Tejido metodológico

En este capítulo se muestra las características metodológicas de la investigación como tejido en su proceso de aplicación. Al inicio se realiza breve caracterización del tipo de investigación, luego se procede a la descripción del procedimiento para la recolección de datos con apoyo de las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación, y por último, se planteó algunas consideraciones éticas que se tomaron en cuenta al momento de realizar el estudio.

2.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo cualitativo de carácter descriptivo. Se ha optado por lo cualitativo-descriptivo porque nos permitió observar detalladamente situaciones, eventos, personas y comportamientos de los participantes, sus experiencias, sus actitudes, sus creencias, sus pensamientos y reflexiones. Este tipo de estudio abre un abanico de posibilidades para indagar sobre una problemática en particular. Nos inclinamos por este tipo de investigación porque permite incorporar aspectos sobre la marcha de la investigación, en este sentido Monistrol nos dice:

El diseño de la investigación cualitativa es emergente sin que ello signifique que las investigaciones cualitativas no tengan rumbo. De esta manera, la investigación está proyectada, pero permanece abierta a incorporar lo que emerge, lo inesperado, aspectos que pueden matizar y reorientar partes del diseño proyectado. No es hasta el final de la investigación que el diseño está completo y acabado, es entonces cuando se puede explicar todo lo realizado desde el inicio de la investigación (Monistrol, 2007, pág. 1)

Así también, el presente estudio hace una combinación con el enfoque etnográfico, puesto que durante la investigación permanecemos en la ESFM “Clara Parada de Pinto” por un determinado tiempo en la gestión 2014 y 2015, observando lo que pasaba dentro y fuera de aula, preguntando a docentes y estudiantes sobre sus perspectivas para la enseñanza y el uso de la lengua indígena en un contexto diverso. Cabe agregar que en este estudio no hemos descartado lo cuantitativo, considerando lo que recomienda (Rodríguez G., Gil F, & Gracias J,

1996, pág. 34). Por un lado, la investigación cualitativa nos permite la comprensión, centrando la indagación en los acontecimientos a través de la observación y las entrevistas; mientras que la investigación cuantitativa nos proporciona datos concretos a partir de las encuestas.

2.2. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Considerando las recomendaciones metodológicas de Álvarez-Gayou (2005) para hacer la investigación cualitativa, el primer semestre de la maestría se procedió a la recolección información bibliográfica. En el segundo, tercero y cuarto semestres, aplicamos instrumentos de investigación, sistematizamos la información obtenida en el trabajo de campo y realizamos la estructura y redacción final de la tesis. Las actividades se realizaron por fases:

En una primera fase, desde el mes de febrero hasta el mes de mayo del 2014, logramos estructurar el perfil de tesis con el apoyo de tutores asignados por líneas de investigación, realizamos un ejercicio previo de aplicación de instrumentos para la investigación, salimos al trabajo de campo del 26 de mayo al 20 de junio de 2014.

En efecto, los instrumentos fueron aplicados a modo de prueba a los estudiantes y maestros de la ESFM “Lorenza Congo” en San Ignacio de Moxos, ubicada en el Departamento del Beni; cabe aclarar que, en este contexto se enseña la lengua Mojeño Ignaciano. Observar la dinámica de enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria en la Escuela Superior de Formación de Maestros en San Ignacio, nos permitió delimitar el tema de estudio sobre la enseñanza y uso de la lengua indígena en un contexto diverso.

En la segunda fase, realizamos el primer trabajo de campo desde octubre de 2014 a enero 2015, logramos parte de nuestros objetivos, realizando los siguientes pasos:

- ✓ Enviamos carta de solicitud a las autoridades de la ESFM desde la dirección del PROEIB-Andes para realizar el trabajo de campo (ver anexo 5).
- ✓ Nos reunimos con las autoridades administrativas para informar sobre la característica y la metodología del proyecto de tesis. En la reunión con las autoridades administrativas, se les hizo conocer el objetivo de la investigación, el

tiempo previsto y los resultados que se espera para luego proyectar un plan de apoyo a la revitalización de la lengua indígena mojeño trinitario. Luego de conocer el objetivo del presente trabajo, la Directora general y la Directora académica me advirtieron que la institución se encontraba finalizando las labores académicas y por tanto, docentes y estudiantes de todas las especialidades se encontraban en proceso de elaboración de trabajos finales y evaluaciones, por tanto, estaban preocupadas, consideraban la posibilidad de no alcanzar cumplir nuestras expectativas. Se aclaró que si no llegáramos a cumplir nuestros objetivos para este cometido la gestión 2014, regresaríamos el 2015 para completar los datos.

- ✓ Aplicamos los instrumentos de observación, entrevistas y los cuestionarios
- ✓ Realizamos las transcripciones de las observaciones y las entrevistas

En la tercera fase, complementaria a la segunda, se realizó en junio de 2015, logramos completar los datos con las observaciones de las clases de lengua indígena que desarrollaban los docentes. Posteriormente, en el cuarto semestre de la maestría, se llevó a cabo la organización de la información y la estructuración de las categorías y subcategorías de acuerdo con la información que recolectamos con las diferentes técnicas e instrumentos que detallamos a continuación.

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas e instrumentos que utilizamos para la obtención de información durante el proceso de recolección de datos fueron: la observación, la entrevista, la encuesta, la revisión documental y las fotografías. A partir de éstas, se describe e interpreta los fenómenos o la problemática identificada para la presente investigación.

2.3.1. La observación

Al iniciar el trabajo de campo y considerando que la institución se encontraba en actividades finales de la gestión 2014, los primeros días nos dedicamos a la observación de las actividades que realizaban los docentes de lengua indígena dentro y fuera del aula en la ESFM.

Para observar las actividades dentro de aula, solicitamos en la dirección el horario de clase de los docentes de lengua indígena y luego coordinamos con dos profesores (Bartola y Claudio Guaji), pues ellos pasaban clases con estudiantes de segundo, cuarto y quinto año de formación.

Para la recolección de datos e información en el momento de las observaciones se elaboró la guía de observación (ver anexo 1), este instrumento contiene indicadores que direccionaron los aspectos de interés para la presente investigación. Durante el primer trabajo de campo se registró ocho observaciones de las actividades que realizaban los docentes con los estudiantes tanto dentro como fuera del aula como ser: recomendaciones para su defensa de trabajo finales en lengua indígena, correcciones del resumen de las tesis escritos por los estudiantes en lengua indígena, preparación de materiales para la feria educativa (papelógrafos, lotas, cartillas), corrección de palabras, frases y oraciones en cartillas realizadas por los estudiantes, entre otras.

Tabla 1: Observaciones en aula taller (AT) en la ESFM, 2014

N°	CÓDIGO	AULA TALLER DE L.O.	FECHAS	TIEMPO DE OBSERVACIÓN
1	Obs. 1 ATG	4° A de Sociales	27/10/2014	1:00: 00
2	Obs.2 ESFM	(dentro y fuera de aula)	27/10/2014	2:00:00
3	Obs.3 ATB	5° B de lenguaje	28/10/2014	1:00:00
4	Obs. 4ATB	5° de matemática	28/10/2014	1:00:00
5	Obs. 5 ATG	2° Inicial	28/10/2014	1:20:38
6	Obs. 6 ATG	4° B de Sociales	29/10/2014	1:20:00
7	Obs. 7 ATG	4° B de Sociales	12/11/2014	1:30:22
8	Obs. 8 ATG	4° A de Sociales	12/11/2014	1:30:00
Total tiempo de observación en horas reloj				10:00:60

Elaboración propia: con base en las observaciones realizadas 2014.

Lo importante, en este período fue observar a los docentes de lengua indígena quienes realizaban corrección de los trabajos finales, sobre todo el resumen escrito en lengua indígena; por tanto, la actividad del docente era apoyar en las dificultades que tuvieran para escribir palabras en mojeño trinitario, sobre todo, palabras técnicas, ya que en muchos de los casos es difícil encontrar materiales escritos que le puedan servir de apoyo para tal objetivo.

También observamos el contexto fuera del aula en la ESFM y registramos algunos textos escritos en lengua mojeño trinitario que se encontraban pegados en las paredes, así

como, en las puertas de los baños de hombres y mujeres. No conforme con las observaciones realizadas en la gestión 2014, solicitamos a la institución PROEIB Andes un segundo trabajo de campo que realizamos desde el 25 de mayo al 12 de junio del 2015. Los resultados de la observación se muestran en el siguiente cuadro:

Tabla 2: Observaciones en Aula Taller (AT) la ESFM 2015.

Nº	CÓDIGO	DOCENTES	AULA TALLER DE LENGUA ORIGINARIA	FECHAS	TIEMPO
1	Obs. 9 ATG	Claudio Guaji	5° B de sociales	25/05/2015	01:20:20
2	Obs.10 ATN	Nenela Vásquez	1° de sociales	25/05/2015	00:30:00
3	Obs. 11 ESFM		Pasillos y auditorio	25/05/2015	02:30:00
4	Obs. 12 RD	Reunión de docentes	Reunión docente de LO	26/05/2015	03:00:00
5	Obs. 13 ATG	Claudio Guaji	5° A de Sociales	26/05/2015	01:20:30
6	Obs. 14 ATP	Pilar Noza	3° B de Sociales	11/06/2015	01:30:00
7	Obs. 15 ATP	Pilar Noza	3° B de Sociales	12/06/2015	01:30:10
Total tiempo de observación en horas reloj					11:00:60

Fuente: Elaboración propia.

Durante el periodo de observación, asistimos a los talleres de lengua originaria de la docente Pilar Noza, considerando que esta docente tiene muchos años de trabajo en la institución y los talleres del docente Claudio Guaji, por tener menos años de servicio. Se realizó con mayor frecuencia las observaciones en el aula taller de 5° A con 18 estudiantes y 5° B con 27 estudiantes de la especialidad de sociales, haciendo un total de 45 estudiantes en la gestión 2015.

Realizamos las observaciones tomando en cuenta el horario de los talleres que la directora amablemente nos facilitó a través de la secretaria. Cada taller tiene una duración de una hora reloj, para cada periodo. Los docentes por las mañanas pasan la unidad de formación y por las tardes asisten al taller de lengua indígena: “Todos los docentes tenemos 96 horas de

las cuales ocupamos 16 horas de autoformación” (Entr. DNV-13/11/2015). Durante las horas de autoformación, los docentes de LO planifican, coordinan y se ponen de acuerdo para realizar las actividades o los contenidos que se desarrollan en la gestión.

En el segundo trabajo, la observación fue participante dentro de aula, porque permitió recoger datos precisos durante la enseñanza y uso de la lengua indígena dentro y fuera de aula en la Escuela Superior Formación de Maestros “Clara Parada de Pinto”. Para el registro de la observación tomamos en cuenta lo que recomienda Bertely: La observación participativa supone básicamente reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido [...] el sinceramiento cuidadoso del investigador ocurre cuando reconoce que efectivamente está inmiscuido en el objeto que estudia, a la vez que ignora mucho de lo que observa y escucha (2008, pág. 80).

El reconocer que el investigador está inmiscuido en el contexto de estudio facilitó el desempeño en las actividades, sobre todo dentro del aula taller, algo importante que menciona la autora es que hay que tener cautela e ignorar muchas veces lo que se observa, mostrar actitud positiva y ser objetiva para lograr identificar cosas nuevas que suceden en el momento preciso.

Sotelo considera que: “la observación es una técnica asociada al enfoque cualitativo y apropiado para llegar al corazón de las acciones y comportamientos sociales de las personas [...] es una herramienta pertinente que permite reflexionar sobre aquellos comentarios orales y gestuales que realizan los actores” (2008, pág. 47). Sin embargo, a pesar de ser conocida por los docentes, sentía en algunos momentos, que mi presencia alteraba la cotidianidad, fue por eso que participaba junto con los estudiantes en las actividades que realizaban el o la docente de lengua originaria², así también, registraba en mi cuaderno lo que escribían en la pizarra o cuando realizaba el dictado de palabras en lengua indígena. También registré las actividades en la grabadora y en algunos casos en la cámara filmadora.

2.3.2. La entrevista

La entrevista nos permitió contar con datos complementarios a los recogidos con la observación. Para facilitar la recolección de datos e información sobre percepciones, sentimientos, pensamientos y, sobre todo, indagar sobre la enseñanza y uso de la lengua indígena Mojeño Trinitario en el contexto de formación, se organizó una serie de preguntas dirigidas a estudiantes y docentes de la ESFM “Clara Parada de Pinto”, las cuales constituyeron la guía de entrevista semi-estructurada (ver anexos 2 y 3). En la entrevista, es importante prestar mucha atención a lo que dicen los entrevistados para tener éxito, así nos dice Aravena y otros:

[...] es fundamental la connotación del habla, las señales acerca de las emociones o los sentimientos, expresados a través de la gestualidad, de la entonación de la voz. El cómo se dice es tan importante como lo que se dice. (Aravena, 2006, pág. 64)

De acuerdo con la cita, poner atención a las emociones y los sentimientos son clave para dar cuenta de las situaciones en la que se desarrolla la investigación. Para hacer uso de esta técnica, consideré oportuno esperar una semana para realizar las entrevistas, tiempo en el que se logró mayor confianza con los estudiantes y docentes.

Al observar la dinámica del aula y la participación de los estudiantes en aula, me acercaba a quien consideraba clave para entrevistarlos, le explicaba que se trataba de un trabajo de la universidad sobre la enseñanza y el uso de la lengua indígena que estaban aprendiendo y que su opinión o punto de vista era muy importante para este trabajo.

Los estudiantes y docentes accedieron sin ningún problema a la entrevista y para el primer trabajo, se registraron 15 entrevistas en la radio reportera (esto facilitó la transcripción con la originalidad en la expresión de los entrevistados). A continuación presentamos el siguiente cuadro con el detalle de las entrevistas.

Tabla 3: Entrevistas a docentes y estudiantes de la ESFM, 2014.

Nº	CODIGO Y FECHAS	ENTREVISTADOS	SEXO	TIEMPO
1	Entr.1. DC.12-11-2014	Docente de LI	V	00:49:04
2	Entr.2. DP.12-11-2014	Docente de LI	M	00:19:47
3	Entr.3. DL.12-11-2014	Docente de C. Sociales	M	00:11:04
4	Entr.4. DF.12-11-2014	Docente de LI	V	00:28:41
5	Entr.5.ASA.12-11-2014	Directora General	M	00:12:54
6	Entr.6.AMD.20-11-2014	Personal de servicio	M	00:06:53
7	Entr.7.AMS.26-11-2014	Directora Académica	M	00:10:23
8	Entr.8.EMR.19-11.2014	Estudiante migrante	V	00:22:32
9	Entr.9.ELG.19-11.2014	Estudiante migrante	M	00:22:20
10	Entr.10.EMM.24-11.2014	Estudiante migrante	V	00:10:31
11	Entr.11.ENL.19-11.2014	Estudiante migrante	M	00:06:31
12	Entr.12.EMA.20-11.2014	Estudiante migrante	V	00:08:38
13	Entr.12.ER.24-11.2014	Estudiante del lugar	M	00:21:47
14	Entr.12.EY.20-11.2014	Estudiante del lugar	V	00:06:22
15	Entr.12.EG.20-11.2014	Estudiante del lugar	V	00:12:51

Fuente: Elaboración propia, en base a las entrevistas realizadas.

En cuanto a la cantidad de entrevistados se consideró la teoría de Taylor y Bogdan que dice: “ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con un ideal general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales” (Taylor & Bodgan, 2006, pág. 101). En consecuencia, se logró entrevistar: a tres docentes de lengua indígena, una docente de sociales, cinco estudiantes migrantes y tres estudiantes locales de cuarto año de formación de la especialidad de sociales y de inicial, Los criterios para la selección de los estudiantes fueron: el sexo, años de estudio en ESFM; especialidad de formación, cultura étnica (mojeños trinitarios e inmigrantes); los criterios para la selección de los maestros fueron: el sexo, años de trabajo, cultura étnica (mojeños trinitarios).

2.3.3. La encuesta

La encuesta nos permitió triangular la información obtenida en la observación y las entrevistas; los investigadores consideran algunas similitudes y diferencias entre la entrevista y el cuestionario. Para hacer uso de este instrumento tomamos en cuenta lo siguiente:

Las preguntas, y por lo tanto la naturaleza y el alcance de las respuestas a un cuestionario, están determinadas de antemano por el investigador. En cambio, por muy estructuradas que sean las entrevistas, resultan más flexibles en cuanto a la formulación de preguntas y respuestas. Las respuestas a los cuestionarios tienden a ser breves; las de las entrevistas, muy extensas; de modo que en el mismo lapso hará muchas menos entrevistas. (Blaxter, Hughes, & Malcolm, 2000)

Efectivamente, al realizar las preguntas en los cuestionarios, delimitamos las respuestas con indicadores cerrados y opciones de respuestas abiertas, de tal modo que se comprenda mejor porque los estudiantes han decidido elegir una u otra opción. En este sentido, logramos obtener opiniones de los estudiantes respecto a la enseñanza y uso de la lengua indígena en aula, así también, las percepciones de enseñanza de la lengua indígena en un contexto pluricultural y plurilingüe (ver anexo 4). Cabe aclarar que esta técnica y el instrumento se pusieron a prueba en el primer trabajo de campo para su respectiva validación.

Para su aplicación del cuestionario, en primer lugar, solicitamos a los docentes de lengua indígena un tiempo antes de finalizar sus actividades en cada sesión de clase taller, para que nos permitiera aplicar los cuestionarios. En segundo lugar, entregamos el cuestionario a cada estudiante y luego de explicarle sobre cada una de las preguntas, esperamos un tiempo prudente, respetando el ritmo de cada informante. Finalmente, logramos encuestar a 181 (29 %) estudiantes de un total de 618 (100%) de asistentes efectivos que se están formando en la ESFM.

Tabla 4: Estudiantes encuestados, noviembre 2014

CURSO Y ESPECIALIDAD ESTUDIANTES ENCUESTADOS	SEXO		Total
	Mujeres	Varones	
4° A Ciencias Sociales	12	6	18
2° Inicial	25	0	25
4° B Ciencias Sociales	15	12	27
4° Física- química	14	7	21
4° Inicial	22	0	22
5° A Comunicación y Lenguaje	18	4	22
5° A Matemática	10	12	22
5° Inicial	24	0	24
Total	140	41	181

Fuente: Elaboración propia, en base a las encuestas realizadas.

De los 181 estudiantes encuestados 140 son mujeres (73 %) y 41 son varones (23%). Observamos en el cuadro, que la cantidad de encuestados por curso es relativamente proporcional entre 18 y 25 estudiantes en las diferentes especialidades. El cuestionario nos permitió contrastar la información recogida en las observaciones y entrevistas realizadas.

2.3.4. La fotografía como fuente documental

Las fotografías se utilizan básicamente en la parte de los resultados, para reconocer y describir aspectos de la enseñanza y el uso de la lengua mojeño trinitario en un evento dado. En consecuencia, se tomaron fotografías de materiales presentados en: la feria de exposición que se realizó en la ESFM, de las cartillas que elaboraban los estudiantes en aula, de los resúmenes escritos en lenguas indígenas que realizaron los estudiantes de quinto año, entre otros. Una vez obtenidas las fotografías, se seleccionaron y colocaron en cada una de las categorías para ilustrar el análisis realizado.

Lara considera que mediante las imágenes se describe al detalle, situaciones observadas y se realiza una reflexión científica: “el uso de la fotografía como instrumento de investigación dependerá, por tanto, de la lectura que se haga de la imagen, esto es, del reconocimiento de los aspectos a partir de los cuales se puede desarrollar una reflexión científica” (2005, pág. 4 y 19). Considerando este instrumento, nos ha permitido reflexionar y comprender las situaciones de enseñanza y uso de la lengua que aplica el docente en un evento comunicativo.

2.4. ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS

Iniciamos el proceso de análisis de la información, transcribiendo las clases de lengua mojeño trinitario que observamos en aula. Así también, transcribimos las entrevistas, logrando un corpus de información de 36.000 palabras, tanto de las entrevistas como de las observaciones. Para categorizar la información de las entrevistas, utilizamos el Programa QSR Nvivo que permitió seleccionar la información:

NVivo es un software que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos. Está diseñado para ayudarlo a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como: entrevistas, respuestas de encuestas con

preguntas abiertas, artículos, contenido de las redes sociales y la web [...] cuando se trabaja con NVivo 9. Tenemos una carpeta para las fuentes (que en esta última versión del programa soporta archivos de audio y video para ser codificados directamente y vinculados con memos), y carpetas para los nodos, conjuntos, búsquedas, modelos, vínculos y clasificaciones realizadas. (Cisneros, 2009, pág. 9)

Entonces, utilizando este programa, hicimos varias lecturas de los datos y realizamos la selección de respuestas similares, agrupándolas en “nodos” formando así las posibles categorías con palabras claves y los “sub nodos” conformando las posibles subcategorías con frases que se consideran relevantes. En esta fase, fue importante la participación del tutor guía, ya que con sus orientaciones metodológicas se logró estructurar la presente tesis. Los primeros resultados obtenidos de las categorías se encuentran el siguiente cuadro:

NODOS	SUB-NODOS
Actitudes	Al principio rechazaban la lengua indígena Sienten obligación de aprender la lengua indígena Al principio me sentía extraño
Estrategias	Dialogando con sabios Hablando y cantando Explica en castellano
Percepciones	Aprender algo nuevo es como aprender a caminar Para entender y dejarme entender Me identificaría con mi cultura Nuestra riqueza es la variedad Lo que no aprendimos antes tenemos que aprender ahora Se siente obligación de aprender
Situaciones de uso de la lengua indígena en la ESFM	En actos cívicos En la clase de lengua originaria En contacto con hablantes En el descanso En feria de exposición En la entrada folklórica En trabajos de grupo

Por tanto, consideramos que el análisis de los datos se realizó en todo momento, pero con mayor énfasis al ordenar la información por categorías. Analizamos los datos obtenidos, haciendo una triangulación de las opiniones o perspectivas que manifiestan los participantes durante las entrevistas, las observaciones y las encuestas. Así mismo, el análisis e interpretación se realizó en función de los objetivos propuestos. Para el análisis de los datos obtenidos en las encuestas se ha utilizado el análisis descriptivo de variables cualitativas en escala nominal con el programa SPSS para Windows, “es decir, la variable TSHOCK toma valores no numéricos que describe cualidades o atributos [...] se dice que la variable correspondiente es de tipo cualitativo y que la escala de medida de sus posibles valores es nominal” (Ferrán, 2001, pág. 2). En lo que se refiere al procedimiento para analizar de datos, lo realizamos en la medida en que se avanzó el trabajo de investigación; dicho análisis se realizó lecturas y más lecturas sistemáticamente, siguiendo una secuencia y un orden en función del problema y los objetivos específicos.

2.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Cabe mencionar en esta parte, que esta investigación ha sido una nueva experiencia, es complicado estar en un contexto que te es familiar y rodeada de colegas docentes, ya que para ser objetiva en el trabajo se tiene que tomar distancia para realizar el análisis de los resultados. Sin embargo, a pesar de la situación se ha logrado observar y escuchar con mucha atención las opiniones sobre el tema en cuestión. En efecto, durante el trabajo de investigación se ha considerado los siguientes aspectos éticos:

- Evitamos, en lo posible, hacer juicio de valor sobre las opiniones o acciones de los integrantes de la comunidad donde se investiga.
- Solicitamos el permiso respectivo para aplicar los instrumentos de investigación.
- Evitamos hacer afirmaciones sin respaldo teórico

Estas consideraciones éticas han sido de mucha importancia en todo momento de la investigación, sobre todo al momento de redactar los resultados, ya que más que hacer una crítica de un determinado contexto, permite tanto al investigador como al lector reflexionar sobre las situaciones encontradas, para luego pensar en estrategias para fortalecer las debilidades. Esta situación hace la diferencia entre otras formas de hacer investigación. En sociolingüística lo importante es siempre mantener un trato horizontal con los actores sociales que coadyuvan, de una u otra forma, en el proceso mismo de reflexión sobre la problemática identificada.

2.6. LECCIONES APRENDIDAS

Este trabajo de investigación ha sido productivo porque nos ha permitido reflexionar en torno a la enseñanza y uso de la lengua indígena Mojeño Trinitario en un contexto culturalmente diverso. También, nos ha permitido crecer en el manejo de técnicas de investigación tanto cualitativa como cuantitativa.

Luego de hacer una auto-reflexión sobre el desarrollo de la investigación, consideramos algunas lecciones aprendidas que puede servir como referente a los futuros investigadores: a) Tener mucha paciencia y adecuarse a la dinámica institucional cuando se realice la investigación en los espacios públicos o privados; b) Cumplir el cronograma establecido para el desarrollo de las actividades, ya que esto favorece el cumplimiento y logro de los objetivos en el tiempo oportuno; c) Demostrar que realmente estamos interesados en aprender y no en sacar información.

Esta investigación ha orientado a cambios importantes como investigadores que formamos parte de los pueblos indígenas, ya que dentro del proceso mismo se comprende la realidad de la problemática del contexto en un tiempo determinado ya que al ser “sujeto de diálogo” tenemos la capacidad de interpelarnos nosotros mismos: “más aún cuando eso otro, es un otro cultural, que nos enfrenta sus propios saberes y sus propios sistemas de acceso al saber” (Valdez & Villarreal, 2007, pág. 10). Lo que mencionan estas autoras, es muy

importante tomarlos en cuenta a la hora de emprender un proyecto de investigación en un contexto sociocultural propio. Considerando que somos investigadores locales, tenemos que mantener siempre una actitud de aprendizaje, mantener un trato horizontal con quienes nos relacionemos, haciéndole saber que todos tenemos conocimientos, fortalezas y debilidades. Reflexionar críticamente sobre nuestras acciones, permite crecer en lo personal y en lo profesional para seguir apoyando a nuestros pueblos para un presente y futuro mejor, sin olvidar nuestro pasado, o sea nuestra propia historia.

Capítulo 3: Fundamentación teórica

La teoría que sustenta la presente investigación está relacionada con la lingüística, la sociolingüística, la antropología cultural, entre otras. Para lograr una mejor comprensión sobre la enseñanza de la lengua indígena en la formación de maestros, en primer lugar, hemos revisado algunos términos conceptuales referidos al plurilingüismo, a las políticas lingüísticas y a la revitalización de las lenguas indígenas (marco conceptual); en segundo lugar, hemos revisado algunas tesis y artículos realizados anteriormente a este trabajo (marco referencial); y en tercer lugar, también hemos revisados los aspectos legales que respaldan nuestra investigación (marco legal).

3.1. MARCO CONCEPTUAL

3.1.1. Cultura y cosmovisión

Duranti, desde una visión antropológica norteamericana, menciona que la cultura es algo que se aprende y comprende, a veces, por oposición a la perspectiva de una conducta humana como producto de la naturaleza. Así “La cultura incluye objetos materiales como el paragua de objetos ideales como sistema de creencias y los códigos lingüísticos. Las estructuras materiales e ideacionales son instrumentos por medio de cuales los seres humanos median su relación con el mundo” (Duranti, 2000, pág. 69). Esta conceptualización sobre lo que es cultura ha cambiado a través del tiempo.

En este sentido, los antropólogos latinoamericanos Grimson y Guerrero profundizan la comprensión y el análisis sobre los procesos socioculturales contemporáneos y caracterizan a la humanidad como fuente de diversidad y manifiestan que todo ser humano posee cultura. Grimson menciona que cultura es un estilo de vida, son patrones de conductas, valores y significados, conocimientos y creencias, artes, leyes, moral y costumbres (2005, pág. 22). Por su parte, Guerrero amplía el análisis sobre el término “cultura” y hace críticas profundas, afirma que la conceptualización tiene una dimensión política y que ofrece a los actores sociales posibilidades para resistir e incluso insurgir contra el poder dominante. Además, indica que no

hay que ver a la cultura como un bien patrimonial y folklórico, sino más bien, considerarla como una construcción social en un proceso histórico concreto (2002, pág. 86).

Sin embargo, desde una visión de los pueblos indígenas y en particular para Villca, “cultura” es una filosofía de convivencia comunitaria en relación con la naturaleza. Cada pueblo tiene su forma de percibir y proyectar el mundo: “es ante todo, un conjunto de saberes y enseñanza para la convivencia, basados en la verdad y la rectitud y de acuerdo a una moral específica [...] apuntan a la visión comunitaria e integral, a la tierra como madre sagrada a la intra-intercultural plurilingüe y a la liberación de los pueblos” (Villca, 2011, pág. 150). La cosmovisión de nuestros pueblos indígenas, es una forma de ver el mundo, filosóficamente basado en relaciones interculturales, donde los individuos comparten valores y virtudes comunitarios para la convivencia armónica en el territorio.

En síntesis, considero que la “cultura” es una forma de vida comunitaria de los pueblos y sus habitantes y la forma de vida está en función de las necesidades individuales y colectivas; es dinámica e integral. Es dinámica, porque al estar en contacto con otras culturas sufren transformaciones, ya que estamos en permanente y activa relación con el medio que nos rodea; y es integral, porque utilizamos diversas herramientas comunicativas para estar en contacto con nosotros mismos y con la naturaleza, además que, a través de la cultura demostramos actitudes positivas o negativas frente a situaciones que nos presentan en un contexto y tiempo determinados.

3.1.2. Identidad étnica y lengua indígena

En la perspectiva de las Ciencias Sociales, la identidad étnica es un acto político sea individual o colectivo. Los individuos asumen una determinada identidad a medida en que se relacionan en un contexto particular. Al respecto, Molina y otros consideran que “[...] las construcciones de las identidades confluyen elementos de la historia, la geografía, la biología, las instituciones, la mentalidad colectiva, los aparatos de poder, la religión” (Molina et al., 2008, pág. 16). Estos autores consideran que la identidad colectiva se determina en gran

medida por un contenido simbólico, los que se identifican con un determinado grupo social y religioso, consecuentemente le dan un sentido político.

Por su parte, Cocco menciona que, para asumir una determinada identidad, depende mucho de la conciencia y la afirmación que el individuo asuma en un periodo de su vida en un contexto específico. Así “La etnicidad se afirma explícitamente solo en ciertos momentos en la historia de una sociedad. Este es el caso de los procesos migratorios que crean conciencia y que se “enfrentan” con el “otro”. Situación ante la cual muchas veces surge o se revitaliza un contexto de discriminación racial” (Cocco, 2003, pág. 22). Por el contenido en la cita, se puede deducir que el contexto y las relaciones en sociedad influyen en gran manera en el individuo para auto-identificarse con un grupo o pueblo étnico en particular.

Por su parte, Arispe (2008) reafirma que la identidad se construye en un proceso dinámico, a medida que el individuo se relaciona en un contexto determinado, también adquiere elementos y características múltiples de manifestación y expresión, dependiendo de la situación, la condición y la opción política que una persona asume socialmente. Así también, Sichra (2004) considera que los miembros de un grupo social asumen su identidad de acuerdo al contexto y la situación en la que se desenvuelven, muchas veces los individuos asumen una identidad negativa o positiva para sí mismo o por influencia de la familia. Esta autora, resalta con propiedad que en nuestras comunidades, muchos padres consideran que si sus hijos salen a la ciudades mejoraría las condiciones económicas de la familia, esta búsqueda de “una vida mejor” genera muchas veces una identidad negativa hacia sus raíces culturales y hacia la lengua indígena, al asumir una identidad en función de las condiciones en un contexto urbano. A su vez, Sichra indica que, hay quienes han migrado a un determinado lugar y después de un periodo de convivencia, asumen una identidad positiva recreando la lengua indígena y las prácticas locales. En relación con este último, es importante comprender el término lengua indígena.

Aparentemente, lengua indígena es sinónimo de lengua materna o lengua originaria, no obstante, existe una diferencia conceptual entre cada una. Por un lado, Laime denomina ‘lengua

indígena’ a las lenguas que son parte identitaria de un pueblo étnico en particular, pues “Las lenguas identitarias están relacionadas a la cultura, así ellas enfatizan la identidad étnica, la identidad social y la identidad personal” (Laime, 2014, pág. 70). Por otro lado, Pito hace referencia a la “lengua materna” como parte importante de la “identidad cultural, porque da vida a los pueblos indígenas que están organizados y fortalece los conocimientos y los saberes de los antepasados” (Pito, 2001, pág. 25). Sin embargo, cuando nos referimos a lengua materna hacemos referencia a la lengua que se adquiere en el seno familiar y esta puede ser una lengua indígena o el castellano que se aprende de los padres durante los primeros años de vida:

Es científicamente comprobado que los niños son capaces de oír antes de su nacimiento. Al poco tiempo de nacer muestran clara preferencia por la voz de su madre y a los cuatro días discriminan entre las expresiones emitidas en la *lengua materna* y entre las de una lengua extranjera. Mejor dicho, lo que diferencian es más bien la melodía de las voces del idioma de su madre. (Zmeškalová, 2008, pág. 32)

Entendiendo lo que menciona esta autora, comprendemos que la adquisición de la lengua materna, en algunos casos, puede darse paralelamente, tanto, de una lengua indígena como en el castellano o cualquier otra lengua. Entonces, sucede lo que Baker (1993) llama *bilingüismo equilibrado*, ya que el niño va desarrollando la capacidad cognitiva en ambas lenguas, incluso antes del nacimiento. Sin embargo, este tema no será profundizado en este trabajo, ya que nuestra intención, es hacer notar la diferencia conceptual entre lengua indígena y lengua materna.

Asimismo, se denomina a la lengua indígena “lengua originaria”, se la enseña en las instituciones educativas como segunda lengua, en algunos casos, y por no decirlo en la mayoría de las escuelas del territorio boliviano. En el Currículo Regionalizado Mojeño, observamos la nominación de lengua originaria a la lengua de aprendizaje como segunda lengua:

En el caso del pueblo Mojeño, la mayoría de los estudiantes tienen como lengua materna al castellano y como segunda lengua sería la *lengua originaria* (Mojeño Ignaciano o Mojeño Trinitario, Movima, etc.) y cada cultura o comunidad debe decidir cuál va ser su lengua originaria para el aprendizaje en la escuela (CEPOIM, 2013, pág. 43).

Como se puede apreciar, se denomina “lengua originaria” a la asignatura que se enseña en el ámbito educativo. Todo este debate conceptual ha generado una reflexión colectiva sobre la enseñanza de las lenguas en un contexto diverso. En síntesis, las nominaciones para la lengua indígena, no se reduce sólo a las acciones que se realizan en el ámbito educativo, sino sobre todo se extiende en ámbito político e ideológico. En el ámbito político e ideológico se considera que las lenguas indígenas son símbolo de identidad cultural, llena de conocimientos para comprender el mundo que nos rodea. En el ámbito educativo, las lenguas indígenas recientemente adquieren importancia al ser reconocidas legalmente en la carta magna, y se la aplica en la enseñanza como lengua originaria, o como segunda lengua en algunos casos.

3.1.3. Multiculturalidad y pluriculturalidad

La multiculturalidad hace referencia a la convivencia de distintas culturas en un determinado territorio: “Son contextos multiculturales en los que conviven gentes con diversa tradición cultural y lingüística. En este marco concebimos a las sociedades urbanas como pluriculturales, multilingües y pluridialectales, en las que existen y coexisten diversidad de culturas, lenguas y dialectos” (Julca, 2000, pág. 45). En este sentido, por un lado, el multiculturalismo es entendido como un modo de tratar la diversidad cultural de poblaciones migrantes que conviven en un determinado territorio, y por otro lado, el reconocimiento público de los derechos culturales dentro de un Estado-nación.

Por su parte, Barabas (2015) considera que una cierta diferencia entre estos dos términos, la multiculturalidad es más política e ideológica, mientras que la pluriculturalidad es más de relación y modo de vida en un determinado territorio y que “tiene menos carga histórica e ideológica [...] El pluralismo trata de unir a diferentes grupos etnoculturales en una relación de interdependencia, igualdad y respeto mutuo, al tiempo que cada uno desarrolla su propio modo de vida y cultura” (Barabas, 2015, pág. Sitio Web). Resulta oportuno mencionar que en Bolivia recientemente se logra el reconocimiento de la diversidad cultural en la Constitución

Política del Estado Plurinacional, y esta diversidad constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. Al respecto Zolla menciona:

El reto de construir un Estado intercultural no culmina con el solo reconocimiento de las diferencias y de la diversidad de los sectores sociales, o con la creación de espacios definidos para la coexistencia de diversos valores y prácticas [...] Los cambios sustanciales en las políticas de Estado deben conducir, por ello, al establecimiento de un orden institucional que fomente la interculturalidad, como condición básica de gran parte de los consensos sociales. (Zolla & Zolla Márquez, 2004, pág. 26)

De acuerdo con la cita, se entiende que no basta con el reconocimiento de la pluralidad o multiculturalidad, sino que, es obligación de los Estados plurinacionales promover la convivencia y la pervivencia de las prácticas culturales en contextos diversos y complejos. Asimismo, Bustamante (2001) considera importante comprender “cómo se dan los procesos de transformación social y con ellos los cambios en las mentalidades” (pág. 25). Efectivamente, si logramos desde el Estado comprender que las relaciones se construyen en un contexto sociocultural diverso, donde cada quien tiene su maneras percibir el mundo, de adaptarse y de enfrentar situaciones nuevas; entonces, seremos capaces de responder efectivamente, en todos los ámbitos, a la multiculturalidad y a la pluriculturalidad.

3.1.4. Interculturalidad e intraculturalidad en la educación

La interculturalidad ha sido debatida por muchos autores en antropología, en sociología, entre otras. Las diferentes ideas o concepciones sobre cultura, diversidad cultural e interculturalidad amplían el horizonte sobre la convivencia entre hombres y mujeres de diferentes sociedades. En este sentido, Mato considera que la interculturalidad permite generar y compartir espacios sociales de participación en un contexto social determinado.

En todos los casos se trata de relaciones entre “culturas”. Pero “las culturas” no son “seres”, en todo caso los que se relacionan son personas y/o grupos sociales que se auto-identifican y/o son identificadas por otros, como “productoras” y/o “portadoras” de ciertas “culturas” *que resultan ser diferentes entre sí*. (Mato, 2005, pág. 120)

Los contextos diversos de relacionamiento permiten entrar en contacto con el otro, el convivir en situaciones que no precisamente se dan en las mejores condiciones, va a depender de la actitud que demos frente a la diversidad. Por su parte, Zúñiga y Ansión (1997) consideran que la actitud que demos frente a la diversidad cultural y a las consiguientes relaciones interculturales dependerá del “reconocimiento, desconocimiento o rechazo de influencias culturales” (pág. 6). En este sentido, Zúñiga menciona que: la interculturalidad se convierte en una “situación de hecho en un principio normativo orientador de cambio social”, para contrarrestar las injusticias y los conflictos para lograr una sociedad más democrática (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 6). Por tanto, consideramos que aunque las normas estén establecidas en nuestro país, las relaciones interculturales no siempre se dan de la mejor forma ya que existen controversia y conflictos que es necesario tomar en cuenta cuando hablamos de la interculturalidad. Desde una mirada de los pueblos indígenas, la intraculturalidad es dar una mirada hacia dentro de las culturas y es el “camino hacia la interculturalidad” Así lo menciona Mendoza:

La construcción de la intraculturalidad es muy importante para la sociedad que busca la armonía social. La interculturalidad solo se puede encontrar como resultado de una larga vivencia [...] la praxis social y cultural sobre sus conocimientos propios, sabiduría, tecnología, ciencias, idiomas y otros valores culturales que (apoyados y fortalecidos por la autoestima consistente en el cotidiano vivir del yo individual cultural) se comparte colectivamente en un espacio más amplio. (Mendoza, 2012, pág. 6)

Según se ha citado y, considerando la práctica social y cultural la “intraculturalidad” es un acto político porque permite mirar la realidad desde dentro y desarrollar valores culturales propios de una comunidad para la convivencia en armonía social. En el ámbito educativo en nuestro país, con la Ley N° 070, se plantea que a partir de la intraculturalidad promovamos “la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas” por tanto, trabajar en las instituciones educativas significa construir, progresivamente, relaciones de

equidad y complementariedad entre conocimientos y saberes indígena originario campesinos y de otras culturas.

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica asumir las diferencias culturales desde una perspectiva *de respeto y equidad social*, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas *tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país*. Esto significa no jerarquizar el saber formal-occidental sobre el saber tradicional, ni exigir que sean solamente los pueblos indígenas y afros que estén en la obligación de conocer la cultura, lenguas y conocimientos de los grupos dominantes. (Walsh, 2008, pág. 35)

Según esta autora, considera que la interculturalidad es una oportunidad para contribuir en la construcción de país con igualdad de oportunidades, sin desmerecer los saberes y conocimientos de nuestros pueblos y los saberes occidentales. En este sentido consideramos que para llevar a la práctica la intra e interculturalidad en la educación tenemos que ser consecuente con la teoría, para ello es imprescindible mostrar actitudes positivas para aceptarnos como hombres y mujeres con potencialidades y capacidades particulares, pero sobre todo, para aceptar al otro con sus diferencias.

Considerando que cada momento en que nos relacionamos aprendemos unos de otros y, solo a partir de un diálogo intercultural nos permitirá resolver nuestros problemas en igualdad de condiciones. En resumen, la interculturalidad y la intraculturalidad son categorías complementarias de relación social, económica y política, ya que el primer concepto alude al relacionamiento y convivencia entre las culturas y el segundo hace referencia a la revitalización y fortalecimiento de las culturas.

3.1.5. Bilingüismo y diglosia

El término bilingüismo se ha conceptualizado desde diferentes puntos de vista, que coincidentemente definen al “bilingüismo”, como el dominio de dos lenguas, sean estas de dominio pleno, simultáneo, equilibrado, alternado o espontáneo (Blásquez, 2010). Por su parte Baker (1997) considera que hay que distinguir entre bilingüismo individual y bilingüismo

social. En lo que se refiere al bilingüismo individual hace referencia a la capacidad y uso bilingüe, considera que algunos bilingües pueden tener fluidez en dos lenguas, pero el uso de cada una de ellas se hace en contextos diferentes. (pág. 45).

Ahora bien, desde una mirada más integral y sociolingüística, el “bilingüismo” es un proceso que permite mayor aceptación de la diversidad lingüística y se demuestra con actitud positiva hacia aquellas personas que tienen un lenguaje y cultura diferente (Cunningham, 2001). El uso que hace el hablante de una u otra lengua, en un determinado contexto, es positivo en la medida que se valore ambas lenguas y se haga uso de ellas sin desmerecer o menospreciar a ninguna; se torna negativo cuando se considera que la lengua indígena no es útil y cuando las nuevas generaciones sólo usan la lengua castellana como vehículo de comunicación:

El bilingüismo se vuelve *negativo* cuando se aprende un lenguaje a costo o en detrimento del lenguaje primario o materno. La persona a menudo pierde su lengua materna y su cultura porque no tiene la *oportunidad de continuar aprendiéndola y usándola*. Lo que es peor, el estudiante llega a *menospreciar* su propia lengua, la considera menos importante que la segunda lengua aprendida. (Cunningham, 2001, pág. 55)

Observamos en la cita claramente dos factores que menciona la autora, el primer factor es la actitud de menosprecio del individuo hacia la lengua indígena, ya que se prefiere a usar más la segunda o la lengua que considere con mayor prestigio; el segundo factor que observamos es la falta de oportunidad para usar la lengua en los ámbitos públicos. La mayoría de los lingüistas se han referido a la desigualdad y a la desventaja en la que se encuentran las lenguas indígenas frente al castellano.

Del mismo modo, Albó (1998) considera que la diglosia se da cuando no hay equidad en el uso de la lengua en el espacio social “con su particular relación con la estructura de poder, dentro de la sociedad global”. (pág. 129). Efectivamente, las condiciones de desventaja en la que se encuentran las lenguas indígenas en el territorio boliviano, hacen que se produzca un bilingüismo asimétrico. En la mayoría de los espacios, sean estos públicos o privados, el uso de la lengua indígena es mínimo o casi nulo. Sin embargo, de acuerdo con la definición que

hace Ferguson, no tenemos que confundir el uso alternativo de una lengua estándar y un dialecto regional, ni tampoco con el uso paralelo de las dos lenguas en un determinado contexto, ya que cada una tiene un papel claramente definido. (Fasold, 1996, pág. 72).

Ferguson hace la siguiente definición de “diglosia”:

La DIGLOSLIA es una situación lingüística relativamente estable en la que, además de los dialectos básicos de la lengua, existe una *variedad superpuesta*, muy divergente y altamente codificada que es el medio de expresión de una extensa y respetada parte principal de la literatura escrita [...] que se aprende en gran parte mediante la *enseñanza formal* y se *usa* en la mayoría de las situaciones formales orales y escritas, pero que ningún sector de la comunidad usa en la conversación cotidiana. (Ferguson, citado en Fasold, 1996, pág.79)

Entendiendo la definición de “diglosia” que hace este autor, observamos que en nuestro medio el castellano es una lengua estándar y que tiene tradición escrita, mientras que las lenguas indígenas son básicamente orales. Por su parte Suzanne (1996), considera que el bilingüismo individual y la diglosia social “no tendría por que darse ni estar en situaciones de causa-efecto, ya que cualquiera de los dos fenómenos pueden suceder idenpendiente uno del otro en un tiempo determinado” (pág. 67). Desde una mirada más sociolingüística, el bilingüismo individual, según Torrez (2003) sería caracterizado por:

- a) **Independencia de códigos:** el individuo bilingüe muestra la capacidad de usar uno u otro código según las situaciones que se le presente.
- b) **Alternancia:** El individuo bilingüe pasa rápidamente de un sistema lingüístico a otro en función de la circuntancia ambiental o de los interlocutores.
- c) **Traducción:** El individuo bilingüe es capaz de expresar de inmediato significados en los dos sistemas linguisticos que domina, sin necesidad de hacer traducción con anticipación (pág. 75)

En este sentido, tanto el bilingüismo como la diglosia tienen funciones establecidas. El bilingüismo cumple una función individual y la diglosia es mas social, por tanto, va a depender

del interés de los hablantes para hacer uso de una o mas variedad en los diferentes contextos sociales considerando las normas lingüística.

3.1.6. Política y planificación lingüística

En este apartado, consideramos importante revisar alguna referencia conceptual de política y planificación lingüística para comprender las acciones de revitalización de las lenguas indígenas en nuestro contexto. En este sentido, Markee (1998) considera que “La política lingüística es el conjunto de decisiones adoptadas por las autoridades interesadas respecto de la forma y el uso deseadas de las lenguas por un grupo de habitantes” citado por (Cooper, 1997, pag. 19). Por su parte, Hamel (2001) menciona que la política lingüística en muchos de los países latinoamericanos han sido aplicadas en principio como una política monoculturalizante, porque negaba la oportunidad a los pueblos de transmitir la lengua y la cultura, posteriormente pasó “por un estadio de multiculturalismo” y que a pesar de reconocer la diversidad, se sigue considerando un problema para la concreción de la planificación lingüística.

Después de lo anterior expuesto, se considera que la planificación lingüística es un instrumento fundamental de la política lingüística, parte de la decisión de formalizar una variedad estándar, su codificación en diccionarios y gramáticas, y su difusión pública a través de las escuelas, los medios de comunicación y la administración pública, entre otros (Raiter & Sullo, 2004, pag. 144 y 146). Por lo tanto, hay una estrecha relación de dependencia entre la política lingüística y la planificación lingüística, aunque a veces, no siempre se cumple efectivamente, por las controversias sociales que se manifiestan al momento de definir cuál variedad lingüística se normalizará para su uso y enseñanza en un determinado territorio.

Por su parte Cooper (1997) considera que para la difusión y la adopción de medidas relacionada con la planificación lingüística, se tiene que pensar en ¿qué?, ¿cómo?, ¿para quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué? y ¿quiénes?, serán los actores para trabajar a favor de las lenguas indígenas en un determinado territorio. Por tanto, la planificación lingüística

comprende los esfuerzos deliberados de la sociedad en su conjunto para influir en el “comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos” (Cooper, 1997, pág. 60). En este sentido, coincidimos con Saavedra, en que, tanto la política y la planificación lingüística tenemos que trabajarla de manera conjunta con las organizaciones locales, departamentales y nacionales:

[...] ambas disciplinas, política y planificación lingüística, deben ser trabajadas de manera conjunta y no una antes y la otra después o viceversa. Como está sucediendo en cierto modo con la política y la planificación de las treinta y seis lenguas en Bolivia, en la que aún *no se concretiza los usos y funciones que tendrán estas lenguas* en relación con el castellano al interior de la sociedad; y más aún la o las variedades de cada lengua que serán estandarizadas o normalizadas. (Saavedra, 2011, pág. 38)

A pesar del reconocimiento de las lenguas en la Constitución Política del Estado Plurinacional, la planificación lingüística todavía no se concretiza ni en acciones ni en recursos económicos para afrontar este desafío. Por tanto, urge exigir el derecho que las leyes y las políticas estatales confieren a los pueblos indígenas para comenzar el trabajo lingüístico en los distintos espacios del territorio amazónico. Una planificación lingüística eficaz, pasa por la voluntad política de la comunidad lingüística y el compromiso individual de los usuarios de una lengua en particular. Al respecto, Cooper, plantea tres dimensiones básicas para la planificación lingüística: la planificación de estatus, de corpus y de adquisición, para devolver la utilidad y la funcionalidad a las lenguas vulnerables y en riesgo de desaparecer.

3.1.6.1. Planificación del estatus y corpus

Tomando como referencia a Cooper (1997) decimos que la planificación del status, es toda acción que favorece el reconocimiento en las leyes de las lenguas indígenas en un determinado territorio. Asimismo, Lastra (1992) considera que la planificación lingüística se trata de la decisión política que realizan los gobiernos para determinar qué lengua o lenguas serán oficiales en una nación y además normalizará el uso en los distintos ámbitos (pág. 433). El objetivo de la planificación del status, por un lado, es fortalecer y ampliar los espacios de uso en la familia, la escuela y la comunidad. Eso implica el reconocimiento del Estado, y por

otro lado, implica darle funcionalidad a la lengua indígena ampliando el uso hacia las instituciones públicas y privadas:

La planificación del estatus lingüístico, por un lado, tiene como *propósito incidir en la determinación de las funciones sociales* de una lengua en la comunidad de hablantes. Ello implica no sólo el reconocimiento del Estado sino también la asociación del idioma con un incremento de sus *funciones sociales* como medio de instrucción en las escuelas, en la religión, la literatura, el trabajo y los medios de comunicación. (Ascencio, 2013, pág. 28)

Haciendo una reflexión a partir de la cita, consideramos que incidir en las funciones sociales favorecerá para elevar el status de la lengua indígena. Por una parte, debemos empezar a trabajar la lengua en la familia, esto implica que los abuelos y los padres transmitan la lengua a sus hijos y transmitan los aspectos de la cultura para garantizar la pervivencia y evitar que se continúe con el desplazamiento lingüístico y la desaparición por completo de las lenguas indígenas. Así también, usar la lengua en la comunidad implica ampliar los ámbitos de uso, como ser: en las instituciones públicas y privadas, los medios de comunicación (prensa oral y escrita, radio, televisión, etc.). Veamos lo que dice Sichra al respecto:

A través del fortalecimiento identitario - lingüístico del usuario de la lengua se *empodera al poseedor de la lengua y desarrolla su capacidad de desarrollar, fortalecer y usar la lengua en nuevas funciones no tradicionales*. Al incorporar la afectividad en la formación *se prepara al docente para encarar la lucha* de colocar lo indígena y la lengua indígena en la educación en los espacios públicos, en su propia vida de donde ya retrocede, en sus hijos que ya no hablan la lengua. (Sichra, 2011, pág. 15)

De acuerdo con lo que advierte Sichra, los maestros tenemos que “encarar la lucha” para lograr empoderar al hablante, hacerle notar que por mucho tiempo estuvo equivocado pensando que su lengua no tiene valor alguno, lograr que tenga actitud positiva hacia su lengua y reconozca que las demás lenguas indígenas que coexisten en nuestro territorio, tienen las mismas posibilidades de desarrollarse y recrearse a partir de la escritura como lo han hecho otras lenguas indígenas del mundo. Por su parte, Hamel (1993) considera que la “planificación del corpus” tiene relación de interdependencia con el status en dos aspectos: por un lado,

considera que el uso de la lengua determina el status y por otro lado, enfatiza que el corpus siempre está en relación con una función en un dominio determinado (escritura, educación, industria, ciencia) (pág. 15).

	FORMA (planificación política)	FUNCIÓN (cultivación del lenguaje)
SOCIEDAD (planificación de <i>estatus</i>)	1. Selección (procedimiento de toma de decisión) a) identificación del problema b) asignación de normas	3. Implementación (difusión educativa) a) procedimientos de corrección b) evaluación
LENGUA (planificación de <i>corpus</i>)	2. Codificación (procedimientos de estandarización) a) grafización b) gramaticalización c) lexicalización	4. Elaboración (desarrollo funcional) a) modernización de terminología b) desarrollo estilístico

Fuente: Hamel, 1993

Sin embargo, Hamel, considera “inadecuada la denominación de corpus”, ya que en la mayoría de los casos no se trata de intervenir sobre un corpus definido de estructura y vocabulario, sino de intervenir en el sistema comunicativo, sea este sistema bi o multilingüe.

En este mismo orden, Lago y Espinoza manifiestan que:

Limitar la planificación de corpus a la definición de un grafemario revela también una concepción limitada de tal tipo de planificación, ya que se desatienden otros aspectos tan relevantes para la revitalización de una lengua como es, por ejemplo, la creación de neologismos que permitan adecuar la lengua a las necesidades comunicativas actuales de sus potenciales hablantes. (Lagos & Espinoza, 2013, pág. 60)

En consecuencia, la planificación del corpus pasa por las acciones comprometidas de los hablantes para documentar la lengua, a partir de elaborar materiales que contengan referencias internas de la lengua, como ser: gramaticales y semánticas para un ámbito específico. La concreción del corpus permitirá avanzar con el mantenimiento, fortalecimiento o en revitalización de nuestras lenguas, siempre y cuando los hablantes se pongan de acuerdo.

En tal sentido, consideramos que el corpus de la lengua mojeño en su variante trinitario, tiene un avance importante. Sin embargo, durante el proceso de esta investigación, observamos controversias entre los intelectuales hablante de la lengua indígena para lograr ponerse de acuerdo en la utilización de un sistema escrito unificado para toda la comunidad mojeña trinitaria.

En síntesis, para lograr un corpus de nuestras lenguas indígenas dependerá de comprometernos con nuestros pueblos, solo si logramos una afectividad hacia las lenguas indígenas en la formación de los docentes, ayudará a fortalecer las actitudes lingüísticas y el compromiso por trabajar por la aceptación, difusión y el prestigio de la lengua indígena para lograr extender su uso en todos los ámbitos posibles.

3.1.6.2. Planificación de adquisición

Planificar la adquisición de la lengua implica pensar en aumentar los usuarios, masificar la difusión y buscar estrategias que permitan adquirir la lengua en los espacios familiares, escolares e institucionales. Cooper (1997) distingue dos criterios para realizar la planificación de adquisición de la lengua: el objetivo manifiesto y el método empujado. En el primer criterio se consideran tres objetivos:

- a) La adquisición de la lengua como segunda lengua o lengua extranjera;
- b) La readquisición de la lengua por poblaciones para las cuales era una lengua vernácula y
- c) Mantenimiento de la lengua por las generaciones que le sigue, aunque este no es un objetivo concreto de la planificación de adquisición, se lo toma en cuenta para prevenir la pérdida en las nuevas generaciones (Cooper, 1997, pág. 189)

En este trabajo nos interesa hacer énfasis en el segundo objetivo de la presente tesis. En este sentido Navarro (2010) afirma que hay una diferencia entre adquirir la segunda lengua en la edad infantil y adulta. Los adultos memorizan más rápido vocabularios y lograr analizar las estructuras gramaticales debido a que ya tienen madurez cognitiva, mientras que en los

niños recién a los dos años logran construir frases sencillas (pág. 120). Asimismo, esta autora hace clara diferencia entre el “aprendizaje de la primera lengua en su entorno natural y el aprendizaje de la segunda lengua en el aula” menciona que la primera lengua se aprende inconscientemente y de forma espontánea, mientras que la segunda lengua es planificada y se aplica una metodología concreta para conseguir los objetivos en la enseñanza-aprendizaje. (pág. 121). En este estudio nos interesa observar las situaciones de enseñanza y uso de la lengua mojeño trinitario para comprender las actitudes y percepciones de los estudiantes en formación quienes serán los próximos en tomar la batuta en las aulas en nuestro territorio amazónico.

3.1.7. Enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua

Siendo el lenguaje, el medio de expresión de sentimientos, pensamientos, emociones, valores y de todo cuanto el ser humano puede manifestar como un ser único, consideramos inicialmente, las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Novak³ en la cual mencionan que el individuo logra aprender de una manera relativamente fácil, si ese aprendizaje es relevante y funcional en un contexto social y culturalmente situado. El aprendizaje será significativo cuando el estudiante “comprende lo que está aprendiendo” en función de los conocimientos previos y además, la comprensión será relevante si estos conocimientos se dan en contextos reales y con apoyo de quien tenga mayor conocimiento de una temática en particular:

En los estudios de Vygotsky, las relaciones entre desarrollo y aprendizaje ocupan un lugar destacado, principalmente, en la educación. Él pondera que, aunque el niño inicie su aprendizaje antes de frecuentar la enseñanza formal, el aprendizaje escolar introduce elementos nuevos en su desarrollo. Él considera la existencia de dos niveles de desarrollo: el primer nivel corresponde a todo aquello que el niño puede realizar solo y el segundo nivel corresponde a las capacidades que están construyéndose; es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona que sabe más. Esta última situación es la que mejor traduce Vygotsky, haciendo referencia al nivel de desarrollo mental del niño (Lucci, 2006, pág. 10). Si bien es cierto, que Vygotsky hace referencia al aprendizaje formal de la lengua en

contextos escolares y a los niveles de desarrollo en los niños, esto no quiere decir que no contemple el desarrollo cognitivo de la lengua en jóvenes y adultos.

Para Corder (1992) la enseñanza de las lenguas adopta un punto de vista más social, y se preocupa por los problemas relacionados con su situación comunicativa en las diferentes situaciones sociales (pág. 29). En este sentido “La concepción del proceso enseñanza aprendizaje es la función que cumple el maestro aplicando pasos metodológicos para el cumplimiento de objetivos” (Serrano, 1989, pág. 231). Por su parte, Baker (1997) hace referencia a que la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua dependerá de las razones por la cual se quiere aprender una segunda o tercera lengua. Estas razones han sido agrupadas en: razones ideológicas (políticas y sociales), internacionales (económicas y comerciales) e individuales (consciencia cultural). Así también, Baker nos muestra claramente que al pasar el tiempo se ha dado un cambio de dirección a los métodos y enfoques para la enseñanza de la segunda lengua:

- **Enseñar la lengua desde un enfoque estructural:** incluye básicamente; los métodos *Gramática-Traducción*, este método basado en la memorización de vocabulario, aprender las conjugaciones verbales, las reglas de la gramática y sus excepciones, escribir al dictado y traducir pasajes escritos; y el método audio lingual, este método basado en escuchar y repetir sonidos o palabras para intentar pronunciar palabras como un hablante nativo.
- **Enseñar la lengua desde un enfoque comunicativo-funcional:** este enfoque a diferencia del estructural no necesita precisión gramatical ni fluidez, sino más bien, necesita competencia para *comunicar el significado con efectividad*. Se aprende la lengua a través del ensayo error, trabajando en grupos o en parejas.
- **Enseñar la lengua desde un enfoque interactivo:** en este método el objetivo es desarrollar *competencia comunicativa* como la confianza para interactuar socialmente, sin que esté presente el profesor. Esto no quiere decir que el profesor deja de contribuir con la retroalimentación y corrección, sino más bien que permite que los estudiantes intenten fortalecer la comunicación social. (Baker, 1997, págs. 301-309)

En este sentido, y basada en las conceptualizaciones que hacen los autores respecto a la enseñanza de la segunda lengua en las instituciones escolares, hemos podido evidenciar, en

nuestro trabajo de campo, que los docentes acuden a la combinación de estos tres enfoques para enseñar la lengua mojeño trinitario, aunque la enseñanza de la lengua indígena se desarrolla básicamente como materia o asignatura con una carga horaria específica y limitada.

3.1.8. Situación de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena

En este apartado, estamos utilizando la situación de aprendizaje-enseñanza para referirnos a los momentos, espacios y ambientes organizados por docentes de lengua indígena y los estudiantes, en los que se ejecutan una serie de actividades de aprendizaje de la lengua mojeño trinitario.

Por tanto, entendemos que, en cada situación de aprendizaje se concretiza a través de un proceso, en función de un contexto y momento determinado, y depende de las condiciones en la que se desarrolla las actividades educativas. Asimismo, consideramos que la enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena se concretiza con las distintas estrategias, que son el conjunto de actividades que realiza el docente dentro de los cuales se produce una situación comunicativa, sea esta oral o escrita (Moreno, 1994, pág. 117).

Por su parte, Galdames, Walqui, & Gustafson (2011) consideran que en una situación comunicativa implica considerar no sólo el contexto y los participantes, sino que es necesario “determinar un conjunto de opciones que harán que la comunicación sea eficiente. Por lo tanto, son los usuarios del lenguaje quienes decidirán si la comunicación se llevará a cabo en forma oral o escrita, seleccionaran el tipo de discurso más adecuado a la intención comunicativa” (pág. 32). En consecuencia, se tendrá que considerar el tipo de textos, materiales, estrategias, etc., para lograr el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Según, Lomas (1999) basado en Vygotsky considera que el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza deben estar al servicio de la mejora de las destrezas discursiva de los estudiantes, poner el acento en los procedimientos como eje del trabajo didáctico en las aulas, que tenga en cuenta la construcción activa del conocimiento lingüístico que se produce en situaciones de intercambio comunicativo y de interacción social, además

menciona que es imprescindible crear contextos de uso que hagan posible la adquisición gradual de las diversas capacidades expresivas y comprensiva que integran a las competencia comunicativa de las personas (pág. 42). En síntesis, para la participación en una situación de aprendizaje-enseñanza de las lenguas indígenas, se tendría que considerar un conjunto de estrategias que conlleven al uso de la lengua en la interacción comunicativa en un contexto determinado, en el cual los docentes y los estudiantes son importantes.

3.1.9. Situación de uso de la lengua indígena

Considerando que el término “situación de uso” tiene una multiplicidad de significado en función de su aplicabilidad, para este trabajo lo abordaremos desde la sociolingüística, para comprender el dónde, quiénes, cómo y cuándo usan la lengua indígena en un contexto de formación docente.

En este sentido, Lomas (1999) hace referencia a que las instituciones para la formación inicial de quienes enseñan o pretenden enseñar lengua y literatura, “excluyen de su ámbito de estudio y de reflexión el uso lingüístico y comunicativo”, nada se enseña sobre la formas en que los hablantes cooperan en la construcción de significado, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos de hablar, escuchar, leer y escribir o sobre los factores culturales que en nuestras sociedades condicionan la producción y recepción de los mensajes orales, escritos e icnográficos.

Por otra parte, Lomas considera que enseñar gramática tiene que ser una ayuda, un medio, y no un fin, se tiene que acompañar al estudiante en el aprendizaje del uso de la lengua, aunque no es fácil, debe ser el reto (págs. 43-44). Considerando que el uso de la lengua indígena, es una decisión política del individuo que la adquiere y la aceptación social depende mucho del contexto donde se usa. En este sentido distinguiremos algunos tipos de uso de la lengua indígena en el plano social:

- a) **Uso de aplicabilidad social:** con la finalidad de difundir distintos mensajes orales y escritos de índole social, educativa, cultural, comercial y hasta político, como el cine, el video, el teatro, los concursos literarios, las señalizaciones viales y

comerciales, junto a otras modalidades expansivas como la radiodifusión y el uso de los medios de comunicación en general.

- b) **Uso simultáneo:** en cierto modo se da el uso oral equilibrado de dos o más idiomas por parte de una misma comunidad.
- c) **Uso pedagógico-gráfico:** A partir del afianzamiento de la escritura puede iniciarse un trabajo de publicación de textos, tanto con fines didácticos como culturales en general, proporcionando así a cada uno de los idiomas una literatura escrita, que lejos de sustituir la oralidad tradicional la refuerza y le confiere una dimensión enteramente nueva (Mosonyi, 1998, págs. 82-92).
- d) **Uso simbólico:** En este trabajo utilizamos el término ‘uso simbólico o esporádico’ para hacer referencia aquellos usos ocasionales donde la lengua se hace visible en los distintos eventos sociales, culturales, cívicos, entre otros. (Saavedra, 2011)

En función de estas características de uso de la lengua, observamos y describimos las situaciones de uso oral y escrito porque cumplen una función comunicativa y como dice Gonzáles (2001) ambos códigos cumplen una función comunicativa, la diferencia está en que lo oral se manifiesta a través de las conversaciones cara a cara, mientras que lo escrito se traslada de lo oral a lo visual y permite la comunicación a través del tiempo (pág. 254).

Por su parte Vigil (2004) manifiesta que es un reto para las instituciones escolares incursionar en el uso de la lectura y escritura en lengua indígena y que los docentes tenemos abrir los espacios para la investigación y para el debate sobre las necesidades comunicativas en las comunidades indígenas. Asimismo, tenemos que poner énfasis para desarrollar estrategias para fortalecer los usos y prácticas sociales de la lectura y la escritura (pág. 10).

3.2. MARCO REFERENCIAL

En nuestro país las políticas educativas para el mantenimiento o fortalecimiento de las lenguas indígenas han sido insuficientes sobre todo en nuestros pueblos de la amazonia. Montoya (1983) considera que los gobiernos no alcanzaron a definir una política educativa bilingüe hasta “1911 cuando se crea la Escuela Normal Agrícola para formar a maestros sin que los resultados sean muy favorables, y a partir de 1914, se establecen escuelas rurales”,

estas escuelas de formación de maestros estaban básicamente orientadas la castellanización sobre todo en áreas rurales.

3.2.1. Formación docente y enseñanza de la lengua indígena

La concreción de las políticas lingüísticas que favorezcan a las lenguas indígenas ha dependido de la actitud positiva y sobre todo la voluntad política de los actores sociales, de nuestras autoridades y principalmente del Estado Plurinacional y los Gobiernos Departamentales y/o Municipales. Por lo tanto, al momento de pensar en nuestra temática de investigación, nos hemos preguntado ¿Qué trabajos se han realizado sobre el uso de la lengua indígena en nuestros pueblos y en la formación de maestros? Frente a esta interrogante, por una parte, se ha revisado sólo algunos trabajos de investigación sobre el “uso de la lengua en la formación de docentes”; entre ellos tenemos los trabajos de investigación que han desarrollado los estudiantes de las maestrías en EIB del PROEIB Andes, en sus diferentes versiones. Los estudios que sirvieron de base para esta investigación fueron realizados por:

- Yanet Tapia Fernández, sobre las “*Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno*”. El mismo consistió en la identificar y describir las estrategias metodológicas y el uso de lenguas utilizadas por los docentes en la enseñanza formal de las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y lengua materna en escuelas EBI; utilizó la metodología cualitativa con enfoque etnográfico. En sus resultados muestra una clara relación de diglosia. Pues el castellano es de uso extendido y el quechua es de uso restringido. Asimismo, considera que los docentes de las escuelas donde se realizó el estudio, no tienen la mínima idea de trabajar la lengua en aula y que las buenas intenciones quedan en el discurso debido a que no recibieron orientación alguna para trabajar la EIB en sus escuelas.
- Felicidad Sacari Eulate, “*Tratamiento de las lenguas en el INS EIB de Caracollo*”. Esta tesis consistió en analizar la planificación, el desarrollo curricular y las relaciones entre

las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, Lenguaje y Comunicación en el Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo. Utilizó metodología cualitativa y etnográfica. Esta autora demuestra claramente que los usos de la lengua en el área de lenguaje no estaban bien definidos ya que los docentes confundían la enseñanza de la lengua indígena con la elaboración de materiales didácticos.

- David Gamboa Quispe, “Análisis Crítico-Reflexivo en torno a un proceso de investigación-acción en ramas diversificadas desarrollado en el INS EIB “Ismael Montes” de Vacas”. El objetivo de esta tesis fue analizar, de manera crítica y auto reflexivo, la experiencia de investigación-acción sobre la elaboración participativa de un diseño de currículo diversificado, realizada en el INS-EIB. Esta autora hace referencia a falta de coordinación para realizar trabajos en equipo en la institución de formación, demuestra que no existe lineamientos concretos para la diversificación curricular y sobre todo no existen los recursos necesarios para encarar la EIB.

En las conclusiones de las tesis mencionadas, existe coincidencia entre autores sobre la situación del uso de la lengua en los Institutos Normales Superiores (INS) y la formación docente en lengua indígena; por una parte, manifiestan que la lengua indígena está en desventaja frente al castellano, porque esta lengua ocupa mayores espacios de comunicación; consideran que el uso de la lengua se ha ampliado al ámbito escolarizado con la Reforma Educativa de 1994. Por otra parte, han observado buenas intenciones de parte de los docentes comprometidos con la lengua indígena, pero consideran una debilidad en formación para responder a la diversidad cultural y para incorporar la lengua indígena en el desarrollo curricular (Sacari, 2003). Al mismo tiempo, los investigadores consideran que, en los antes INS, lo que hoy son ESFM, han confundido la enseñanza de la lengua con la producción de materiales en lengua, sin tomar en cuenta el nivel de dominio lingüístico que tienen los estudiantes en formación.

Asimismo, se considera que a los profesores y administrativos de los INS les hace falta trabajar en equipo para construir un currículo diversificado, de tal manera, que responda a la realidad de los estudiantes en formación (Gamboa, 2004), el análisis y reflexión sobre el uso de la lengua indígena en la familia, comunidad y escuela como espacios de socialización de las prácticas culturales propias de cada pueblo étnico. Esto nos ha permitido profundizar conocimientos sobre la investigación y hacer las comparaciones necesarias. Así también, la presente investigación hace referencia a los artículos sobre la educación superior y la formación de docentes para afrontar la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas en nuestro país y en Latinoamérica.

3.2.2. Aplicación de la EIB en la formación docente

La aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la formación docente se ha comprendido como la enseñanza de la lengua indígena en aula y en algunos casos en como la enseñanza del castellano como segunda lengua. Así lo manifiestan en un informe de aplicación de EIB con apoyo de la GTZ después de siete años de implementación en los antes llamados Institutos Normales Superiores (INS). Lo que muestra este informe es que la EIB sólo se trabajó con mayor énfasis en tierras altas. En este informe declaran que, muchos comprendieron la EIB básicamente como aprendizaje de la lengua originaria (LO) y que la interculturalidad se limitaba al rescate folklórico a través de la demostración de las danzas típicas, entre otros. También, indican que algunos docentes rechazaron el modelo de EIB y, por lo tanto, no existió un verdadero compromiso para apoyar el uso de la lengua (Nucinkis, 2005). Es interesante reflexionar en torno a las actitudes que mostramos frente a los cambios, sobre todo cuando se trata de revalorizar la cultura y la lengua indígena. La autora considera que la formación de maestros para la EIB, en la mayoría de los países latinoamericanos, se ha logrado gracias a las reflexiones que se han realizado en los distintos congresos. Así también, encontramos una serie de artículos en el libro “Nuevos Maestros para América Latina”. En estos artículos nos muestran cómo es la situación de la formación de maestros en contextos

bilingües, se reconoce el rol de los docentes en aula y se describe la situación en la que se encuentra el nivel de formación (López & Jung, 2007). López, considera en su artículo que, los centros de formación deben crear un vínculo con sabios y mayores indígenas para realizar un proceso de intercambio de saberes que llevará a los estudiantes en formación a la reflexión y toma de conciencia respecto a la relación entre la oralidad y la escritura de la lengua indígena. Así mismo, considera que los maestros en EIB tienen que desarrollar un conjunto de competencias para desarrollar tanto el aprendizaje y enseñanza de lengua originaria y el cultivo de una conciencia crítica respecto de su propio aprendizaje y el uso de la lengua nativa en los diferentes ámbitos.

3.2.3. Estrategia de aplicación lingüística en la formación de maestros

El Ministerio de Educación a través de los diferentes Subsistema de educación propone la aplicación de estrategias lingüísticas en sus diferentes niveles educativos, y se ‘caracterizan por los grados de complejidad del uso de la lengua:

AÑOS DE FORMACIÓN	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO
	➡	➡	➡	➡	➡
CAPACIDADES A DESARROLLAR EN LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS	- Introducción a la lingüística general.	Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua originaria	Capacidad de transmitir saberes y conocimientos en la lengua originaria	Capacidad de producir saberes, conocimientos, valores en lengua originaria	- Investigación, sistematización de saberes y conocimientos culturales nivel académico
CAPACIDADES A DESARROLLAR EN LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS	- Introducción a la lingüística general. - Nivelación en el uso oral de la lengua originaria.	Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua originaria	Capacidad de transmitir saberes y conocimientos en la lengua originaria	Capacidad de producir saberes, conocimientos, valores en lengua originaria	- Investigación, sistematización de saberes y conocimiento culturales nivel académico - Elaboración de documentos de egreso en dos lenguas
LOS NUEVOS MAESTROS DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE FORMACIÓN DE MAESTROS NO PODRÁN EGRESAR MONOLINGÜES CASTELLANO					

Fuente: Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación Nro. 9*

Respecto al tratamiento de las lenguas indígenas en la formación de maestros es un reto para las Escuelas Superiores de Formación de maestros, considerando estas estrategias se tendría que lograr una competencia cognitiva, lingüística y comunicativa en los estudiantes al

culminar los cinco años de formación. En este sentido, Sichra (2011) analiza críticamente sobre la formación docente. Considera varios aspectos que se deben tomar en cuenta para mejorar la formación docente con un enfoque intercultural:

- En primer lugar, la autora considera que se debe responder al desafío de la interculturalidad formando nuevos profesionales con visión del mundo diverso y con sentimientos positivos para actuar en armonía con los otros diferentes.
- En segundo lugar, alienta a los educadores a trascender el área de lenguaje y comunicación y buscar nuevos ámbitos para conocer mejor las prácticas ancestrales.
- En tercer lugar, exhorta a que la lengua debe ser usada socialmente en los contextos formales, principalmente en el centro de formación de los futuros docentes para incrementar los registros y estilos de habla.

Efectivamente, de acuerdo con las reflexiones de esta autora, considero que, para lograr un cambio de actitud positiva hacia los pueblos indígenas y las lenguas, las políticas para la formación de maestros deben enfocarse a desarrollar una conciencia identitaria y lingüística para lograr que los maestros seamos consecuentes con el discurso y nos intereseamos por conocer cada vez más nuestras raíces culturales. En función a esta situación respecto a las estrategias lingüísticas y el uso de la lengua enfocamos nuestro trabajo.

3.3. MARCO LEGAL

Este trabajo se sustenta en las normas, leyes, decretos y convenios que favorecen el uso de nuestras lenguas indígenas y garantizan la ejecución de políticas lingüísticas, tanto en el ámbito internacional como nacional. En el ámbito internacional tenemos: el Convenio Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas; en el Ámbito nacional tenemos: la Constitución Política del Estado Plurinacional, La Ley de la educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley N° 070) y la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas (Ley N° 269).

3.3.1. Ámbito internacional

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo y congregada en dicha ciudad el 7 de junio de 1989, logran el Convenio 169 de la OIT y en sus artículos: 27,28, 29 y 30 menciona que:

Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Deberá recurrirse, si fuera necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

Evidentemente, este convenio garantiza la ejecución de programas a favor de las culturas y lenguas indígenas por medio de la educación, menciona claramente que los gobiernos junto con los pueblos interesados deben adoptar medidas para fortalecer los espacios de uso de las lenguas indígenas a través de los medios posibles, entre ellos los medios de comunicación.

Asimismo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Ley N° 3760 aprobada el 13 de septiembre de 2007) en sus artículos 11,12, 13 y 14 establece lo siguiente:

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, así como a mantenerlos. (Ley N° 3760, art. 13, 2007)

Considerando los artículos mencionados, enfatiza el derecho de los pueblos indígenas a revitalizar las prácticas culturales y lingüísticas y la obligación que tienen los Estados en cada uno de los países para adoptar medidas y políticas públicas para asegurar que nuestros pueblos tengan participación activa en el mantenimiento, desarrollo o rescate de los conocimientos de nuestros antepasados:

Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en

consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje (Ley N° 3760, art. 14, 2007).

Así también, los pueblos tienen que estar organizados para establecer lineamientos y deben contribuir con sus saberes y conocimientos para apoyar a los docentes a cumplir su labor en los establecimientos educativos, en la comunidad y en todos los espacios posibles.

3.3.2. Ámbito nacional

En primer lugar, este trabajo se fundamenta legalmente en la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP), ya que en su art. 5 establece: 37 idiomas oficiales del Estado “el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” Así mismo, el art. 7 de la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, dice: “la educación debe iniciarse en lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación”. Cabe agregar las modalidades de uso de las lenguas en el contexto educativo están regido en el Art. 7 por seis ‘principios obligatorios de uso de las lenguas’ de los cuales hacemos referencias sólo tres:

- a) En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda lengua.
- b) En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
- c) En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas. (Ley N° 070, art. 7, 2010)

Las lenguas indígenas en nuestro país Bolivia, han logrado un estatus legal, con la aprobación de la Constitución Política del Estado Plurinacional, que en el artículo 5, oficializan 36 lenguas de las naciones y pueblos originarios campesinos. En los artículos 77 y 96 hace referencia a la capacitación de los maestros y a la responsabilidad del Estado Boliviano:

Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio. (CPEP, art. 96, 2009)

En cumplimiento con este artículo, el Ministerio de Educación está desarrollando cursos de PROFOCOM (Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio). Este es un programa que se ejecuta a nivel nacional, es un programa implementado y financiado por el Ministerio de Educación en cumplimiento del art.77 de la Constitución Política del Estado Plurinacional. Así mismo, la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez en sus art. 3, numeral 8; art. 7, numeral 1, 2, 3, 4, 5 y 6; art. 10, numeral 4; garantiza la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo plurinacional y considera como una necesidad pedagógica el uso de las lenguas oficiales y una extranjera en la enseñanza. En el artículo 28 de la Ley N° 070 menciona que “la Educación Superior de Formación Profesional es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional”. La presente tesis se respaldada con este artículo, ya que la formación de maestros en las ESFM corresponde al nivel de educación superior.

Finalmente, tenemos la Ley N° 269 de derechos y políticas lingüísticas, que en el art. 1, numeral 1 y 3 y en los Arts. 3, 4, 5, 6, 8, 9 el objeto principal de estos artículos es regular los derechos lingüísticos de la población indígena y menciona:

Reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia. (Ley N° 269, art. 1 # 1, 2012)

Recuperar, vitalizar, revitalizar y desarrollar los idiomas oficiales en riesgo de extinción, estableciendo acciones para su uso en todas las instancias del Estado Plurinacional de Bolivia. (Ley N° 269, art. 1 # 3, 2012)

La revitalización de nuestras lenguas es un derecho individual y colectivo. Los Estados con los pueblos organizados son los que tienen que dar cumplimiento con cada uno de sus artículos, sólo la voluntad política para con las lenguas indígenas de parte de nuestras autoridades, hará posible la puesta en marcha de las políticas lingüísticas y desarrollar una planificación que favorezca el fortalecimiento de nuestras lenguas y culturas de los pueblos indígenas, así lo menciona la Ley 269:

La planificación lingüística coadyuva al desarrollo de los idiomas oficiales, debiendo ser retroalimentada desde diversos ámbitos de la sociedad, como el sistema educativo, la administración pública, la administración de justicia, los medios de comunicación y cualquier otro sector que forme parte de la interculturalidad del Estado Plurinacional de Bolivia. (Ley N° 269, art. 10, 2012)

Este artículo de la ley nos orienta a realizar una planificación lingüística para fortalecer y ampliar el uso de la lengua indígena en todos los ámbitos posibles. Para la ejecución de la planificación lingüística se debe realizar investigaciones pertinentes sobre la situación de la lengua, por tanto, con la aprobación del DS. N° 2477 faculta al Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) para realizar investigaciones de las lenguas que están en peligro de extinción, la normalización de las mismas en consenso con el pueblo indígena y la certificación sobre los niveles alcanzados durante el aprendizaje de la lengua.

Capítulo 4: Resultados

La corta travesía que hemos pasado en la maestría en Sociolingüística ha permitido realizar un análisis reflexivo sobre la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran nuestras lenguas indígenas. Actualmente la cantidad de hablantes de lenguas indígenas de nuestros pueblos en la amazonía y principalmente en el territorio mojeño, es reducida en relación al número de población que habita en las comunidades, por tanto la vitalidad de las lenguas está en riesgo.

En consecuencia, hemos enfocado el presente trabajo a la enseñanza y el uso de la lengua mojeño trinitario en la formación docente ya que dentro de las políticas lingüísticas y educativas, la revitalización de nuestras lenguas indígenas es fundamental para el fortalecimiento de nuestros pueblos. Los resultados presentados a continuación están ordenados en función de las situaciones de enseñanza y uso de la lengua mojeño trinitario dentro y fuera del aula en la ESFM Clara Parada de Pinto. Asimismo, los datos se han organizado en tres segmentos, los cuales describimos a continuación:

El primer segmento contiene datos sobre la ubicación de la población mojeño trinitario, sus características, la organización social, situación de la lengua indígena en relación a la vitalidad y algunos datos bibliográficos sobre el corpus de la lengua mojeño trinitario que se ha logrado hasta el momento; en el segundo segmento, se encuentra datos referidos al ámbito donde se desarrolló el presente estudio, la historia, población estudiantil, característica sociocultural y lingüística de los estudiantes; y en el tercer segmento, describimos situaciones de enseñanza de la lengua mojeño trinitario (MT), categorizamos las estrategias que aplican dos docentes de LO, el proceso de enseñanza de la lengua mojeño trinitario y reflexionamos sobre la base de las expectativas que tienen los estudiantes en formación para la enseñanza de la lengua indígena en contexto culturalmente diverso.

4.1. LA CASA GRANDE DE LOS MOJEÑOS: EL TERRITORIO

La región mojos cuenta con más de 200.000 km² de territorio dentro del departamento del Beni. Los mojeños se componen en cuatro grupos étnicos que conforma una comunidad lingüística: trinitarios, ignacianos, loretanos y javeriano. Cada una de estas variantes forma una comunidad de habla. “esta división se debe a las fundaciones jesuíticas que fueron iniciadas en 1682 por el padre Pedro Marbán. La palabra “mojos” viene de “tmojóro” [horizonte azulado sin límite]. La lengua de los mojeños pertenece a la familia lingüística arawak, que se extiende desde el Caribe hasta la Amazonía boliviana” (Fabricano, Semo, & Olivio, 2003). Nuestro territorio mojeño tiene una riqueza natural de selva y pampa con una incalculable fauna y flora.

4.1.1. Los trinitarios nos encontramos en gran parte del territorio mojeño

Los mojeños trinitarios estamos ubicados en gran parte del territorio mojeño, dividido políticamente en ocho provincias del departamento del Beni, (ver anexo 7). Se estima que el mayor número de habitantes mojeños trinitarios, se encuentran principalmente en las provincias: Cercado, Marbán, Moxos y Ballivián. Sin embargo, por la constante migración interna en nuestro país, se encuentran mojeños trinitarios en el resto de las provincias o capitales de otros departamentos del territorio boliviano.

En la provincia Cercado, principalmente en la ciudad de Trinidad, se asentaron los mojeños trinitarios. En la actualidad, se encuentran agrupados en los barrios periurbanos fuera del anillo de circunvalación, principalmente en los barrios: Pedro Ignacio Muiba, Cabildo Indigenal de Trinidad y Plataforma. Así también, hay mojeños trinitarios en las provincias Marbán y Moxos; en la provincia Marbán, se encuentran mojeños trinitarios en las comunidades Puente San Pablo, Santa Rosa Km 100 del municipio San Andrés y comunidades a Orillas del río Mamoré del municipio de Loreto y en la provincia Moxos se encuentra la mayor concentración es de mojeños ignacianos pero comparten el territorio con mojeños trinitarios. Asimismo, hay mojeños trinitarios en ocho comunidades del territorio indígena multiétnico (TIM), en dos comunidades del territorio indígena mojeño ignaciano (TIMI), en

treinta y un comunidades del Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro Sécore (TIPNIS), en siete comunidades del municipio de San Lorenzo y en cinco comunidades del Municipio de San Francisco (UAGRM, 2012).

4.1.2. Lo que nos caracteriza a los mojeños

La característica de los mojeños es notoria en cualquier parte donde nos encontremos. Somos relativamente de tez morena, de estatura mediana, demostramos actitudes positivas en todo momento, sea cual sea nuestra situación anímica, así nos identifica Querejazu, "[...] por naturaleza son de carácter suavísimo: jamás he oído que algún indio haya practicado alguna violencia contra su esposa o sus hijos; ni siquiera contra su perro faldero, por más merecido que se lo tuviera [...]" (Querejazu, 2008). Así también, este autor considera que a diferencia de otros pueblos indígenas de tierras altas, los mojeños estuvieron sujetos a las Misiones Jesuíticas y que las creencias espirituales religiosas han perdurado hasta nuestros días. El mojeño es aguerrido y de lucha, lo ha demostrado con la gran marcha del 90 denominada "Por el territorio y la dignidad"; marcha en la que hizo sentir su presencia a nivel nacional, reclamando el derecho a ser tomado en cuenta en las políticas estatales.

4.1.3. Cuántos somos los mojeños trinitarios

Es complejo conocer a ciencia cierta la estadística sobre la cantidad de hablantes del pueblo mojeño trinitario. En los diferentes documentos consultados, los datos están de manera generalizada. Por una parte, según el Censo 2012 somos 31.078 habitantes" (MINEDU, Culturas vivas, 2014); por otra parte, encontramos en una página de internet en la cual se considera que en la eco-región amazónica se cuenta con una población 76.073 habitantes mojeños trinitarios (Rivero, 2013). Como se puede observar existe una gran diferencia entre ambos datos, lo que nos da a entender que hasta ahora no hay datos concretos sobre la población mojeña trinitaria exclusivamente, ya que en algunos casos las cifras que encontramos están fusionadas con población trinitaria e ignaciana.

4.1.4. El Gran Cabildo de Trinidad: Organización social y política

La organización social de los Mojeños se basa principalmente en la familia, que viven en un determinado territorio conformando una comunidad con aproximadamente 5 a 30 familias. En cada comunidad existe organizado un cabildo, es la principal organización social, cultural y religiosa para nuestros pueblos étnicos en la amazonía. El corregidor es la máxima autoridad que representa la voz del pueblo en el cabildo y junto a 12 integrantes se encargan de dirigir las reuniones, establecer normas, realizar actividades festivas o religiosas y de tomar decisiones importantes para el bienestar de la población.

En el año 1987 en la ciudad de Trinidad se concentró la Central del Cabildo indígena “vecinos residentes en Trinidad de origen mojeño-trinitario organizan el Primer Encuentro de Autoridades Mojeñas, evento donde es creado la Central de Cabildos Indigenales Mojeños (CCIM), como primera organización de los mojeños urbanos y de las comunidades cercanas a la capital Trinidad” (Presencia, 15/3/87, Memoria del Evento, ADC, citado Molina, 2010, pág. 17). El cabildo es la organización que mantiene viva la cultura mojeña trinitaria en el municipio de Trinidad y recrea las prácticas culturales en la fiesta patronal de la Santísima Trinidad. Es la institución que impulsa la participación de niños, jóvenes y mayores que forman parte de las instituciones educativas y las organizaciones sociales como las juntas vecinales. Otro aspecto, es que el cabildo participa en la fiesta grande con las danzas los macheteros conformados por los varones, las mamitas conformados por las mujeres, los angelitos y toritos también conformados por varones. Así también, junto al municipio son los encargados de armado del corral, el palo encebado para el jocheo de toros como se muestra en la siguiente ilustración.

Ilustración 1: Foto en el corral, autoridades del cabildo, mayo 2015.



Foto: M. Chávez.

Es importante resaltar la función que cumple el Cabildo de Trinidad en la reproducción de la identidad y cultura mojeño-trinitaria, y el fortalecimiento de la identidad municipal; es en la fiesta de la “Santísima Trinidad” donde se visibilizan las prácticas culturales y donde esta organización coadyuva al municipio de Trinidad en el armado del corral para el jocheo de toros, con el palo ensebado y con las danzas mamas, toritos y macheteros. Así también, a través del tiempo se han creado otras instituciones que velan por los derechos de los pueblos indígenas a nivel regional y de territorio, entre ellas tenemos: la CPIB ‘Central de Pueblos Indígenas del Beni’, la CMI ‘Central de Mujeres Indígenas del Beni’ y las sub- centrales TIMI, TIM, TIPNIS; San Lorenzo, San Francisco y Desengaño, afiliadas a la CEPMB ‘Central de Pueblos Étnicos Mojeños del Beni’ (UAGRM, 2012). Todas estas organizaciones tienen un objetivo común para luchar por el territorio, demandar una educación pertinente y oportuna y otros aspectos políticos que favorecen a las comunidades indígenas mojeñas.

4.1.5. Situación de las lenguas indígenas en el Beni

Se considera que es un hecho ineludible la condición en la que se encuentran todas las lenguas indígenas en Bolivia. López (2009) manifiesta que existe una clara asimetría que rige su relación con las lenguas europeas hegemónicas (castellana), con el tiempo se ha generado conflicto permanente y las consecuencias han sido muy graves para las lenguas indígenas. Sin embargo, nuestras lenguas en la amazonia han resistido en el tiempo, es el caso de la lengua de los mojeños trinitarios. Así lo mencionan, en un documento de trabajo para el PPMI denominado “Recuperación oral y tecnología originaria”

[...] el Mojeño Trinitario conservó el idioma entre los miembros de la misma cultura, aunque siempre existió una fuerte discriminación en la educación, tan es así que en las aulas separaban a los indígenas de los karayanas, esto motivó la devaluación del uso de la lengua originaria, llegando en la actualidad a una situación de diglosia, y dominación del castellano respecto al Mojeño Trinitario. (MINEDU, 2010)

Si bien es cierto, hay una clara situación de diglosia entre las lenguas indígenas frente al castellano, es necesario conocer en qué situación se encuentran nuestras lenguas indígenas en el territorio para pensar en una política lingüística que revierta la situación y poco a poco lograr un equilibrio en el uso de la lengua indígena y del castellano. En esta oportunidad, para conocer el grado de vitalidad las lenguas indígenas en el departamento del Beni, y en especial del mojeño trinitario, hemos tomado en cuenta el número de hablantes y la población total de habitantes de una comunidad, considerado la escala de medición de la UNESCO (2003).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, hemos revisado una serie de documentos, que nos muestra claramente la vitalidad del mojeño trinitario, porque todavía existe un buen número de hablantes (ver tabla 5). Sin embargo, también es claro el número de hablantes ha ido disminuyendo a través del tiempo. En efecto, en la siguiente tabla se muestra el número de hablantes de las lenguas indígenas que habitan en el departamento del Beni.

Tabla 5: Situación de las lenguas indígenas en Beni

N°	Pueblos Indígenas	Ubicación en provincias	Datos estadísticos				Situación
			Población		N° hablantes		
			A	B	C	D	
1	Mojeño Trinitario	Cercado-Mojos-Marbán	44.247	30000	3.140	4.993	Peligro
2	Mojeño Ignaciano	Mojos-Cercado		2.000	1.080	2.783	Serio Peligro
3	Mojeño Javeriano	Cercado		300	0	0	Extinto
4	Mojeño Loretano	Marbán		2.200	0	0	Extinto
5	Joaquiniano	Mamoré	160	296	137/0	S/D	Posiblemente Extinto
6	Baure	Iténez, Mamoré	477	886	67	S/D	Serio Peligro
7	Sirionó	Cercado	133	268	187	187	Peligro
8	Chácobo	Vaca Diez, Yacuma y Reyes	247	516	380	S/D	Peligro
9	Maropa (Reyesano)	Ballivián	2.717	4.919	53/12	S/D	Moribundo
10	Movima	Yacuma , Mojos Ballivián	6.008	12.230	1.173	1.620	Serio Peligro
11	Tsimane	Ballivián y Yacuma	4.126	8.615	6.351	10.326	Potencial
12	Yuracaré	Moxos	1.366	2.829	1.809	S/D	Peligro
13	Itonama	Iténez,	1.416	2.791	389/27	89	Moribundo
14	Canichana	Cercado	208	404	4/ 07	S/D	Posiblemente extinto
15	Cayubaba	Yacuma	326	664	23/ <5	S/D	Moribundo
16	Pakahuara	Vaca Diez	31	46	6	S/D	Moribundo
17	Esse Ejja	Vaca Diez	396	732	518	S/D	Peligro
18	Mosetén	Gral. José Ballivián	789	1588	948	S/D	Peligro
19	Cavineño	Gral. José Ballivián	836	1683	601	1.460	Peligro

Elaboración Propia: Basada en diferentes fuentes: **A)** Bolivia 2001: Población de 15 años y más en hogares particulares. En Diagnostico socio demográfico a partir del censo 2001. Comisión de economía para América Latina y el Caribe (CEPAL) Santiago de Chile, Julio del 2005. Consultor Ramiro Molina Barrios; **B)** Datos de Clave 3 PNUD-Agosto, Septiembre- La Paz 1996 “Primer Censo Indígena”; **C)** Mily Crevels y Pieter Muysken “Lenguas de Bolivia” Tomo I y II; **D)** Memoria Bianual 2013-2014 IPELC, datos n° de hablantes, según censo 2012.

De acuerdo al resultado expuesto en el cuadro anterior, notamos que la mayor diversidad lingüística la tiene el departamento del Beni en la región amazónica, ésta diversidad de pueblos indígenas, ha sido reconocida en el art. 5 de la CPEP, aunque de los diecinueve pueblos que hemos enlistado, se observa que tres pueblos no están contemplados en la carta magna, nos referimos al Joaquiniano, el Mojeño Loretano y el Mojeño Javeriano. Otro aspecto que notamos en los datos del documentos de IPELC, es el grado de vulnerabilidad en la que se encuentran las lenguas indígenas de nuestro departamento, en la última columna se evidencia que, cuatro pueblos indígenas ya no cuentan con hablantes de lenguas indígenas, por tanto se lo considera como lenguas extintas; cuatro pueblos indígenas tienen menos de diez hablantes,

por tanto se encuentran moribundas; diez lenguas indígenas están en serio peligro de extinción porque sus hablantes cada vez son menos, entre ellas está el mojeño trinitario con 4.993 y sólo el pueblo indígena Tsimane tiene un potencial bastante alto, ya que cuenta con 10.326 hablantes de lengua indígena.

En resumen, la situación de peligro en la que se encuentran nuestras lenguas, es preocupante, aunque no se puede negar la voluntad política de algunas autoridades para con nuestras lenguas indígenas, consideramos que hace falta mayor compromiso de los funcionarios que trabajan en los espacios públicos y privados para usar la lengua indígena y así, aumentar los usuarios de la lengua y sobre todo hace falta voluntad política de nuestras autoridades nacionales, departamentales y municipales para prever recursos humanos y económicos para desarrollar una planificación lingüística en su plenitud y lograr poco a poco revertir la situación crítica en la que se encuentran nuestras lenguas.

4.1.6. Bosquejo sobre el corpus de la lengua mojeño trinitario

El corpus de la lengua mojeño trinitario, hasta el momento, tiene un avance importante, se han publicado materiales con el apoyo del Ministerio de Educación e instituciones no gubernamentales. Estos materiales han servido de guía para la enseñanza de la lengua mojeña como segunda lengua, tanto en educación regular como en alternativa. Para conocer qué tipo de materiales escritos en lengua mojeño trinitario se han elaborado realizamos una especie de inventario (ver anexo 8). Entonces, observamos en el cuadro que en el año 1997 se inicia con el registro léxico en el diccionario trinitario-castellano; el 2003 se concreta la primera guía del alfabeto mojeño trinitario luego de haber pasado por un proceso de consulta y presentación de la propuesta desde 1995 con autoridades de las organizaciones indígenas, maestros y autoridades educativas (Fabricano, Semo, & Olivio, 2003); el 2004 se elabora una serie de cuentos por una ONG en convenio con el Ministerio de educación. Este material se elabora durante la reforma educativa. Si bien es cierto, el corpus de la lengua es importante a la hora de encarar el proceso de normalización lingüística, también es complejo, ya que intervienen

multitud de factores como ser: económico, político, social y cultural (Baztarrika, 2005, pág. 117). La voluntad de los hablantes, los líderes, autoridades comunales, profesionales lingüistas o sociolingüísticas es un punto clave para continuar el proceso de construcción del corpus y sobre todo de aumentar la población hablante con actitud lingüística positiva.

En síntesis, la construcción del corpus del mojeño es fundamental para continuar documentando la lengua. Es importante hacer notar que en la mayoría de los materiales revisados se encuentran palabras sueltas y frases sencillas en mojeño trinitario y traducidas al castellano. Sin embargo, observamos que hay un avance en cuanto a producción de textos sólo en lengua mojeño trinitario, como los cuentos que se publicaron con el apoyo de DANIDA y el material que la FUNPROEIB Andes publicó como resultado del diplomado con docentes en la ciudad de Trinidad el 2013.

4.2. ÁMBITO DE ESTUDIO Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL

4.2.1. Ubicación y vía de acceso

El estudio se desarrolló en la ciudad de Trinidad, lugar donde se encuentra ubicada la Escuela Superior de Formación de Maestros “Clara Parada de Pinto”. Esta institución cuenta con una infraestructura propia ubicada en la avenida José D. Shiriqui B., pasando por la urbanización Palermo, antes de llegar al barrio Villa Vecinal. Para llegar a Trinidad desde Cochabamba (lugar donde se desarrolló la Maestría en Sociolingüística), se accede vía terrestre en flotas que parten desde la terminal de buses de “Cochabamba” hacia Santa Cruz y luego a Trinidad. Por vía aérea desde Cochabamba a Trinidad en el viaje es de aproximadamente 45 minutos.

4.2.2. Breve Reseña histórica de la ESFM “Clara Parada de Pinto”

Haciendo una revisión retrospectiva a la historia de la Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM) “Clara Parada de Pinto”, observamos que el 27 de agosto de 1970 se crea mediante Resolución Ministerial N° 1768 el Instituto de Profesionalización de Maestros Interinos para el Departamento del Beni y empieza a funcionar desde el 12 de abril de 1971

con el nombre de Escuela Normal Integrada “Trinidad”. El 22 de octubre de 1998, por Resolución Prefectural N° 175/98 recibe el nombre de Instituto Normal Superior Prof. Clara Parada de Pinto, en honor la señora Prof. Clara Parada de Pinto, valerosa mujer, profesional comprometida con la educación beniana, quien logró el funcionamiento de la Escuela Normal Integrada (Parada, 2006).

Durante cuarenta años, esta Casa Superior de formación pedagógica, ha sido dirigida por hombres y mujeres comprometidos con los “futuros forjadores del alma nacional”⁴; cada quien a su vez ha brindado su servicio para cumplir la visión y la misión de la institución, para lo cual fue creada, y comenzó a funcionar bajo la dirección de la Prof. Dalia Muñoz Rivero. Desde 1971 hasta 2013 fueron muchos profesionales registrados en la historia de la ESFM que han aportado con sus ideales y han conducido el destino de esta institución, entre ellos los fundadores: el Prof. Juan Vargas Rojas (+) y el Prof. Olegario Sanjinés Rada, quien había realizado cursos de post-gradó en Colombia (Parada, 2006).

En la actualidad, la ESFM cuenta con una infraestructura propia desde el 2004; la construcción es de material de ladrillo visto y de dos pisos, cuenta con aulas para los estudiantes, además, tiene un salón auditorium, una pequeña biblioteca, un centro de computación y vivienda para la portera. Asimismo, cuenta con energía eléctrica, agua distribuida por red y con baños higiénicos dividido tanto para varones como para mujeres. Cabe agregar, que recientemente se está construyendo un polideportivo, en el espacio donde se realizan las ferias de comidas típicas.

En la institución tienen un espacio para la biblioteca donde se guardan libros y/o materiales bibliográficos, materiales didácticos, cuadros, mapas, afiches, rompecabezas, entre otros. Sin embargo, las condiciones de la infraestructura son deplorables ya que observamos goteras en los techos, falta de agua en los baños, falta de espacio de recreación y de estudio para los estudiantes, entre otras necesidades que necesitan urgente atención de nuestras autoridades locales y nacionales.

4.2.3. Aspecto administrativo y funcionamiento de la ESFM

Durante la gestión 2014 y 2015 se desarrolló el presente trabajo, para lograr el objetivo de la tesis se ha coordinado con docentes de lengua mojeño trinitario que trabajan arduamente en la formación de estudiantes y con las directoras que administran la institución.

La administración de la Escuela Superior de formación de Maestro, cuenta con equipo de 13 profesionales de los cuales cinco son varones y ocho son mujeres, dirigidos por la directora general, la directora académica y la directora administrativa como se describe a continuación:

Tabla 6: Administrativos de la ESFM “Clara Para de Pinto”

CARGO	GESTION 2014	GESTION 2015
Directora General	MSc. Silvia Arancibia Vargas	MSc. Olga Teresa Rocha Ortiz
Directora Académica	Lic. Silvia Saucedo Vargas	Lic. Francisca Vásquez Gonzales
Directora Administrativa y Financiera:	Lic. Melchora Navarro Saucedo	Lic. Melchora Navarro Saucedo

Elaboración propia: basada en datos obtenidos en la ESFM.

En la institución se está implementando el modelo educativo socio-comunitario y productivo con enfoque intercultural, establecido en la Ley de la Educación y el Currículo de Formación de Maestros del Estado Plurinacional.

En cuanto a la enseñanza de la lengua indígena, la directora general de la gestión 2014, nos indicó que con el nuevo modelo educativo se está enseñando con mayor intensidad la lengua indígena en todas las especialidades desde el primer año de formación y también se está enseñando la lengua extranjera (inglés) pero sólo en la especialidad de Lenguaje y Comunicación.

La ESFM, en la gestión 2015, cuenta con un plantel docente de 30 profesionales de los cuales ocho son varones y veintidós son mujeres. Los docentes en su mayoría son monolingües en castellano, aunque por la exigencia de la Ley 269 algunos ya han realizado el diplomado de

lengua mojeña con el FUNPROEIB Andes y otros participan en talleres que se realizan en la misma institución.

Ilustración 2: Foto docentes de lengua indígena de la ESFM, junio 2014.



Foto: M. Chávez.

Como se observa en la ilustración, de ocho docentes, siete son los docentes que trabajan dando clases en la unidad de formación de lengua originaria mojeño trinitario en todas las especialidades, y una docente es la que dicta lengua extranjera (Ingles) sólo en la Especialidad de Lenguaje y Comunicación. Los docentes tienen un espacio de tiempo para coordinar y ponerse de acuerdo sobre los contenidos y actividades que se desarrollarán en la gestión académica. Los siete docentes que dictan lengua indígena son bilingües, castellano-mojeño trinitario, algunos con mayor o menor grado de dominio de la lengua indígena como se describe a continuación:

Tabla 7: Docentes de lengua originaria Mojeño Trinitario en la ESFM, 2015.

Nº	DOCENTES DE LENGUA INDIGENA	AÑOS DE SERVICIOS	LENGUA MATERNA Y SEGUNDA LENGUA
1	Lic. Pilar Noza Iba	14	Mojeño Trinitario-Castellano
2	Ing. Pedro Fabricano Noe	10	Mojeño Trinitario-Castellano
3	Lic. Mariela Semo Rivera	12	Castellano-Mojeño Trinitario
4	Lic. Claudio Guaji Jare	3	Mojeño Trinitario-Castellano

5	Lic. Bartola Guaji Jare	3	Mojeño Trinitario-Castellano
6	Lic. Nenela Vásquez	2	Castellano-Mojeño Trinitario
7	Lic. Adhan Ychu Moye	1	Mojeño Trinitario-Castellano

Elaboración propia: Basada en datos proporcionados por los docentes en la ESFM.

Para la institución, contar con docentes bilingües, que hablan y escriben la lengua indígena ‘mojeño trinitario’ es muy importante para encarar la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, como lo plantea la Ley N° 070 y el currículo para la formación de maestros.

La población estudiantil inscrita en la gestión 2014 fue de 631, de los cuales sólo 618 son estudiantes efectivos de todas las especialidades. El detalle poblacional por especialidad de segundo, cuarto y quinto año se amplía en el siguiente cuadro:

Tabla 8: Total de estudiantes en año lectivo 2014.

N°	ESPECIALIDADES	GRADO			
		2do	4to	5to	
1	Educación inicial en familia comunitaria	27	27	30	
2	Ciencias naturales mención: física – química	40	25	27	
3	Ciencias sociales "a"	36	39	32	
	Ciencias sociales "b"	0	40	28	
	Ciencias sociales"	0	0	30	
4	Comunicación y lenguajes “a”	0	32	24	
	Comunicación y lenguajes “b”	0	0	20	
5	Matemática	0	28	24	
6	Artes plásticas y visuales	27	29	22	
7	Cosmovisión filosofía y psicología	31	0	0	
	TOTAL	161	220	237	618

Elaboración propia: Datos obtenidos en la ESFM.

Del total de estudiantes efectivos, 161 son de segundo año, que conforman el 26 %; 220 estudiantes de cuarto año, que son el 35 %; 237 estudiantes de quinto año, alcanzan el 38 %. Los estudiantes al concluir los cinco años de formación en las diferentes especialidades logran la titulación a nivel de licenciatura. En este contexto la migración de los estudiantes es evidente, muchos llegan a la escuela superior de otros lugares del país o del departamento para realizar sus estudios de formación.

4.2.4. Identidad cultural de los estudiantes en formación

La identidad cultural que asume el individuo muchas veces está en función del lugar de nacimiento o del lugar de residencia. Considerando lo que nos dice (Sichra, 2004), asumimos que la identidad cultural es un proceso, a través del cual los individuos se reconocen como parte de una colectividad y a medida de su relación en el contexto adquieren una postura de identidad de acuerdo a la situación político-social en una época determinada y de acuerdo al lugar de residencia, sea esta nacional, regional o local.

Durante el trabajo de campo observamos los rasgos físicos y la forma de hablar de los estudiantes, hemos visto que en la ESFM migran estudiantes, tanto de tierras altas, como de provincias y capitales de tierras bajas, esta situación la confirmamos a partir de las entrevistas y las encuestas realizadas. Los estudiantes de la ESFM adoptan elementos culturales propios o ajenos de una determinada cultura y en algún momento, lo expresan en forma simbólica frente a la sociedad, a través de las danzas, teatros, comidas típicas, algunas palabras como ser los saludos y algunas palabras que han aprendido durante su formación en lengua indígena mojeño trinitario o quechua y aymara de los estudiantes que tienen como lengua materna. Los estudiantes de la ESFM, tanto de tierras bajas como los estudiantes de tierras altas, se identifican culturalmente de acuerdo al lugar de nacimiento observamos en el siguiente cuadro:

ESTUDIANTES DE TIERRAS BAJAS	ESTUDIANTES MIGRANTES DE TIERRAS ALTAS
M-¿con que cultura se identifica? EG-Con la cultura que me identifico es con el Mojeño Trinitario, bueno precisamente no, no directamente, pero siempre los ancestros tenemos ¿no? y <i>somos mestizo</i> , entonces tenemos algo, lo que siempre de nuestra etnia. ER-Buenas tardes mi nombre es[...] Este yo soy de Bella Vista, la provincia Iténez, me identifico con la cultura Itonama, M-¿hablas Itonama? ER-no (Entrevistas, 24/11/2014)	M-¿con que cultura se identifica? EMR-Con la cultura aymara ELG -Yo soy de La Paz y por mis papás y por el lugar donde vengo me identifico con el aymara. ENL-Buenas tarde mi nombre es [...] yo vengo desde la ciudad de La Paz yo me identifico con la cultura aymara. ELG-Yo soy de La Paz y por mis papas y por el lugar donde vengo me identifico con el aymara... M-¿Hace cuanto tiempo que vivís en Trinidad? ELG-En Trinidad estoy seis años (Entrevistas, 24/11/2014)

Los estudiantes se identifican con su cultura haciendo referencia al lugar de nacimiento. Algo que nos llama la atención es que, uno de los estudiantes de tierra baja nos menciona que se identifica con el mojeño trinitario, pero también menciona ser “mestizo” ya que no se reconoce directamente con la cultura antes mencionada. Esta situación de inseguridad para identificarse con una cultura indígena en particular, es reflejo del proceso hegemónico de aculturación por la que han pasado nuestros pueblos indígenas durante el periodo de colonización.

Asimismo, se preguntó a los 181 estudiantes encuestados y los resultados obtenidos es que los estudiantes se identifican como Mojeños Trinitarios, Mojeños Ignacianos, Movima, Canichana, Itonama y guaraní (tierras bajas). Así también, hay estudiantes que se identifican como quechuas y aymaras (tierras altas)

Tabla 9: Cultura con la que se identifican los estudiantes de la ESFM

		LUGAR DE NACIMIENTO								T
		BENI	CBBA	LA PAZ	N/R	ORURO	POTOSÍ	SANTA CRUZ	SUCRE	
CULTURA ETNICA	Aymara	1	0	30	0	2	0	1	0	34
	Baure	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Canichana	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Cayubaba	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Guaraní	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Itonama	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Mojeño Ignac.	6	0	0	0	0	0	0	0	6
	Mojeño Trini.	83	0	0	0	0	0	4	1	88
	Movima	6	0	0	0	0	0	0	0	6
	N/R	24	0	0	1	0	0	2	1	28
	Ninguna	5	0	1	0	0	0	0	0	6
	Quechua	0	2	0	0	2	1	2	1	8
Total		129	2	31	1	4	1	10	3	181

Elaboración propia: en base a las encuestas realizadas.

Es más que evidente la diversidad cultural reflejada en la tabla, observamos que del total de encuestados, hay mayor presencia de estudiantes nacidos en la Amazonía principalmente de los departamentos del Beni y Santa Cruz, seguido por estudiantes que provienen de zonas andinas mayoritariamente del Departamento de La Paz y Oruro.

Observamos también, los resultados respecto a la cultura con la que se identifican los estudiantes 181 encuestados, son 88 (48,6%) estudiantes que se identifican como mojeño trinitario, 34 (18,7 %) se identifican como aymara, 8 (4.41%) se identifican como quechua y por último 28 (5,4 %) estudiantes no responden la pregunta. En relación con este último dato reflexionamos ¿Cuál es la razón para que ese 5,4 % de estudiantes no identificarse con alguna cultura? ¿Será que hace falta profundizar con los estudiantes el tema de la identidad cultural? Estas interrogantes nos llevan a pensar que falta mucho por trabajar en el tema de la identidad cultural con los estudiantes en formación, pues si ellos mismos, ahora no están seguro de su identidad cultural ¿cómo trabajan en un contexto diverso cuando salgan de la ESFM?

4.2.5. Lengua de comunicación entre los estudiantes en la ESFM

La cruda realidad de las lenguas indígenas, es que poco a poco han ido decreciendo en el tiempo, hasta llegar a un bilingüismo asimétrico frente a lengua castellana. Esta realidad asimétrica, donde se sobrepone la lengua hegemónica castellana sobre la lengua indígena, se refleja en las conversaciones de los estudiantes y docentes de la ESFM, sólo se comunican en castellano durante las clases y los talleres de lengua indígena. Sin embargo, para conocer la filiación lingüística, se preguntó a los estudiantes en las entrevistas ¿Qué lengua aprendió en la infancia? En el cuadro de respuestas observamos en primer lugar, los estudiantes de tierras bajas, el uso de la palabra “idioma” y “lengua” como sinónimo de lengua indígena. En segundo lugar, el rol protagónico de los abuelos y abuelas para la transmisión intergeneracional de la lengua indígena hacia los nietos.

ESTUDIANTES DE TIERRAS BAJAS	ESTUDIANTES MIGRANTES DE TIERRAS ALTAS
EY–Bueno para mí el idioma es una lengua muy bonita, principalmente yo tengo conocimiento, porque vengo de una familia hablante de esta lengua. DC–una abuela se comunicaba conmigo en idioma o sea no sabía castellano, entonces yo tenía que aprender, uno netamente en el idioma me hablaba o sea sabía perfectamente la lengua, el otro me	EMR–Sí, desde nacimientos digamos mi abuela es hablante nativa y mi madre igual. M– ¿Hablas y te comunicas fácilmente con ellos en aymara? EMR–Sí M– ¿Aprendiste la lengua el aymara en tu infancia con tu familia?

hablaba en castellano a pesar que ese castellano todo mal pero él decía que tenía que aprender eso, para no ser discriminado cuando vaya a la ciudad. (Entrevistas, 24/11/2014)	ELG-Poco y mis papás lo hablan sí, pero por el trabajo que ellos no tenían, no me hablaban a mí en aymara, solo en castellano y es el que más he desarrollado. (Entrevistas, 24/11/2014)
--	---

Asimismo, en tercer lugar, observamos cómo los abuelos en algún momento preferían que sus nietos aprendan el castellano, ‘aunque sea todo mal’ decía el entrevistado, porque los padres sentían que les era útil para comunicarse en castellano y que además les daba mayores oportunidades para salir a las ciudades y no ser discriminados por no saber hablar en la lengua hegemónica.

Dada las condiciones que anteceden y para comprender mejor la situación lingüística de los estudiantes, realizamos un cruce de datos entre las respuestas de las encuestas, sobre la lengua de aprendizaje en la infancia y la lengua de comunicación actualmente.

Tabla 10: Lengua de infancia y de comunicación de estudiantes

		LENGUA CON LA QUE SE COMUNICA CON FACILIDAD					Total
		Aymara-Castellano	Castellano	Castellano-Mojeño Trinitario	Mojeño Trinitario	N/R	
LENGUA DE INFANCIA	Aymara	5	9	0	0	0	14
	Aymara-Castellano	0	8	0	0	0	8
	Aymara-Ingles-Quechua-Castellano	0	1	0	0	0	1
	Castellano	0	116	1	1	0	118
	Castellano – Aymara	0	2	0	0	0	2
	Castellano y algo de mojeño	0	2	0	0	0	2
	Castellano y Movima	0	1	0	0	0	1
	Castellano-Ingles	0	5	0	0	0	5
	Mojeño Ignaciano-Castellano	0	2	0	0	0	2
	Mojeño Trinitario-Castellano	0	5	0	3	0	8
	Movima-Trinitario	0	1	0	0	0	1
	N/R	0	9	0	0	1	10
	Ninguna	0	4	0	0	0	4
	Quechua	0	2	0	0	0	2
	Quechua-Castellano	0	2	0	0	0	2
	Siriono	0	1	0	0	0	1
Total		5	170	1	4	1	181

Fuente: Elaboración propia en base a las encuestas realizadas.

Los resultados de las encuestas, nos muestran claramente una coincidencia relativa en las respuestas de los estudiantes sobre la lengua con la que se comunican fácilmente y la lengua que los estudiantes aprendieron en la infancia. Así de los 181 (100%) estudiantes encuestados 116 (64%) estudiantes dijeron que es más fácil comunicarse en castellano y 118 (65%) estudiantes dijeron que su lengua de infancia ha sido mayoritariamente en castellano. Esto se debe a muchos factores que no precisamente salieron en las encuestas ni en las entrevistas, pero somos conscientes que la comunicación en lenguas indígenas, han sido restringidas a los espacios familiares y durante los primeros años de vida de los estudiantes en algunos de los casos, como se observa en el cuadro, los estudiantes manifestaron haber aprendido en la infancia una lengua indígena y el castellano.

4.3. ENSEÑANZA Y USO DE LA LENGUA INDÍGENA EN LA ESFM

En este apartado describimos situaciones de enseñanza y uso de la lengua indígena mojeño trinitario que se concretizan con el nuevo modelo educativo socio-comunitario, tanto dentro como fuera de aula en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Clara Parada de Pinto. Para realizar la descripción, reflexión y análisis de cada una de las situaciones de aprendizaje que hemos identificado en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lengua indígena, consideramos dos aspectos principales: el pedagógico y el sociolingüístico.

En primer lugar, el aspecto pedagógico nos permite hacer referencia al proceso de aprendizaje-enseñanza del mojeño trinitario en los talleres de Lengua Originaria (LO). Asimismo, puntualizamos algunas estrategias que aplican los docentes para enseñar la lengua indígena y dentro de las estrategias identificamos las situaciones de aprendizaje-enseñanza; y en segundo lugar, el aspecto sociolingüístico nos permite identificar las situaciones de uso de la lengua indígena dentro y fuera del aula, escenario en la que no precisamente esta el docente como mediador del proceso educativo, sino más bien, son los contextos de uso comunicativo de la lengua indígena mojeño trinitario, sea esta oral o escrita, que se visibilizan en la colectividad.

Asimismo, a partir de las técnicas aplicadas nos permitió analizar las actitudes de aceptación o rechazo hacia la enseñanza de la lengua indígena por parte de los interlocutores (docente-estudiante) y las percepciones de los estudiantes en formación para la enseñanza de la lengua indígena en aula cuando egresen de la escuela superior. En consecuencia, describimos algunas estrategias metodológicas de enseñanza que aplican dos docentes y, además, hemos categorizados los datos en función de la situación de aprendizaje que se observa en cada una de las estrategias.

En este sentido, describimos dos experiencias observadas en las aulas de los docentes Claudio (DC) y la docente Pilar (DP), consideramos sólo estos dos referentes, de acuerdo a los años de servicio en la institución y el dominio lingüístico de la lengua indígena que demuestran estos docentes.

4.3.1. Estrategia de enseñanza y uso del mojeño trinitario a través del canto

El canto ha sido utilizado por los docentes como estrategia de inicio de clase para crear un ambiente de aprendizaje agradable; así también se ha utilizado para la apropiación de la regla gramatical de uso lingüístico en la sociedad, haciendo diferencia del uso de la lengua entre los hombres y las mujeres.

4.3.1.1. Incorporando sentimiento de relación con su semejante

Cuando el DC entra al aula del 2° de Inicial, escribe en la pizarra una pequeña ronda, una vez que escribe el título de esta manera: *tkoti to nsamre* ‘me duele el alma’, en seguida, hace notar a los estudiantes que esta ronda es de su autoría. Cuando el docente termina de escribir la ronda en la pizarra, hace que los estudiantes repitan y memoricen línea a línea, primero la letra y luego el ritmo. El docente primero tararea la música para que los estudiantes escuchen el ritmo de la canción y alienta para que todos participen [los estudiantes se ríen porque no pueden pronunciar las frases en mojeño]:

DC-haber lo último, primero lo aprendemos y luego le agregamos el ritmo, a ver lo último que estábamos diciendo ya

E-Tkoti to nsamre, tkoti to nchuiko (me duele el alma, me duele el estómago)

DC-otro participante

E-Etse eto, to yutse'eko (es por eso que palpita)

DC-hasta ahí, muy bien, a ver de nuevo hasta donde hemos llegado ahorita, étona, apina, mopona

E-Tkoti to nsamre, Tkoti to nchuiko, Etse eto, yutse'eko (me duele el alma, me duele el estómago, es por eso que brota o que palpita,)

DC-Muy bien, tyurigenegicha, a ver dice: me duele el alma, me duele el estómago, o el churiqui ¡dice no!, luego que más dice: es por eso que brota o que palpita, ahora lo último vamos a aprender, vamos a empezar desde aquí a ver, es por eso que brota o palpita mi corazón, to nachanewo, muy bien

E-to nachanewo (mi corazón)

DC-tercer participante, étona, apina, mopona, ya dice así, es por eso que brota o palpita mi corazón, ya ahora le vamos a poner música

DC- A ver leamos lo último tkoti to nsamre..., otra vez piapecha 'repitan'...muy bien, a ver la voy a tararear

DC-tarararara, tarararará, tarararara, tarararará [...] (Obs. 5 ATG 2, 28-10-2014).

En esta estrategia el DC demuestra alegría al cantar en la lengua, es dinámico, se mueve por todo el salón, animando a sus estudiantes, hasta que ya no se equivoquen, y cuando todos cantan al ritmo les dice: *-Tyrigienejicha* (muy bien). Otro aspecto que notamos fue que la canción contiene, en sus letras, valores culturales y un sentimiento profundo de relación con su semejante, quienes cantan esta ronda o canción, esto hace que los estudiantes se interesen por aprender, pues los estudiantes solicitan al docente volver a cantar hasta aprendérsela.

4.3.1.2. Diferenciando el uso lingüístico entre hombres y mujeres

El DC enseña en el aula 4° de sociales la LO a partir de la combinación de estrategias, el canto, la repetición de palabras y el análisis gramatical diferenciando el uso lingüístico entre hombre y mujeres, cuando entra al aula el docente primeramente organiza cuatro grupos y luego les va diciendo a cada uno de los grupos lo que tienen que hacer. El docente, se dirige diciendo:

DC– Grupo, ustedes va a decir *joropo* (ya viene)

DC– Grupo 2, ustedes van a decir *wono* (el sur)

DC– Grupo 3, ustedes dicen *tchunuko* (tronando)

DC– *Amutu piapecha* (todos repitan)

G1–*joropo* (ya viene)

G2– *wono* (el sur)

G3– *tchunuko* (tronando)

DC–Ustedes Grupo 4 dicen *vianapo* ‘vamonos’, *piapecha* ‘repitan’, *étona*, *apina*, *mopona* (1, 2,3) *viapecha* (repitamos), *viapecha asamanu* (repitamos todos)

DC– Ustedes del grupo cuatro dicen *vianapo tyuriripo* ‘vámonos ya está bueno’, *viapecha*, *viapecha* ‘wore, etona, apina, mopona’ ‘repitan, repitan (1, 2,3...)’ (Obs. 13, ATG 26-05-2015).

En esta dinámica, el docente se dirige a los estudiantes más en mojeño que en castellano, se mueve desde el grupo uno, luego pasa al grupo dos y así sucesivamente hasta el cuarto grupo. El docente continúa con la dinámica en la próxima sesión del taller y cuando termina la última estrofa de la canción:

DC–Jiróno Muejarem’ i ma tata (hombre dicen: este es el día de señor)

EV– Muejarem’ i ma tata (este es el día de señor, en coro solo varones)

DC–No ‘senono Ñijarem’i ñi tata (las mujeres dicen: este es el día de señor,)

EM– Ñijarem’i ñi tata (este es el día de señor, en coro solo mujeres)

DG–Piapecha Jiróno, viapecha wore, ‘senono viapecha (repitan los hombres; repitan las mujeres)

DC–Viya, viya eterno, santísima Trinraaa

Como se puede evidenciar, el docente hace énfasis en la forma de habla tanto del hombre como de la mujer para usar la lengua en el contexto social se tiene que marcar la diferencia a partir de los deícticos de persona basados en los pronombres personales en mojeño trinitario que los mostramos en el siguiente cuadro:

Tabla 11: Formas pronominales del mojeño trinitario

DISTINCIÓN DE GÉNERO SEGÚN POSICIONES	DICEN LOS VARONES ♂ EN MOJEÑO	DICEN LAS MUJERES ♀ EN MOJEÑO
Pronombre independiente	ema 'el' ♂	eñi 'él' ♀
Pronombre demostrativo	jmaka p-ma-ka dem-m♂-prox 'este' ♂	pñigia p-ñi-ka dem-m♀-prox 'este' ♀
Prefijo en los nombres o sustantivos común para expresar su poseedor	ma-peno 3m♂-casa 'su casa (de él)' ♂	ñi-peno 3m♀-casa 'su casa (de él)'
Pronombre como prefijo en los verbos (transitivos, intransitivos activos y estativos) para expresar sujeto	ma-tan-ko 3m♂-buscar-act 'él, los, las, busca' ♂	ñi-tan-ko 3m♀-buscar-act 'él, los, las busca' ♀
Las formas pronominales se extendieron también a la función de artículo en los sustantivos de personas	ma 'jiro 3m♂ hombre 'el hombre' ♂	ñi 'jiro 3m♀ hombre 'el hombre' ♀

Fuente: Elaboración propia basado en Rose 2013.

El paradigma de formas pronominales del mojeño se encuentra en varios tipos de palabras y de morfemas gramaticales de acuerdo con Rose (2013) el paradigma de formas pronominales del mojeño se encuentra en varios tipos de palabras y de morfemas gramaticales (marcas deícticas de personas, de tiempo y de lugar). En esta situación de aprendizaje comprendemos que el docente trasmite a los estudiantes estas normas sociales de la lengua para tomarlas en cuenta a la hora de hablar o escribir, así lo manifestaba una estudiante entrevistada:

[...] Yo no puedo decirle 'ma' para decir 'él', tiene formas diferentes del hablar del hombre de la mujer, por ejemplo, yo como mujer quiero decir él es 'ñi', ahora si un hombre quiere decirle 'él' es 'ma', no hablan de la misma forma, por ejemplo José, yo diría ¡ñi "José! y el hombre dice ¡ma José!, en idioma mojeño trinitario es algo que hemos aprendido. (Entr. 13, ER 24-11-2015).

En consecuencia, observamos que si bien el docente introduce estas normas sociales de uso de la lengua indígena para una comunicación social de la lengua, todavía es escasa la profundidad en su análisis de estos elementos sociales de interrelación.

4.3.1.3. *Incorporando palabras nuevas a través del canto*

Cuando la DP realizaba el taller de LO por la tarde en 3° de sociales, lo primero que hace al entrar al aula es saludar a sus estudiantes en lengua mojeño trinitario y los estudiantes le contestan también en mojeño:

DP– Kopereoopo mitrekono (buenas tardes estudiantes)

TE– Kopereoopo timitkora'i (buenas tardes profesora)

La docente se dirige a su mesa, asienta su cartera, saca una planilla, llama por sus nombres a cada estudiante, pasan a firmar su asistencia, cuando la docente les nombra, estos a su vez contestan al llamado de la docente:

DP–Maria, Juan, Pedro.....

E– Nupjo'i, (presente)

Esta actividad le llevó como unos veinte minutos aproximadamente, una vez que la DP culmina la toma de asistencia, se para y se dirige a los estudiantes diciendo:

DP–A ver nos paramos “*vamos a cantar viana te 'santi* ‘vamos al chaco’ ¿se acuerdan no?, ¡a ver nos paramos! –*Atup 'egia, étona, apina, mopona* (nos paramos, uno, dos y tres)

TE –*Viana te 'santi eti nchichanoviono...Api'e* (vamos al chaco...dos veces)

tyvejna tayone (traigamos plátano maduro)

etopo apuchicha...Api'e (y los guineítos...dos veces)

tomuirena kujpa (y también las yucas)

etopo to móyosi...Api'e (y las piñas)

veyareko, veyareko (cargados, cargados)

viom'gieneyorepo...Api'e (los vamos a llevar...dos veces)

anikgieneyore (lo que vamos a comer)

taye'e to sachono, (todos los días)

puejchu vetotiwo (para que les vaya bien)

nkawo'rirare...Api'e (en sus estudios)

veyareko, veyareko, (cargados, cargados)

viom'gieneyorepo...Api'e (los vamos a llevar...dos veces) (Obs. 14, ATP 11-06-2015).

Durante la aplicación de esta estrategia, la docente va incorporando nuevas palabras a través de la canción ‘Viana te Santi’ (vamos al chaco), agrega los nombres de las frutas y sus características: apuchicha ‘guineo pequeño’; kujpa ‘yuca’; moyosi ‘piña, entre otras. Asimismo, evidenciamos en varias ocasiones que la docente alterna la comunicación, tanto en lengua indígena como en castellano, y lo hacen porque los estudiantes le solicitan al docente que les diga el significado de las palabras Sin bien es cierto que los docentes les hablan en castellano y en mojeño a la vez, esto no quiere decir que todos entienden lo que están cantando o escuchando y escribiendo, así lo manifestó un estudiante:

Hay palabras que en canciones por ejemplo tiene una tonicidad en la canción que cantaba y era bonito ¡no! y al buscar el significado costaba porque eran palabras incluso complejas, creo que esa ha sido una dificultad para entender. (ELG 19-11-2014)

Conocer el significado de lo que se canta en mojeño es importante para los estudiantes, aunque el significado de algunas palabras en lengua indígena es aproximado al momento de la traducción o la interpretación, en muchos de los casos, la traducción o la interpretación no es equivalente al significado del castellano. Aunque para Hamel (2009) la traducción de la lengua “contribuye poco —o nada— a la adquisición de la lengua meta” (Hamel R. E., 2009, pág. 109). Consideramos que la traducción o la interpretación aportan mucho a la comprensión y al aprendizaje de la segunda lengua y poco a poco ayuda a conocer las reglas gramaticales para su posterior uso en las situaciones comunicativas. Así también, en esta situación observamos la actitud positiva que demuestran la docente al practicar el canto en mojeño trinitario ya que les permite crear una situación de aprendizaje más amena con sus estudiantes. La actitud positiva de los docentes permite continuar realzando la cultura y, sobre todo ampliar la práctica oral de lengua indígena.

Ilustración 3: Docente de LO desarrollando su clase en 3° sociales.



Foto: M. Chávez.

Por lo que apreciamos en la ilustración y por lo observado en la sesión de esta docente, algunos estudiantes todavía demuestran actitud pasiva frente a la lengua indígena, ya que cuando la docente les dice que van a realizar la actividad, se paran de malas ganas o están haciendo otra cosa, menos atendiendo a lo que la docente les está diciendo. Si continuamos con estas actitudes poco será lo que avancemos en el tema de recuperación de nuestras lenguas indígenas en las aulas, ya que serán los mismos estudiantes que hoy se están formando, los que continúen la gran tarea de valoración cultural y lingüística en las aulas en nuestras comunidades.

En síntesis, hemos evidenciamos que ambos docentes tienen un dominio de la lengua bastante fluido, utilizan la expresión oral a través del canto al iniciar sus actividades, y también utilizan la escritura en lengua indígena en la pizarra. La actitud positiva hacia la lengua y la dinámica que aplican los docentes para la enseñanza de la lengua indígena brinda confianza y seguridad en algunos estudiantes, pues si los docentes les hablan en mojeño, ellos contestan en mojeño y si los docentes les hablan en castellano, los estudiantes responden en castellano. En este sentido, Colin Baker (1992: 30) afirma que la salud de una lengua, dialecto, acento, o

incluso de una forma lingüística (acentual, gramatical o semántica), depende de las actitudes favorables o desfavorables que demos en el contexto social. Si pretendemos que las aulas sean un espacio para la revitalización lingüística “los maestros” tenemos que ser los primeros en cambiar nuestra actitud hacia las lenguas indígenas y sus hablantes.

4.3.2. Estrategia de enseñanza y uso del mojeño trinitario a través del dictado

Esta estrategia consiste en que los docentes de LO recurre a la repetición de palabras en mojeño para asegurarse los estudiantes asimilen la pronunciación, de las letras, palabras o frases de canciones, etc. Asimismo, observamos que a medida en que se aplica esta estrategia se concreta situaciones de aprendizaje-enseñanza de la lengua.

4.3.2.1. El dictado relacionado a la práctica sociocultural del pueblo mojeño

En este sentido, describimos la clase de LO que se desarrolló en 5° de Sociales, en cual el DC aplica el dictado para que los estudiantes escuchen la lengua y la escriban. El docente en algunos momentos va explicando a los estudiantes cómo se tiene que escribir las palabras en mojeño y también repite varias veces para que los estudiantes escuchen la pronunciación. En esta situación el docente se limita sólo a la estrategia del dictado en mojeño trinitario para comprobar si los estudiantes toman en cuenta las reglas para la escritura de la lengua indígena.

En la próxima clase continúa la dinámica, pero ahora para corregir algunos errores que los estudiantes registren en su cuaderno, el docente solicita a los estudiantes que le dicten lo que escribieron en la anterior clase y, él, a su vez, va escribiendo en la pizarra, como vemos a continuación en la siguiente ilustración.

Ilustración 4: Foto manuscrito del docente en la pizarra, mayo 2015

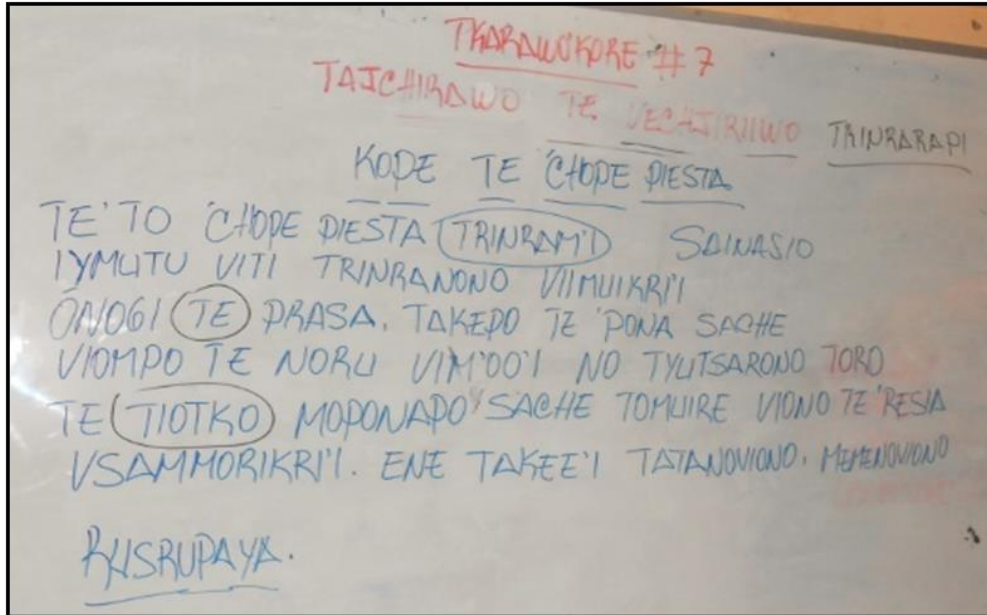


Foto: M. Chávez.

La estrategia del dictado se ha considerado como una práctica descontextualizada (Vigil, 2004). En esta situación el dictado fue bien aprovechado por el docente para enseñar la lengua indígena. Esta forma de enseñar la lengua indígena y valorar los conocimientos adquiridos ha sido novedosa, pues siempre que estábamos en las clases de lengua indígena, el docente se limitaba al dictado de palabras sueltas referidas a las frutas, los colores, los nombres de animales, entre otros.

En esta oportunidad el docente utilizó el dictado relacionando el contenido a la práctica sociocultural del pueblo mojeño como lo es la fiesta grande pasada *kope te 'chope piesta*, repitió varias veces las palabras, pero enfatizó en los verbos por ejemplo: *viimuikri'i*, que quiere decir 'bailamos'. Esta palabra es un verbo inclusivo en tiempo pasado, ya que en una sola palabra se incluye el marcador de persona, la acción que realiza el sujeto en un determinado tiempo y el número de sujetos (singular o plural) que participan en la acción. En este sentido, los estudiantes también señalan en la entrevista que los docentes usan palabras y expresiones que son propias de la lengua indígena, forman diálogos cortos a partir del conocimiento de palabras sueltas:

ER—Cuando estamos en el aula, bueno más en la práctica primero empezamos nos dicta, nos dicta, y luego ya tenemos que armar oraciones, algunos diálogos con los temas que habíamos avanzado y bueno ahí es el resultado donde ya mostramos lo que hablamos, los diálogos, siempre nos han enseñado oral y escrita por ejemplo los verbos, el verbo querer “nwoo'o” lo va dictando y lo va escribiendo...

Por lo que evidenciamos en esta situación el dictado es una estrategia para enseñar la lecto-escritura en mojeño trinitario, el docente recurre al método fónico – silábico y lo hace para que los estudiantes reconozcan los sonidos y la forma de pronunciar las palabras en mojeño (Dominguez & Farfán , 1996, pág. 123). Respecto a lo fonético, estos autores consideran que se aprende el sonido de las palabras desde el nacimiento, influidos por los diálogos de los familiares, amistades, entre otros. En el caso de quienes hablan lengua indígena saben pronunciar perfectamente las palabras de su lengua, mientras que los que aprendieron castellano tienen dificultades en la pronunciación de los sonidos de la lengua meta.

4.3.3. Estrategia de enseñanza y uso de la lengua indígena, con traducción al castellano

Esta situación la hemos observado en el aula taller de LO en el 3° “A” de sociales, la DP al entrar a su aula se dirige a la pizarra, lee en voz alta cada frase que estaba ya escrita en la pizarra, lee primero sólo en mojeño y luego solicita a los estudiantes que lean también en voz alta en mojeño, posteriormente vuelve a leer cada una de las frases y traduce al castellano la lectura para indicar el significado de las frases, al mismo tiempo escribe en castellano debajo de cada enunciado:

DP—jiroyore jmani... (Leamos esto)

TE—Kope sache nsukchoo'i to skureko te manka (el día de ayer sembré un surko de manga)

DP—piapecha (repitan)

TE—Kope sache nsukchoo'i to skureko te manka (el día de ayer sembré un surko de manga)

DP—pjoka ‘pona

TE—'chochu nsukchoire iko te'to nésare (mañana sembraré frejol en el chaco)

DP—MAÑANA SEMBRARÉ FRIJOL EN EL CHACO

DP—pjoka ‘pona

TE—Juiti nsukchoo' i to pepino ene tomuire to nkure

DP–HOY SEMBRÉ 'PEPINO Y TAMBIEN ZAPALLO O JOCO

TE–Nutí nsukchoo' i toronjagi te'to eskaera Krara Parada mayeño te Pinto

DP–pjoka 'pona

TE–Viti nchamriono nsukchoire te narasaji

DP– YA LES TOCA A USTEDES, ESCRIBAN EN SUS CUADERNOS MÁS
ORACIONES, PUEDEN HACERLO ENTRE DOS COMPAÑEROS

En este segmento, observamos que la docente primero está hablando en mojeño y luego explicando y/o escribiendo también en castellano debajo de cada frase. Si bien es cierto que la traducción ayuda en la comprensión de la lengua, la debilidad que se presenta en esta situación de enseñanza -aprendizaje, es pasiva e ineficaz para alcanzar competencias activas orales y escritas (Mtnez. Aguirre, 2009). En síntesis, consideramos que la traducción de la lengua indígena, es útil para utilizarla en la enseñanza. Sin embargo, es evidente que retrasa el proceso de asimilación de la lengua, ya que los estudiantes, siempre estarán pendientes de conocer el significado de la lengua que se enseña.

4.3.4. Estrategia de enseñanza y uso del mojeño trinitario para aumentar el léxico

Una tarde cuando estábamos en la clase con el DC se acerca y me explica que los estudiantes le pidieron un espacio para planificar la feria de comidas típicas que se realizaría el 28 de mayo del 2015, en la ESFM. Fue entonces que los representantes de la mesa directiva del curso inician su actividad explicando a sus compañeros que la comida que se prepararía para la feria sería pacú frito y van anotando en la pizarra los ingredientes que necesitarían para dicha actividad y el costo aproximado para cada ingrediente:

Ilustración 5: Foto de estudiantes escribiendo en mojeño, mayo 2015



Foto: M. Chávez.

En esta situación el docente DC se dirige a los estudiantes y les indica uno por uno que pasen a la pizarra y escriban en mojeño trinitario los nombres de los ingredientes. El DC repetía nuevamente la palabra, y si era necesario, les dictaba letra por letra cada una de las palabras, mientras los estudiantes de la mesa directiva continuaban analizando el presupuesto de la comida; los demás estudiantes escribían en sus cuadernos de apuntes las palabras que estaban en la pizarra.

1.-Charuji	= Comida	9.-Cheve	= Sal
2.-Jimo	= Pescado	10.-Tomate'i	= Tomate
3.-Arusu	= Arroz	11.-Chope 'cheti	= Locoto
4.-Keeno	= Plátano	12.-kcheramo	= Cubiertos
5.-Asete	= Aceite	13.-Krujono	=Platos
6.-Rimo	= Limón	14.- Tarerano	= Bolsas
7.-Arinapa	= Harina	15.-Veeresiono	= vasos
8.- Te psumo 'poj'e	=Gas		

Es importante escribir nuevas palabras en mojeño trinitario para aumentar el léxico de la lengua mojeño trinitario. Sin embargo, no es fácil para los docentes que enseñan la lengua indígena, aunque el DC demuestra facilidad en la expresión oral de la lengua indígena, lo cual

hace, aparentemente, fácil la escritura de palabras en el mojeño trinitario, muchas veces observamos pensativo al docente, pues demoraba para escribir las palabras nuevas, por ejemplo: *Te psumo* 'poj'e 'Gas' o *Tarerano* 'Bolsas' y en algún momento, el docente manifestó que, en ese caso, le cuesta un poco escribir en la lengua indígena, ya que tiene que relacionarlo con algo cercano en cuanto al significado se refiere, además que tiene que ser cuidadoso para crear nuevas palabras (neologismos), para no ser posteriormente cuestionado por los otros hablantes.

En síntesis, consideramos que esta situación de aprendizaje-enseñanza donde se incursiona en la creación de neologismo, es muy importante indagar sobre el vocabulario existente para fortalecer el uso de la lengua en el plano oral y escrito. Asimismo, se hace necesario comprender que existen muchas posibilidades para la creación de neologismos, los sintácticos o morfológicos no son la única posibilidad para aumentar el léxico, se puede utilizar el préstamo, la adaptación fonológica, la hibridación o la onomatopeya, que son útiles para este cometido (INALI, 2012).

4.3.5. Estrategia de enseñanza y uso del mojeño trinitario en la producción de textos

Esta situación fue observada durante el primer trabajo de campo en noviembre del 2014. El docente me había explicado con anticipación que en este periodo del año, solamente están en proceso de revisión de las cartillas que los estudiantes han elaborado durante el proceso de formación. Entramos al aula de 4° de Sociales junto con el DC saludamos en mojeño y los estudiantes saludaron, también en mojeño. En este momento el DC indica a los estudiantes, que en este periodo, estará revisando sus trabajos (cartillas) que han realizado y los que tengan dudas, pueden preguntar en este momento.

Enseguida se acercan al docente un grupo de estudiantes y le solicitan un pequeño espacio para hablar con sus compañeros sobre el apoyo que habían quedado para brindar a un compañero que estaba con problemas de salud (bueno eso entendí), en ese momento, el estudiante afectado, toma la palabra y en castellano, agradece la intención de todos en el curso

por querer apoyarlo pero que no se preocupen por él, ya que se encontraba muy bien. Sin embargo, los compañeros insistieron en apoyarlo y le dijeron que para eso estaban los compañeros y que no sienta vergüenza o algo parecido.

Luego de dar el espacio a los estudiantes, se acercan dos estudiantes donde estaba sentado el DC para preguntar algunas palabras referida al aseo personal; ya que no habían encontrado en las bibliografías para completar sus textos escritos. Los estudiantes preguntaban las palabras en castellano y el docente les indicaba en mojeño trinitario. En seguida, detallo algunas palabras que los estudiantes no encontraron y que logré registrar en mi cuaderno de campo:

Nimotiore to nog'e ene nkuneyore (conoceré mi cuerpo y lo cuidaré)
To vechjiriwo te eskaera (la lengua en la escuela)
Nkowo (me baño)
Nog'e (mi cuerpo)
'jiro (hombre)
'seno (mujer)
Piog'e (tu cuerpo)
Jawono (jabón)
Move (peine)
Tsmapa tiive (ceniza con olor para referirse al talko de bebé, esta palabra es nueva).
Vkunepooi ' to vio'iono (cuidamos nuestros dientes)
Nsipgio'echowo te nechpuko te tiokono (me lavo los dientes por la mañana)
Tkososomo jawono (espumeante jabón o champú para el pelo)

Los trabajos escritos por los estudiantes son parte del proyecto socio comunitario productivo, se realiza en pareja o de forma grupal entre estudiantes de las diferentes asignaturas del mismo año de formación, y para completar sus trabajos escritos, los docentes utilizan la investigación como una estrategia para conocer un poco más de la lengua indígena. La producción de materiales escritos, por una parte, les favorece a los estudiantes con las notas de aprobación del año de formación o la aprobación de su trabajo final al concluir los cinco años de estudio. Por otra parte, están dejando un aporte escrito para futuros estudiantes que ingresen a la escuela superior:

El material es para, digamos, tener unas notas en la materia y otra razón es para que nos sirva de, como te puedo decir esto, digamos para aportar algo a la normal con textos escritos en lengua [...] (Entr. 8, EMR 19-11-2014)

Por lo que hemos observado, los estudiantes hacen lo posible para escribir los textos, en primera instancia escriben las palabras conocidas y para terminar el texto escrito, acuden a los docentes, quienes les apoyan con la traducción de las palabras que los estudiantes no encuentran en las bibliografías existentes. En consecuencia, se está avanzando en la elaboración de textos escritos, los estudiantes han demostrado que se puede realizar las cartillas con dibujos y textos escritos.

4.3.5.1. Conocer más de la lengua indígena en la comunidad

Dialogar en la comunidad fortalece la producción de los conocimientos de los estudiantes en los espacios naturales; los docentes, estudiantes y administrativos afirman, que los estudiantes salen a la comunidad para interactuar con hablantes de la lengua indígena y rescatar saberes y conocimientos, o por lo menos “esa era la intención” decía el docente:

ESTUDIANTE	DOCENTE DE LO	ADMINISTRATIVA
ER–Nos dirigimos al barrio Pedro Ignacio Muiba, <i>primero para convivir con las personas que hablan el idioma...</i> preparamos masaco y ella, [como se llamaba la señora], no recuerdo la verdad, bueno pero íbamos preparando el masaco, ella nos iba explicando, nos iba hablando en idioma mojeño trinitario, (Entr. 13, ER 24-11-2015)	DG –Más que todo en la práctica yo les pedí a ellos que vayan a <i>hacer la investigación a la comunidad</i> , porque el trabajo de investigación es escuela y comunidad, por ahí les tocaba por decir a un barrio donde hay hablantes, entonces que ellos vayan...traten de hablar en idioma y ellos <i>grabar y escribir</i> , hasta llegar a tener un producto, bueno, <i>eso era la intención</i> (Entr.1 DG 12-11-2014)	ASA–Se rescatan todos los saberes y conocimiento, porque ellos (los estudiantes) hacen diferentes investigaciones en los barrios, realizan feria y hacen el folklore, la cultura y todo lo que se llama la revalorización de nuestra lengua, de nuestra cultura (Entr. 5 ASA 16-11-2014)

La tarea de investigación es atribuida a estudiantes, quienes conformado en grupos de dos más personas realizan las prácticas comunitarias con la ‘intención de tener un producto escrito’. Esta situación la observamos en el segundo trabajo de campo en el aula 5°A Sociales, el docente indicaba a los estudiantes que realicen grabaciones cuando entrevisten a los comunarios que hablen mojeño trinitario, durante su trabajo de campo en la comunidad:

DC– bien, a ver, aquí dice Tkarawo’kore # (tema #) ene tako’e te vechjiriwo ene te viajriko, a ver como lo leen ustedes

TE– ene tako’e te vechjiriwo ene te viajriko (leen en coro)

DC– ya, a ver, aquí dice: así es cuando lo hablamos, dialogamos o charlamos y cuando escribimos, muy bien... ¿han entendido?

E- Nooooo (en coro)

DC–a ver ¿qué no ha entendido compañera? ¡Pregunte!

EM– ¿El trabajo es individual? ¿En qué momento lo vamos a hacer?

DC– a ver , les dije que en la práctica..., aparte de lo que van a ir a práctica, pero no van a estar por ejemplo las ocho horas en aula, van entrar horas, de acuerdo a sus especialidades, otras van hacer quizás apoyo a un maestro o maestras...en la comunidad de repente hay alguien que hable el idioma, sino lo hay ustedes lo van a buscar, personas que hablen idioma y tratar de grabarlo, que sea en idioma, de repente esa persona va a hablar en castellano o en trinitario, ...de ahí van a extraer palabras que ustedes conozcan, que la hayan aprendido, ustedes la van a identificar, a ver este trabajo me lo van a traer en audio y también escrito...

E- ¿y cómo lo vamos a hacer?

DC–Ustedes graban en sus celulares o equipo de grabación de lo que los hablantes quieran decir y luego escuchan y escriben en mojeño en una página.

E– ¿Cualquier cosa que un hablante pueda decir?

DC–Lo que pueden grabar, deben ser cuentos y leyendas principalmente.

E–si lo vamos a escribir ¿no interesa cómo lo escribamos?

DG –a ver ustedes van escuchar y van a escribir porque ustedes ya tienen las pautas para escribir (Obs. 13- ATG 26-05-2015).

Un primer aspecto a destacar de esta situación es el desafío que asume este docente para la implementación de una práctica pedagógica que pretende concretar con la investigación en la comunidad. Este desafío de escribir sobre la lengua y en lengua, implica reflexionar críticamente sobre el grado de conocimiento de los estudiantes sobre la lengua indígena. Observemos lo que decía un estudiante en la entrevista:

M– ¿Cuál ha sido lo más difícil para vos al momento de la elaboración del texto?

EG–Lo más difícil la verdad es la parte de la escritura porque avece uno no sabe cómo escribirlo, avece uno le falla, avece uno pone apóstrofe por demás o a veces lo pone uno delante entonces la parte de lo que viene a ser la gramática más que todo, lo que hemos tenido un poco ha sido es falencia pero acabamos superando. Lo más difícil yo pienso que es la escritura en la parte de la fonética uno ya lo viene adquiriendo con la forma de caracterización con las personas que si hablan.

M– ¿Cómo superaste estas dificultades?

EG–Superamos a través de consulta al mismo docente y algunos docentes que nos han colaborados que también son hablantes como el licenciado Fabricano que nos ha venido dando ciertas guías, de cómo se escribe, de forma gramatical, de manera correcta, para hacer un producto creo pleno y óptimo.

Para los estudiantes, escribir en mojeño trinitario ‘ha sido complicado’ sobre todo para escribir en la lengua indígena tomando en cuenta los elementos gramaticales como ser: el verbo, los tiempos verbales, y sobre todo conocer el orden básico de los elementos para formar frases. Aunque, la intención del docente con esta estrategia es muy interesante, consideramos que para incursionar en la escritura implica reflexionar críticamente sobre las limitaciones que todavía demuestran los estudiantes en formación. El reto es buscar apoyo institucional y permitan fortalecer el corpus de la lengua a partir de estas iniciativas.

4.3.5.2. Controversia para la unificación de la escritura en lengua indígena

La controversia entendida como desacuerdo entre docente para la unificación en la escritura de la lengua indígena, esta situación la evidenciamos en las entrevistas y en las observaciones. Una tarde nos encontrábamos en la biblioteca con la DP, quien se encontraba revisando un resumen de un trabajo como se muestra en la siguiente ilustración:

Ilustración 6: Docente revisando trabajos finales en la ESFM, mayo 2014.

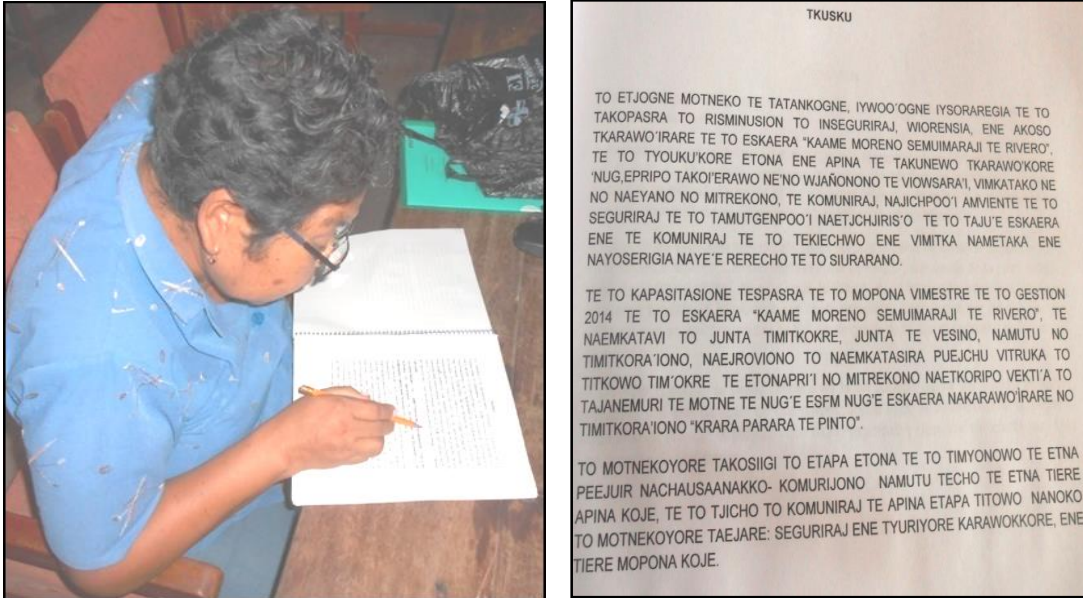


Foto: M. Chávez.

La actividad del docente es apoyar a los estudiantes en las dificultades que tuvieran los estudiantes para escribir su resumen de su documento final, requisito para su graduación al culminar sus cinco años de formación, sobre todo les ayudaba a interpretar las palabras técnicas en mojeño. Sin embargo, noté dificultad para recordar cómo se escribía una palabra, esta docente agarró su celular y llamó a alguien para preguntar, esta situación me llevó a preguntar a la docente, si se reunían con sus colegas para ponerse de acuerdo para la escritura de la lengua indígena:

DP– Sí, nos reunimos, todos los hablantes, los que damos esta lengua, siempre nos reunimos a veces para, para unificar algunas palabras, a veces *que tenemos dudas*, bueno nos reunimos no, o pa ver cómo podemos nosotros enseñar a veces también que algunas palabras que tenemos en español, no la tenemos ya en el trinitario, peor las palabras nuevas las científicas esas no están, no están en el trinitario (Entr. 2, DP 12-11-2014).

Aunque la afirmación de la docente en la entrevista es que los hablantes de la lengua se reúnen para coordinar y unificar palabras, en la práctica se observa lo contrario. En este sentido, hemos observado que existe controversia entre docentes para unificar la escritura de

la lengua, esto dificulta para avanzar en el sentido de la producción de textos escritos, muchas veces no hay coincidencia para la escritura, así lo manifestó un docente en la entrevista:

Para mí un poco difícil digamos, que, ya que yo no le he dado las pautas a estos estudiantes de un nivel básico digamos, es ahí que yo he tenido problema digamos, por qué, porque...con la escritura que yo les he dado no coinciden con los otros docentes que han venido a darles talleres complementarios de lengua escriben igual, entonces ese ha sido mi problema, es ha sido el problema que no todos han escrito tal como yo quisiera que escriban. (Entr. 12, DC 12-11-2014)

Por una parte, el docente considera que hay dificultades cuando los estudiantes escriben, porque no hay coincidencia con otros docentes en la escritura y eso dificulta al docente a la hora de revisar los escritos de los estudiantes. Por otra parte, un estudiante hacía mención a la falta de coordinación entre docentes desde el primer año de formación para la escritura:

[...] yo no pude aprender bien, bien así digamos porque tuve diferentes docentes, en primer año, digamos, tenía *una docente que no era especializada*, solamente agarró digamos la materia y se guiaba con libros en cambio no hablaba, y ahora en segundo año era casi lo mismo y en tercer año ya pasamos un taller, en la mañana veníamos y repasábamos específicamente lo que es lengua originaria, pero ni así, entre los tres docentes coordinaban y siempre le dábamos vuelta en lo mismo, en lo mismo lo básico y no se pudo avanzar[...] (Entr. 8, EMR 19-11-2014)

En este sentido, consideramos importante y urgente tomar conciencia crítica sobre la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas superiores, lograr acuerdos para formalizar, estandarizar, normalizar la lengua mojeño trinitario a través de su codificación en diccionarios y gramáticas, y por ende su difusión pública a través de las escuelas, los medios de comunicación y la administración pública, entre otros (Raiter & Sullo, 2004, pág. 144 y 146). Asimismo, valorar los trabajos de los hermanos y hermanas hablantes de la lengua que han logrado hacer publicación de textos escritos.

4.3.5.3. Dificultades para la escritura utilizando la ‘glotal’ u otra grafía

En este sentido, también describimos el taller de lengua originaria que se desarrolló en 5° de Sociales, en el cual el DC usa la estrategia del dictado de palabras a modo de evaluación.

Al entrar al aula, el docente saluda en mojeño, pasa lista a los estudiantes, y seguidamente agarra un marcador de agua, coloca el título *Tkarawokore* # 'Contenido #' en la pizarra y les pide a sus estudiantes que le dicten la palabra que se refiere al saludo de la noche *yotyoo'po* y los estudiantes le dictan letra por letra.

Ilustración 7: Docente escribiendo en mojeño, mayo 2015.

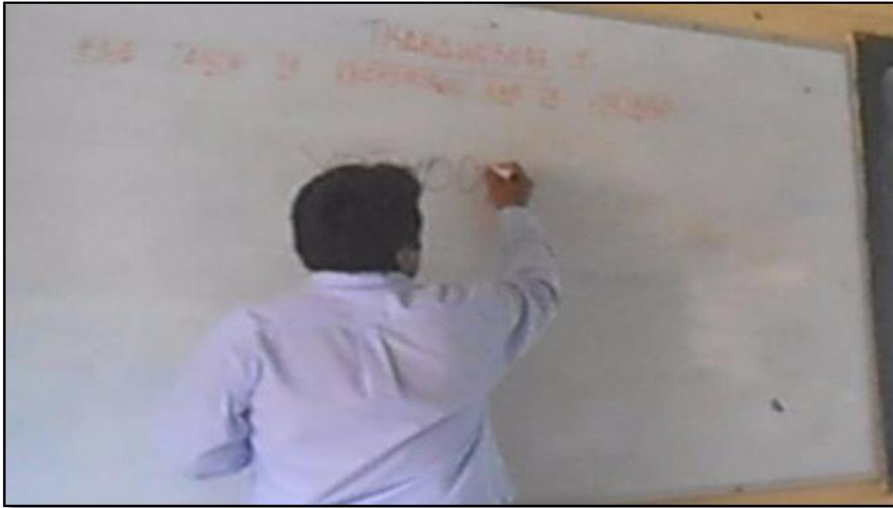


Foto: M. Chávez.

En este momento de la concreción curricular, el docente escribe en la pizarra en mojeño trinitario el saludo de la noche, como le indican los estudiantes, también a través del dictado:

E–*Yootiopo* (primer borrador)

DC– a ver fíjense ¿estará bien escrita la palabra? ¿Lleva glotal?

E– siiiiiiiiii (responden los estudiantes)

DC– ¿Dónde se coloca la global?

E– en la ooo

DC– ¿Cuál o?

El docente coloca la glotal en medio de la o y la p como decían los estudiantes y les pide que lean nuevamente:

E–*Yotyoo'po* (segundo borrador)

El docente continuaba preguntando a los estudiantes y los estudiantes respondían:

DC– ¿Aquí se coloca la global?

E–noooooooooo, otros decían– ¡está bien!

DC– ¿A ver cómo es? pregunta el docente

E– Entonces ¡bórrela!

DC– ¿cuál voy a borrar?

E–la glotal

DC–ya, es *pa* que se den cuenta que en la escritura, la glotal cumple una función muy importante, no es nomás ponerla donde sea, entonces queda claro *Yotyooopo* ‘buenas noches’ es la palabra correcta (Obs. 13 ATG 26/05/2015).

En este momento del taller, el docente, al realizar la actividad, se da cuenta que los estudiantes tienen dificultades para la escritura y sobre todo que no están identificando, con propiedad, la función que cumple la grafía llamada glotal o apóstrofe (') en los escritos, pues esta grafía es muy importante para hacer una breve pausa en una palabra, ya que ésta puede estar al inicio o al medio, pero nunca al final, decía el docente a los estudiantes:

Para aprender es un poquito lo que es la escritura, porque hay momentos que no se puede diferenciar cuando que es la pronunciación en la glotal que la utilización de la glotal y también en la V doble con la U, esa es la dificultad porque suena lo mismo, la O alargada dos veces y la V doble (Entr. 11, ENL 19-11-2015).

Lo más difícil la verdad es la parte de la escritura porque avece uno no sabe cómo escribirlo, avece uno le falla, a veces uno pone apostrofe por demás o avece lo pone uno delante entonces la parte de lo que viene a ser la gramática más que todo, lo que hemos tenido un poco ha sido es falencia pero acabamos superando (Entr. 15, EG 19-11-2014).

De acuerdo con las opiniones y las observaciones realizadas en esta situación se hacen evidente las dificultades y problemas para hablar y escribir en lengua indígena que presentan los estudiantes que ya están en 5to año de formación, esta realidad nos muestra que los objetivos que se plantea desde el ministerio de educación están débiles en cuanto a la “capacidad de producir saberes, conocimientos, valores en lengua originaria” (MINEDU,

2013). Actualmente, la implementación de esta estrategia lingüística que plantea el ministerio de educación, no es suficiente decía una docente:

DP- Ah sí, *están preparados pero algo le falta todavía*, para que estén preparados el 100%...pero sí ellos ya están preparados por ejemplo aquí se lleva el idioma inglés a parte del trinitario y el español que serían tres lenguas la que ellos manejan y también el lenguaje de seña.

DP- *falta preparar a la gente, o sea a los profesionales*, a los maestros, para que ellos puedan difundir, ellos quieren pero faltan maestros, faltan docentes, eso es lo que hace falta

La afirmación “están preparados pero algo le falta todavía” “falta preparar a la gente, o sea a los profesionales” sintetiza la necesidad urgente de implementar una verdadera planificación lingüística para tierras bajas. Vigil (2004) considera como un reto para instituciones formativas, principalmente para fortalecer o promover la lengua indígena en los espacios escolares, para ello es preciso contar con recursos humanos formados con conocimiento lingüístico y pedagógico en las escuelas de formación docente. Según nuestra opinión, más que un reto tendría que ser un compromiso a cumplir, por parte de nuestras autoridades nacionales, departamentales e institucionales, en coordinación los pueblos indígenas, para garantizar los recursos necesarios para implementar una verdadera planificación lingüística para la enseñanza de la lengua indígena en la formación docente.

4.4. SITUACIONES DE USO DE LA LENGUA INDÍGENA FUERA DE AULA

Las situaciones de uso de la lengua mojeño trinitario poco a poco se hace visible en eventos comunicativos fuera del aula, durante el trabajo de campo observamos que los estudiantes muestran en público todo lo que están aprendiendo en la asignatura de LO y muestran sus trabajos en distintos momentos y contextos de la ESFM. La directora general indica que los estudiantes “realizan feria y hacen el folklore, la cultura y todo lo que se llama la revalorización de nuestra lengua, de nuestra cultura” (Entr. 5, ASA 16-11-2014).

Durante nuestro trabajo hemos presenciado diferentes situaciones comunicativa fuera de aula a través el uso de la lengua indígena en textos escrito, en la puertas de los baños de la

ESFM, en la feria educativa de fin de año, en los carteles escritos en la ferias de comidas típicas; asimismo hemos evidenciado el uso oral de la lengua indígena a través de los saludos, de la mañana, de la tarde y de la noche, a través del canto en los actos cívicos en el auditorium, y también en la entrada folklórica que la ESFM organiza y realiza cada año el 10 de noviembre para homenajear al líder mojeño Pedro Ignacio Muiba, que en 1810 alzó el primer grito libertario del pueblo indígena mojeño. En este sentido, a continuación describimos cada una de las situaciones donde hemos observado que se usa la lengua indígena.

4.4.1. En la feria educativa

Las ferias expositivas de materiales son espacios que permiten a los estudiantes de todas las especialidades demostrar todo lo aprendido durante el proceso formativo en la gestión. Esta situación la observamos el 24 de noviembre del 2014 en nuestro primer trabajo de campo, en toda la mañana recorrimos toda la feria para observar situaciones de uso de la lengua indígena. Los estudiantes organizados en grupos y por año de especialidad muestran sus trabajos tanto dentro, como fuera de su aula, presentan sus cuadros o paleógrafos con diferentes temáticas y escrituras del mojeño trinitario acompañado de gráficos para su comprensión; asimismo presentan pinturas en telas, trabajo en reciclados, danzas típicas, rondas en mojeño trinitario, comidas típicas del oriente como del occidente, entre otros. En esta situación es notable el interés, que demuestran los docentes y estudiantes para valorar la cultura local a través de la incorporación de la ‘lengua originaria’ como asignatura en la formación de maestros. La valoración que demuestran los estudiantes hacia la lengua indígena, se refleja en la feria cuando se muestra al público todos los materiales elaborados y los que están aprendiendo, en esta situación se muestran todo el material didáctico posible, los estudiantes saludan y se presentan a los docentes en lengua indígena.

Ilustración 8: Escritura en mojeño trinitario, mayo 2014.



Foto: M. Chávez.

Observamos en estas dos ilustraciones, presentadas en la feria por los estudiantes de tercero de física química, el uso de la escritura en lengua mojeño trinitario. En el primer gráfico los estudiantes muestran que ya conocen la lengua indígena a partir de vocabularios, hacen uso escrito de la lengua indígena, muestran los pronombres y palabras sueltas; en el segundo gráfico observamos el uso de la lengua indígena en materiales didácticos, en este caso una ruleta llamativa con distintos colores y una variedad de frutas con palabras escritas en mojeño trinitario, en ambos casos, las palabras escritas en mojeño están acompañadas con dibujos para su comprensión, así también los estudiantes demuestran que se pueden elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la lengua indígena. Para aprender la lengua indígena, la didáctica tiene mucho que ver, decía una estudiante:

La didáctica tiene mucho que ver, porque el aprender un idioma, es aprender algo nuevo, es como aprender a caminar, así que la manera en que yo voy a incorporar el idioma a través de dinámica que entre ellos mismo se integren no, que se improvisen los que es el idioma [...] identificar por medio de dinámica, por medio de imágenes, de video, de dramas, de radio, hay muchas maneras, lo importante es aplicarlo. (Entr. 9, ELG 19-11-2014)

Lo que menciona la estudiante es importante, ya que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua indígena en particular, *‘es como aprender a caminar’*, es en el proceso mismo que se va incorporando paso a paso los valores culturales y las palabras de la lengua indígena meta. Asimismo, continuamos la observación durante el recorrido por la feria educativa y llegamos donde estaban ubicadas estudiantes de la especialidad de inicial, que por cierto en su mayoría son mujeres, ellas mostraban al público y en especial a su docente, una pequeña ronda que habían aprendido durante la gestión.

Ilustración 9: Estudiantes demostrando una canción, en la feria mayo 2014.

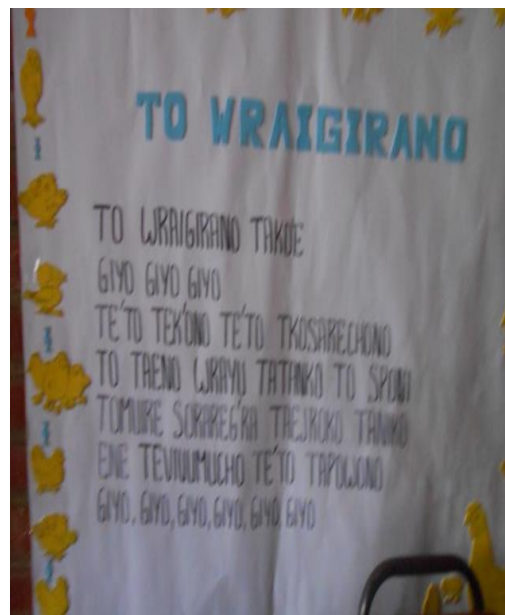
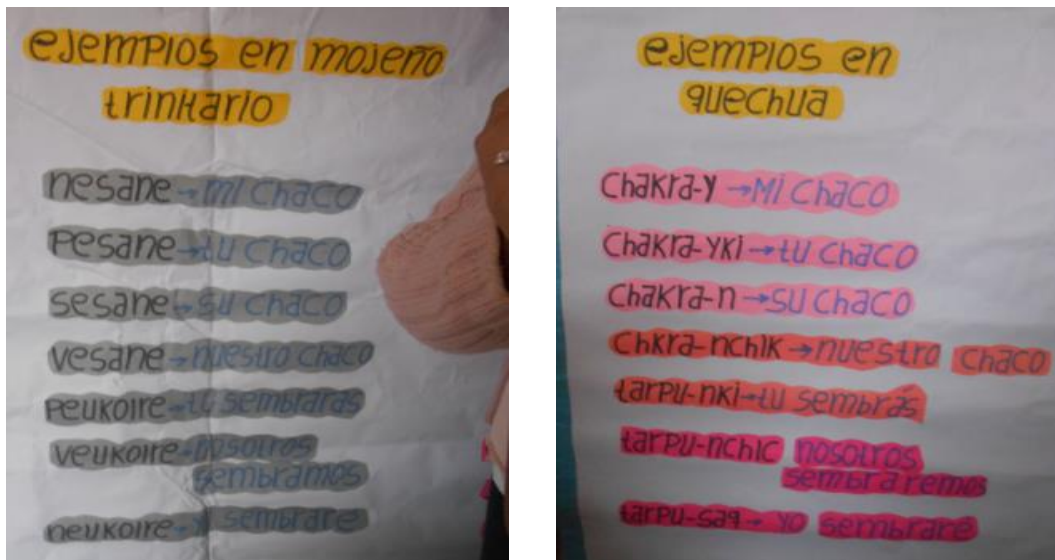


Foto: M. Chávez

Las dos estudiantes eran de tierras altas, sus características y rasgos físicos las delataban a simple vista, cantaban la ronda que hacía referencia a los pollitos *To wraigirano*, para que la docente de LO, que las observaba atentamente les otorgue una calificación, estas dos estudiantes estaban usando la lengua mojeño trinitario con dos propósitos, uno era demostrar a su docente que habían aprendido la letra y el ritmo de la ronda, aunque en ese preciso momento ellas denotaban inseguridad y disimulando la situación se reían cuando se equivocaban.

Por su parte la docente las hacía repetir nuevamente la ronda hablándoles en castellano— a ver de nuevo— decía la docente, hasta cuando vio que las estudiantes lo hicieron bien el uso de la lengua indígena diciendo—Tyuri (bien)—los demás compañeros en ese momento aplauden el logro de sus compañeras. Asimismo, continuamos nuestro recorrido en la feria y me llamó la atención un grupo de estudiantes de tierras altas, que se dieron la tarea de hacer uso comparativo de la escritura y pronunciación tanto en lengua mojeño trinitario como en quechua y lo presentaron en la feria en dos papelógrafos.

Ilustración 10: Foto papelógrafo de grupo de estudiantes, en la feria mayo 2014.



En esta situación observamos que los estudiantes de tierras altas que, hablan quechua en particular, demuestran una lealtad lingüística con su lengua materna; ya que al mismo que tiempo que aprenden el mojeño trinitario hacen comparaciones tanto de escritura como de pronunciación con su lengua materna, aunque no observamos que los estudiantes explicaran los marcadores deíctico de personas a través de los pronombres personales como son: mí, tu, su nuestro, nosotros, etc., como se muestran en ambos gráficos. Frente a esta situación preguntamos en la entrevista a los estudiantes de tierras altas como se sentían aprendiendo lengua mojeño trinitario y como sus compañeros ponen empeño para aprender, las respuestas de los estudiantes hacen referencia a la voluntad y a la valoración de nuestras lenguas:

Para algunos, la verdad lo ven muy recargado, bueno, es que: no quieren, algunos no quieren yo no lo veo otra cosas, *porque si uno quiere aprender un idioma lo aprende*, y le da un valor por ejemplo el respeto yo le tengo bastante respeto, investigo y trato de aprender un poco más y me agrada en cambio ellos lo ven un poquito cargadito, no lo pronuncian bien, no puedo simplemente agarran y dicen no puedo y no siguen intentando aprender un poco más. (Entr. 13, ER 24-11-2015)

Acertadamente, el estudiante manifiesta que todo depende de *‘querer hacer las cosas’*, y cuando uno no sabe algo sobre de la lengua que se está aprendiendo, se tiene que investigar y tratar de aprender cada día más, siempre aprender con entusiasmo sin decir *‘no puedo’*, sino más bien practicar y practicar la lengua hasta lograr aprender. Otro aspecto que salió en la entrevista, es la facilidad que tienen los estudiantes de tierras altas para la pronunciación de la lengua mojeño trinitario, así lo manifiesta un estudiante:

Tenemos compañeros de diferentes lugares, de Potosí, de La Paz que son quechuas y aimaras, los quechuas tienen esa facilidad de pronunciar la lengua, he tenido compañera que habla quechua y más bien ha tenido esa facilidad de pronunciar de manera correcta y captar más rápido que nosotros mismo somos de acá. (Entr. 15, EG 19-11-2014)

Efectivamente se ha evidenciado que los estudiantes de tierras altas son bilingües, hablan (castellano-quechua; castellano aymara) y tienen mayor facilidad para la pronunciación de las palabras del mojeño trinitario, mientras que para los estudiantes que sólo hablan el castellano es un poco dificultoso. Además, observamos que son los estudiantes de tierras altas quienes se interesan por aprender la lengua mojeño trinitario, estando presente en la feria, ellos preguntaban al docente como decir una u otra palabra y la escribían en sus cuadernos, sobre todo cuando se trataba de palabras que hagan referencia a la tecnología como computadoras, entre otras.

4.4.2. En la feria gastronómica

La presentación de comidas típicas en la ESFFM es una actividad que realizan los estudiantes cada año cuando está cerca la fiesta patronal de la Santísima Trinidad (esta fiesta es movable en la fecha, pero se realiza a fines de mayo o los primeros días de junio de cada

año). Los estudiantes se organizan con anticipación en comisiones, tanto para la elaboración de las comidas, como para la construcción de sus “chozas”⁵, los varones van al monte a cortar palos y las hojas del motacú y luego ubican un lugar para su construcción. Es así que el 28 de mayo del 2015, muy temprano en la mañana, los estudiantes de las diferentes especialidades, organizados en grupos, se ubicaron en sus “chozas” con las comidas que habían preparado.

Los estudiantes colocan en sus chozas algunos elementos de la cultura mojeña que se utilizan en la cocina, como ser: tacú, batidores de palo, sopladores, molinillo, canastas de hojas de motacú y las diferentes preparaciones culinarias mojeñas. Así también, exponen las vestimentas típicas de hombres y mujeres: el *tipoy* (prenda de vestir de la mujer mojeña) y la *camijeta* (prenda de vestir de varón o machetero); y lo más importante en la feria gastronómica mojeña son las diferentes presentaciones para desayunar; en la mañana presentan chocolate con masaco de yuca o plátano, la pasoka, el tujuré de maíz con leche, etc., y para almorzar al medio día ofrecen al público platos, como ser: locro de charque, majadito con charque, cheruje de plátano, carne frita, sudau de palometa, pacú frito, entre otros platos de nuestra región. Como podemos apreciar en las siguientes ilustraciones en esta situación predomina mayormente el uso de la lengua indígena a través de la escritura que realizan los estudiantes con ayuda de los docentes.

Ilustración 11: Fotos de la feria de comidas típicas en la ESFM, mayo 2015.



Foto: M. Chávez.

Como se puede observar en estas ilustraciones, los estudiantes son creativos para realizar sus letreros de las ventas de comidas, algunos grupos de estudiantes han realizado la escritura del mojeño trinitario en cartulina y otros grupos utilizaron semillas de maíz en bolsa de yute.

Ilustración 12: Foto con escritura en mojeño trinitario, mayo 2015



Foto: M. Chávez.

Los estudiantes hacen uso de lengua escrita para anunciar la comida que ofrecen al público que los visita, por ejemplo: en la ilustración de la izquierda ofrecen *spuire sneru* ‘pacú frito’ y en la ilustración de la derecha ofrecen, *masako te keeno chnono* ‘masaco de plátano hervido’ y *tkosaramo te toronji* ‘refresco de toronja’. En esta situación comunicativa a través de la escritura se refleja la enseñanza y uso simbólico de la lengua indígena que se ha desarrollado durante el proceso pedagógico a través de las diferentes estrategias utilizadas por los docentes de LO en el aula.

4.4.3. En la entrada folklórica

La entrada folklórica normalista se realizó, frente a la plaza principal en Trinidad, el 10 de noviembre del 2014 a cargo de la ESFM “Clara Parada de Pinto” este día participaron estudiantes normalistas y docentes demostrando y recreando nuestra cultura con las danzas autóctonas de nuestra región. En esta oportunidad participamos en una danza típica y fue el momento oportuno para observar y escuchar al DC quien ubicado en la palestra del palco

oficial, animaba a los danzarines hablando en mojeño trinitario y en castellano a la vez. En la siguiente tabla mostramos una transcripción de un audio que logramos obtener, justo en el momento que pasábamos con nuestra danza.

Tabla 12: Uso de la lengua indígena en entrada folklórica, noviembre 2014

Uso de la lengua en entrada folklórica	Traducción idiomática
Tatanoviono memenoviomí juiti vim`oo`i eno tiimuikono eno mosariano ene tako`e to vim`o jmani te titekpono To pyestano te pjoka vyowsara`i tyuusamrerichu wjachpo jmani pyestano te `wosarempoo`i juiti vim`oo`i eto neemuisra eno mitrekono te pjuena vye`e eskaera `nug`e te nakarawo`u eno timitkora`ono Krara Parada te Pinto.	Señores y señoras hoy estamos mirando a estos bailarines, cuando llegan las fiestas de nuestro pueblo ¡es divertido!, recibamos en esta fiesta, viendo la danza de los estudiantes de nuestra Escuela Superior de Formación Docente Clara Parada De Pinto

Elaboración, en base al audio obtenido en la entrada normalista 2014.

En este segmento observamos, elementos que dan cuenta del conocimiento y dominio de la lengua mojeño trinitario por parte del docente, nuestra lengua mojeño trinitario poco a poco se hace visible fuera de la ESFM. Consideramos que esta es una iniciativa todavía mínima pero significativa para empezar a cambiar nuestras actitudes de valoración hacia la lengua y sus hablantes, además asumir que la lengua no sólo es para los espacios familiares o escolares, sino que puede usarse como vehículo de comunicación en la sociedad.

4.4.4. En el acto cívico

En esta situación, los actos cívicos son momentos donde se usa la lengua mojeño trinitario, así una mañana del 25 de junio del 2015 se desarrolló el acto cívico para recordar fechas importantes para los bolivianos, como son: el Grito libertario de la Tablada (25 de mayo) y el día de la madre (27 de Mayo); a las 9 de la mañana comenzó el programa para el acto cívico dirigido por el profesor Adán Ichu, quien inicia y desarrolla la actividad:

Como primer número, invita a la directora general a tomar la palabra, quien reflexiona sobre la fecha alusiva y menciona que muchos no le damos la debida importancia [...] como segundo número, se entona el himno nacional en mojeño trinitario[...] como último número, se entona el himno al Beni, también en mojeño. (Obs. 11, ESFM 25-05-2015)

En este momento, todo el discurso de quienes participaron en este acto cívico, lo hicieron en castellano, solo el himno nacional y el himno al Beni fueron entonados en mojeño trinitario. Se observó que los estudiantes y docente que tienen años de antigüedad en la ESFM cantan sin dificultad en la lengua. Sin embargo, los estudiantes y docentes que están en su primer año en la institución, tratan de seguir poco a poco cantando con fervor cívico estos himnos. Cantarlos en mojeño trinitario, hasta el momento, ha sido un logro bastante interesante para ampliar poco a poco el uso de la lengua indígena en los distintos espacios fuera de aula. Tanto el *Vjirosare Iimutuy* ‘himno nacional’ como el *Vjirosare taye’e Beni* ‘himno al Beni’ (ver anexo 9) han sido interpretado y traducido por el Prof. Adán Ichu, quien hoy es docente en la ESFM.

4.5 REFLEXIÓN EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y USO DE LA LI EN LA ESFM

En consecuencia, hemos observado que los DC y la DP aplican estrategias comunes y particulares para la enseñanza de la LO, entre las estrategias comunes: el canto de rondas o canciones, la repetición de palabras constantemente, el dictado en la enseñanza para que los estudiantes conozcan e identifiquen palabras en lengua mojeño trinitario con facilidad.

Las estrategias particulares la observamos con el DC que aprovecha cada una de las estrategias para introducir el análisis gramatical de la lengua y la investigación fuera del aula para incursionar en la escritura de textos, basado en los saberes y conocimientos de los hablantes, quienes todavía mantienen la lengua como patrimonio lingüístico.

El ministerio de educación, cuando menciona que los estudiantes en formación ‘no pueden egresar monolingües y más bien tienen que tener dominio lingüístico en tres lenguas’ se observa que los estudiantes en formación de la ESFM “Clara parada de Pinto”, presentan dificultades para la escritura y la pronunciación de la lengua.

Sin embargo, cuando observamos las actividades desarrolladas en los talleres de lengua mojeño trinitario, las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del mojeño trinitario fueron, en general, positivas, ha sido notoria la voluntad y el interés de los estudiantes, sobre

todo de tierras altas, para de aprender la lengua indígena ya que cuando estábamos en el aula ello preguntaban con más frecuencia al docente sobre lo que le interesaba conocer. Los estudiantes inmigrantes de tierras altas, mencionan que sus compañeros locales ponen poco interés para practicar la lengua y eso causa olvido y poca retención de lo que le enseña el docente, ya que al momento de preguntar en los exámenes son los estudiantes de occidente que recuerden con facilidad lo aprendido.

Para empezar digamos aquí la mitad somos de allá del occidente y, digamos, cuando nos gusta estudiar a nosotros entonces nos abocamos en eso, en cambio hay personas que son de aquí. Sin embargo, *los del oriente aprenden digamos ese rato saben*, se los memorizan y todo eso, *pero continuamente se van olvidando* y cuando dicen hay examen o algo se olvidan, en cambio nosotros no es por sacar la cara, digamos pero es que nos gusta aprender las cosas entonces por mi parte yo diría que sabemos y no lo practicamos todo el tiempo digamos pero cuando nos preguntan ya sabemos que responder. (Entr. 8, EMR 19-11-2014)

A En este sentido, consideramos que a los estudiantes inmigrantes de tierras altas tienen que acomodarse lingüísticamente al contexto o las políticas educativas que se determine en el territorio. Entonces, el contacto entre hablantes de comunidades de habla diferentes, pueden provocar cambios en las actitudes del inmigrante en sentido de la convergencia con sus interlocutores, al tratar de aprender las prácticas culturales del lugar; asimismo, puede suceder lo contrario con la divergencia, buscando distanciarse del otro mediante una forma de hablar distinta (Molina, 2010). Los estudiantes manifiestan que tratan de aprender de los mismos estudiantes locales y de la comunidad:

Tratar de aprender y adaptarme (acomodar) a los que ellos hablen, que tal que yo me voy a ir digamos a lo que son digamos joaquinianos hablan otra lengua y ellos tendrían que hablarme de distinta manera yo tendría que ir *aprendiendo o pidiendo ayuda digamos*, aprendiendo de la comunidad de las personas que saben para poder comunicarme si no voy aprender no me voy a poder a comunicarme, relacionarme con los niños o con las personas (Entr. 11, ENL 19-11-2015).

El maestro tiene que saber un saludo, un agradecimiento de cada lengua y no solamente la lengua, también tiene que saber la cosmovisión, la historia y todo lo que es la literatura de

cada pueblo, de cada nación. “Eso es lo que necesitamos nosotros de los benianos de los maestros benianos”, decía una docente en una charla informal (Diario de campo 2014).

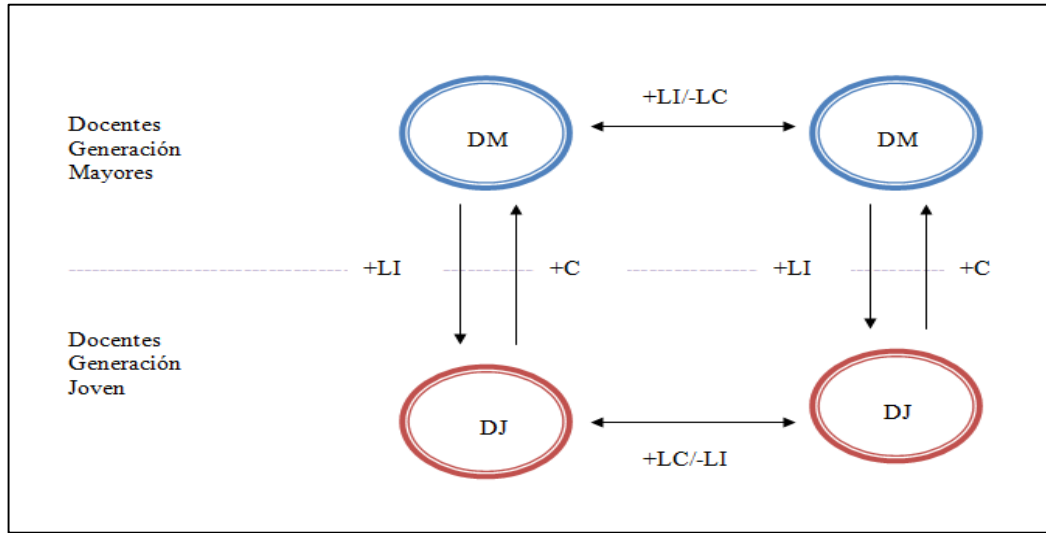
4.5.1. Reflexión en torno al uso de la lengua indígena en el plano oral de los estudiantes

Los estudiantes aprenden la lengua mojeño trinitario dentro del aula taller y empiezan a usar oralmente la lengua indígena (LI), a través de palabras y frases cortas. Sin embargo, el castellano es todavía la lengua de mayor uso vehicular de comunicación en todas las situaciones comunicativas. Existe un uso mínimo de la LI en algunos momentos dentro del aula y se visibiliza al iniciar la clase, durante la clase, en los trabajos de grupos y al iniciar una exposición de contenidos, ya que los estudiantes saludan a los compañeros y al docente en lengua indígena de acuerdo a los tiempos (mañana, tarde, medio día y noche). De igual forma, los estudiantes usan en forma oral y simbólica la LI fuera del aula como ser: en los actos cívicos, ferias de exposición de materiales, ferias de comidas típicas o cuando visitan a las familias en el barrio Pedro Ignacio Muiba para conocer mejor la lengua y las prácticas culturales mojeñas; posteriormente, sistematizan la experiencia en textos orales como ser dramatizaciones, poesías o canciones pequeñas.

4.5.2. Reflexión en torno al uso de la lengua indígena en el plano oral entre docentes

Así mismo, los docentes usan la lengua indígena para comunicarse entre colegas de la misma asignatura, pues son los únicos que tienen dominio de la lengua mojeño trinitario. Observamos también que los docentes recurren a los préstamos lingüísticos con palabras del castellano para escribir palabras nuevas o técnicas, pero esto se hace en consenso entre los docentes de LI, ya que tienen un día específico para reunirse y consensuar aspectos relacionados con la lengua y el desarrollo curricular.

Figura 1: Relaciones de uso de la LI entre docentes hablantes del Mojeño Trinitario



Fuente: Elaboración propia.

Si observamos las relaciones de uso de la LI entre docente mayores (DM) se usa más lengua indígena para comunicarse, sin embargo hemos observado que los docentes mayores usan la lengua mojeño trinitario en algunos momentos y de forma ocasional, por ejemplo: cuando estábamos en la reunión de docentes; si un docente mayor (DM) se dirige en LI a un docente joven (DJ) la respuesta es mayormente en castellano. En muchas ocasiones observamos cómo éstos docentes alternaban la lengua indígena y el castellano como un ‘código disimulado’ ya que muchos no comprendíamos en su totalidad lo que hablaban.

4.5.3. Reflexión en torno al uso de la lengua indígena en el plano oral de los docentes con los estudiantes

Los docentes de LI usan la lengua indígena en aula para comunicarse con sus estudiantes en algunos momentos metodológicos, pero siempre con traducción al castellano, ya que los estudiantes exigen que se les diga el significado de cada palabra o frase que se escribe en la pizarra. Los estudiantes al escuchar al docente dirigirse a ellos en lengua indígena ya entienden algunas palabras, pero no logran todavía, articular frases para que la comunicación sea fluida entre ambos. Sin embargo, los estudiantes usan mojeño para saludar, pedir permiso para salir fuera del aula, para afirmar o negar algunas situaciones.

4.5.4. Reflexión en torno al uso de la lengua indígena en el plano escrito

Los estudiantes hacen uso didáctico de la lengua, ya que realizan: juegos, canciones y elaboración de textos escritos en cartillas, papelógrafos, lotas, entre otros. Otras veces, se hace uso de la lengua mojeño trinitario fuera de aula, ferias de exposición de materiales y de comidas típicas. Los estudiantes hacen uso didáctico de la lengua, ya que realizan: juegos, canciones y elaboración de textos escritos en cartillas, papelógrafos, lotas, entre otros. La mayoría de los materiales contienen escrituras en lengua indígena y también traducidos en castellano, estos materiales incluyen gráficos o dibujos relacionados con las palabras, frases y oraciones. En conclusión, se considera que hace falta sistematizar contenidos escritos en LI para la escritura de palabras, frases y textos, tomando en cuenta los aspectos sociolingüísticos de la lengua mojeño trinitario, porque se ha observado también que la mayoría de los contenidos temáticos que se encuentran en las guías “unidades de aprendizaje y taller de lengua originaria 1 y 2” proporcionado a las ESFM por parte del Ministerio de Educación están en castellano y sólo muestran contenidos del contexto andino.

4.5.5. Reflexión en torno a las actitudes de los estudiantes en formación

Así también, las actitudes hacia la lengua indígena han cambiado en estos últimos tiempos con la coyuntura política, antes del reconocimiento de las lenguas en las leyes, se tenía mucha vergüenza al identificarse con la cultura y no se le daba la debida importancia a la lengua indígena. Así lo decía un docente en la entrevista:

Lo que pasa es que antes, se dice, esto se dice ¡que no se le daba importancia!, no, es que no se le daba importancia se quiso dar, pero no hubo seriedad, no hubo seriedad, entonces, ahora ya es una obligatoriedad, obligatoriedad que debe saber, sino no pasa, antes no se dijo así, era tipo social y voluntario, ¡a mi interés! Ya así, ahora me obligan para pasar clase, que tengo que dominar [...] bueno esa es la diferencia [...] antes no se obligaban por eso es que los profesores no obligaban y lo hacían pasar como sea, ahora se avanza más que antes [...] (Entr. 4, DF 30-10-2014)

De acuerdo con los testimonios, hoy en día, se siente la necesidad de saber o conocer la lengua indígena para acceder a los espacios públicos de acuerdo a interés individual o colectivo. Estamos de acuerdo, que hoy se ha avanzado más que antes, ya que el reconocimiento de las lenguas nos ha permitido auto identificarnos, hasta en muchos casos, adscribirnos a un grupo social determinado.

4.6. PERSPECTIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INDÍGENA

La enseñanza de las lenguas indígenas en un contexto diverso, es todavía complejo, Moreno (1994) considera que la enseñanza de lenguas viene limitada por los intereses, necesidades y actitudes de los estudiantes. En este sentido, consideramos que los estudiantes en formación de la ESFM cuando egresan de la escuela superior, tienen base metodológica para la enseñanza de la lengua indígena, pero no es suficiente todavía como para enfrentar un contexto diverso, en este sentido realizamos las entrevistas a los estudiantes, sobre qué y cómo enseñarían la lengua indígena cuando trabajen en aula, veamos algunas de las respuestas:

No sé, sería complicado no, porque dentro de un contexto si nos encontramos en el Beni, pese *que somos de otros departamento que hablamos otra lengua estamos en un proceso de aculturación*, empezamos a adoptar otra costumbres incluso hasta aprender el idioma *para que nos sea útil* y además para tener conocimiento así que además de *valorar sus lengua por decir así*, si es de Tarija o si es de santa cruz que habla el guaraní entre lengua mojeña, *no de manera que someta una cultura a otra si no que estar equilibrada [...]* porque uno no sabe donde uno puede a llegar a vivir a estar o a trabajar. (Entr. 9, ELG 19-11-2014)

Son muchos factores los que se tienen que tomar en cuenta para la enseñanza de la lengua indígena en un espacio diverso, aprender la lengua de otra cultura en este contexto, le será útil cuando trabaje, de tal manera que buscará un equilibrio en el uso y la enseñanza para no someter una cultura a la otra. Según, Bourdieu (185) en esta perspectiva se está viendo a la lengua como un recurso o capital lingüístico útil para enfrentar el ámbito laboral. Así también, cuando se preguntó cómo enseñaría la lengua, esto nos respondió:

Por parte mía yo trataría de comunicarme, mediante los gestos, los gestos más que todo ayuda pero digamos toparnos con una persona que son Canichana o de los Ese Ejja o es de los Baures no sé, sería algo digamos como un conocimiento digamos, de un conocimiento que uno recién está viendo, pero en la cosa que usted dice cómo encararías dice no, *no sabría decirle, la verdad pero mediante los gestos* digamos y metiéndome en otras personas que hablan, tal vez leyendo los labios tal vez digamos siempre hacen gesto, para moverse, para hacer esto, anda allá, o aquí ven, así es, sentate ahí, y bueno así. (Entr. 8, EMR 19-11-2014)

Las respuestas de la mayoría de los estudiantes entrevistados es que, ya tienen base de cómo afrontar esta situación porque en la escuela superior les han enseñado utilizando diversas estrategias para la enseñanza de la lengua indígena, en este sentido la estudiante hacía referencia a la comunicación gestual como estrategia para hacerse entender, aunque todavía tiene dudas sobre cómo sería estar en un contexto multicultural.

Por otra parte, para profundizar sobre las expectativas de los estudiantes se les preguntó en las encuestas:

Tabla 13: ¿Si tuvieras un aula pluricultural y plurilingüe en qué lenguas enseñarías?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cada una de las lenguas	100	55,2	55,2	55,2
	Castellano y cada una de las lenguas	2	1,1	1,1	56,4
	Castellano y lengua mojeña	16	8,8	8,8	65,2
	En lengua mojeña	18	9,9	9,9	75,1
	N/R	8	4,4	4,4	79,6
	Sólo en castellano	37	20,4	20,4	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a las encuestas realizadas.

Considerando la enseñanza y uso de la lengua indígena en un contexto multicultural, un 55,2 % de los estudiantes encuestados consideran que debería enseñarse tomando en cuenta cada una de las lenguas que se tenga en aula, y un 20% menciona que, enseñaría sólo en castellano para mejor comprensión. En este sentido, considero que tenemos mucho por trabajar para lograr concienciar a todos aquellos estudiantes en formación que continúan afirmando que

la enseñanza debería ser sólo en castellano, sin tomar en cuenta la diversidad en nuestras aulas. En síntesis, es necesario acudir a la búsqueda de soluciones diversas, focalizando en las políticas educativas y lingüísticas, el rol de los maestros y las comunidades, buscando en lo posible fortalecer el uso de ambas lenguas (la lengua indígena y el castellano) como un derecho inalienable de los pueblos indígenas.

Capítulo 5: Conclusiones

En este capítulo se expone las conclusiones a las que llegamos con el presente estudio basado principalmente en la “enseñanza y uso de la lengua Mojeño Trinitario en la formación docente. Las mismas tratan de responder los objetivos específicos planteados y a las concepciones teóricas expuestas en la fundamentación teórica. Esta investigación nos ha permitido comprender mejor las características de la enseñanza y el uso de la lengua indígena desde la perspectiva pedagógica y sociolingüística, centrando principalmente en las estrategias aplicadas por los docentes dentro y fuera de aula en la ESFM “Clara Parada de Pinto”. Así también, nos ha permitido conocer las expectativas de los maestros en formación.

5.1. APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS, UN INTENTO DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LI

En la enseñanza de la lengua indígena, los docentes generalmente acuden a estrategias del canto, el dictado, dirigidas a promover la participación y la comprensión de la lengua indígena. Asimismo, los docentes acuden a las estrategias de la escritura de textos para dejar soporte físico en la institución, promoviendo el acercamiento a la comunidad de habla de lengua indígena. Con la aplicación de estas estrategias hay un intento de innovación pedagógica. Sin embargo, en la mayoría de las actividades realizadas por los docentes se caracterizan sólo por la disposición de dar conocimientos sobre la lengua y a repetir una y otra vez lo que el docente enseña; y no así crear espacios para reflexionar sobre los saberes y conocimientos del pueblo mojeño trinitario sobre la lengua que se aprende.

Aunque, se intenta incorporar, en el proyecto socio-comunitario y productivo, actividades que permitan incursionar en el rescate de saberes y conocimientos en las comunidades y barrios cercanos donde hay una comunidad de habla, de la lengua indígena de la lengua mojeño trinitario. Todavía es una “intención” lo manifestaba un docente, es decir que los objetivos de las tareas dada por el DC, es limitada a recatar algunas palabras de la lengua.

5.2. EL USO ORAL Y ESCRITO DE LA LENGUA INDÍGENA: UN ACTO SIMBÓLICO OCASIONAL

En la ESFM “Clara Parada de Pinto” la enseñanza y el uso de la lengua indígena mojeño trinitario en la mayoría de las asignaturas se la concretiza en lengua castellana. Los docentes recurren permanentemente a la traducción al castellano para que los estudiantes en formación comprendan el significado de las palabras o frases que enseña.

Los docentes de LI usan la lengua indígena en aula para comunicarse con sus estudiantes en algunos momentos metodológicos, pero siempre con traducción al castellano, ya que los estudiantes exigen que se les diga el significado de cada palabra o frases que se escriben en la pizarra.

En lo que se refiere al logro de competencias en tres lenguas, como lo propone el Ministerio de Educación para los cinco años de formación docente en las Escuelas Superiores, es más un deseo ambicioso y se queda en meras intenciones, ya que hemos evidenciado que los estudiantes de último año de formación, en la ESFM donde se desarrolló el estudio, todavía demuestran inseguridad lingüística al momento de hablar o escribir en la lengua. Los estudiantes al escuchar al docente dirigirse a ellos en lengua indígena, ya entienden algunas palabras, pero no logran articular frases para que la comunicación sea fluida entre ambos. Por tanto, el uso oral de la lengua como ser: los saludos, pedir permiso para salir fuera del aula, para afirmar o negar algunas situaciones, en el canto de los himnos en los actos cívicos, y el discurso público que hacen el DC en la entrada folklórica, y el uso escrito como: la presentación de escritos en las ferias y en la elaboración de textos escritos, se limitan a actos simbólicos ocasionales y así a la práctica cotidiana haciendo uso oral y escrito de la lengua durante el proceso pedagógico.

5.3. LA CONTROVERSIA ENTRE DOCENTES DIFICULTA EL USO ESCRITO DE LA LENGUA INDÍGENA

Hemos evidenciado controversia entre los mismos docentes para unificar el uso escrito de la lengua en los diferentes textos, esta situación retrasa o más bien dificulta en la elaboración de trabajos escritos y en el fortalecimiento o revitalización de la lengua. Aunque, los

testimonios de los docentes de lengua indígena manifiestan tener un día a la semana para tratar asuntos de la lengua y llegar a consenso para normalizar la escritura, o también indican que se reúnen entre hablantes en el Instituto de Lengua y Cultura Mojeño Trinitario.

Estas afirmaciones se quedan en buenas intenciones o en un discurso simbólico que no permite que la lengua se fortalezca en nuestra sociedad. Además, que es mal visto por los mismos estudiantes en formación, quienes manifiestan, que los docentes deberían ponerse de acuerdo y coordinar mejor, para no confundirlos en el aprendizaje de la lengua.

5.4. PERCEPCIONES DE COMPLEJIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LI EN CONTEXTO DIVERSO

La percepción que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de la lengua en un contexto culturalmente diverso, es que hoy en día se tiene mayor entusiasmo para aprender la lengua, aunque para muchos sea como aprender a caminar nuevamente; aprender un lengua indígena les favorece en el trabajo como maestro, o sea como lo decía Bourdieu (1985) se está considerando a la lengua como un capital cultural y lingüístico que pronto pondrán al mercado laboral, ¡Ahora ya no se tiene vergüenza de aprender una lengua indígena! en cambio antes, muchos rechazaban la lengua indígena por considerarla de menor prestigio y optaban por aprender el inglés o francés, pues se creía que aprendiendo lenguas extranjeras les daría mejores oportunidades en la vida profesional.

Las percepciones de algunos estudiantes, sobre el uso de la lengua indígena en un contexto diverso, son favorables para la planificación lingüística, pues éstos consideran que se debe valorar todas las lenguas indígenas y aprender por lo menos los saludos para iniciar una comunicación vehicular con los hablantes.

Por otra parte, los estudiantes en formación consideran complicado y complejo pensar en enseñar lengua indígena en un contexto culturalmente diverso, ya que se tiene que tener cuidado de no someter una lengua a otra y que debe tratar a cada quien de forma equitativa valorando la lengua y cultura de los educandos.

Sin embargo, los maestros y estudiantes consideran que ya tienen base para afrontar dicha complejidad y aseguran que buscarán nuevas estrategias para hacerse comprender, pues

ahora, ellos están aprendiendo la lengua mojeño trinitario y los docentes les enseñan las mismas, haciendo uso de diversas estrategias que hace que a los estudiantes les agrada aprender y busquen mayor información sobre la lengua indígena. En este sentido, la situación es todavía compleja para incursionar en la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas en los espacios escolares, ya que “del dicho al hecho hay mucho trecho” consideramos que para logra una efectiva enseñanza de la lengua indígena implica crear espacios funcionales en contextos sociales y comunitarios, sobre todo lograr una efectividad en la preparación de los estudiantes en formación.

5.5. ACTITUDES FAVORABLES HACIA LA LENGUA INDÍGENA EN LA ENSEÑANZA

En este contexto, la actitud positiva demostrada por parte de los docentes de lengua indígena para enseñar la lengua mojeño trinitario. En este sentido, Cunningham (2001) considera que la actitud de los sujetos bilingües es un proceso que permite mayor aceptación de la diversidad lingüística y se demuestra con actitud positiva hacia aquellas personas que tienen un lenguaje y cultura diferente. A nuestro juicio, existe una actitud favorable y posición de convergencia hacia la enseñanza de lengua mojeño trinitario por parte de los estudiantes de tierras altas. Sin embargo, algunos estudiantes migrantes, pues ellos demuestran lealtad lingüística hacia su cultura y su lengua, optando por una posición de divergencia, ya que en una exposición hacían una comparación entre la escritura del mojeño trinitario y la escritura del quechua y el aymara.

A su vez, los estudiantes migrantes de tierras altas consideran que la actitud de sus compañeros de la Amazonía es aceptable, pero que son ellos quienes muestran mayor interés para realizar las actividades en aula, consideran que todo depende de la actitud de los docentes y las estrategias que utilicen para la enseñanza de la lengua indígena, porque si el mismo docente hace una clase aburrida, entonces se pierde el entusiasmo. En este sentido, Baker (1997) menciona que todo dependerá de las razones por la cual se quiere aprender una lengua indígena. Los estudiantes de tierras altas no sólo demuestran una actitud favorable para el

aprendizaje de la lengua indígena, sino también tienen fluidez para la pronunciación de las palabras.

En síntesis, necesitamos no solo actitudes positivas para sobre todo compromiso firme y decidido de todos los hermanos y hermanas que trabajamos en la educación, un compromiso no sólo cognitivo de la lengua indígena, sino práctico en su uso (Galdames, Walqui, & Gustafson (2011). Efectivamente, el compromiso práctico implica la implementación de una política lingüística que surja de los mismos pueblos y sea atendida oportunamente por las autoridades educativas en todos sus niveles.

Capítulo 6: Propuesta

CREACIÓN DE NIDOS LINGÜÍSTICOS FAMILIARES, CON MODALIDAD DE ATENCIÓN INDIRECTA, EN EL BARRIO PEDRO IGNACIO MUIBA EN TRINIDAD-BENI

6.1. INTRODUCCIÓN

Luego de hacer un análisis crítico reflexivo de nuestra realidad sociocultural y lingüística, en la presente tesis, se ha comprobado que la vitalidad de las lenguas en el Beni está en riesgo, ya que la cantidad de hablantes por grupo étnico es reducida en relación al número de la población que habita en las comunidades.

De las cuatro variantes de lengua mojeño (loretano, javeriano, ignaciano y trinitario) que registra la historia en nuestro departamento, sólo dos variantes han resistido en el tiempo y aún se mantienen vigentes, el mojeño trinitario e ignaciano. En cuanto a la cantidad de hablantes mojeños trinitarios, ésta ha disminuido considerablemente, aunque los datos estadísticos no son claros para dar una cifra certera, sin embargo, lo que está más que claro, es que las lenguas indígenas están en serio peligro de continuar disminuyendo y por ende desapareciendo. El desafío es fortalecer y ampliar el uso de la lengua indígena principalmente en los espacios familiares, escolares y comunitarios.

En este sentido, las diversas culturas étnicas están en constantes movilizaciones para revalorizar la identidad propia, ejercer derechos individuales y colectivos para lograr la participación con igualdad de condiciones en los ámbitos políticos, culturales y económicos del país. En este contexto, es pertinente la reflexión que se realiza en función de los maestros y el rol que debemos cumplir frente a los cambios coyunturales:

En la medida en que se incorporan nuevas figuras profesionales (orientadores, animadores culturales, productores de texto, especialistas en evaluación, expertos en tecnologías educativas, bilingüismo, multiculturalismo, etc.). Su actividad es cada día más relacional a la polivalencia: La capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, etc. se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional. (Tedesco & Tenti, 1999, pág. 85)

De acuerdo con la cita, para las grandes transformaciones en el tema cultural y lingüístico se requiere revertir la situación de desplazamiento de lenguas indígenas y contribuir con la misma práctica cotidiana en la recuperación de los saberes y en la reorientación del trabajo del maestro, como parte del proceso educativo. La incorporación de la lengua en los procesos de enseñanza requiere crear nuevas estrategias conjuntas. Por un lado, para fortalecer la conciencia lingüística y la identidad cultural de los maestros en formación y, por otro lado, fortalecer el uso comunicativo de la lengua indígena de los integrantes de las familias en un contexto culturalmente diverso.

En función de este pequeño análisis, sobre los resultados encontrados en la presente investigación y el rol de los maestros que trabajamos en aula, consideramos que los estudiantes en formación de las ESFM pueden ser aliados estratégicos para la revitalización de las lenguas. En este sentido, se estructura la presente propuesta que se detalla a continuación.

6.2. ANTECEDENTES SOBRE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN AMÉRICA LATINA

Para afrontar y revertir la situación de invisibilización, menosprecio y muerte de las lenguas indígenas en países de Latinoamérica, se han desarrollado experiencias de planificación y revitalización lingüística. En efecto, citaremos algunas experiencias más cercanas a nuestro país. La experiencia de planificación lingüística en el Perú ha surgido a partir de un proceso crítico reflexivo sobre el desplazamiento de las lenguas indígenas y la pérdida cultural de la población, planifican una propuesta educativa de educación intercultural bilingüe para la región Apurímac. Esta propuesta ha sido vista no sólo desde las instancias educativas ni desde el Estado, sino desde las comunidades y organizaciones sociales. No obstante, este proyecto se ha desarrollado en algunas comunidades de la región peruana y no así a nivel nacional; ya que, un bajo porcentaje de docentes ha sido sensibilizado o capacitado para trabajar la EIB (Carbajal, 2012). Este autor enfatiza sobre el proceso de formación docente de su país, menciona que es necesario primero fortalecer la parte de afirmación cultural y fortalecimiento de la identidad de los docentes y, luego, de los estudiantes de los tres niveles.

A esto añade que todo depende del compromiso del docente y su vocación de servicio a la sociedad como educador y mediador cultural para la transformación educativa.

En Colombia se ha desarrollado un proceso de revitalización de la lengua nasa yuwe que parte de una lucha desde las organizaciones y toman la decisión de resistir bajo el lema “unidad, tierra, cultura y autonomía”. De acuerdo a lo que menciona López, la población nasa toma consciencia de la situación en la que se encontraban respecto a sus territorios, la cultura y su lengua, fue hasta después de hacer un auto-diagnóstico que, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) reintrodujo el uso activo de las lenguas indígenas de su territorio en sus actividades sociales y políticas. “El CRIC reúne a la mayor parte de los cabildos y comunidades indígenas del Cauca, y está constituido por 115 cabildos de los pueblos Nasa, Guambiano, Totoró, Guanaco, Coconuco, Yanacona, Inga y Eperara. Esta organización indígena fue también partícipe de la creación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la cual integra” (López, 2015). La política que han desarrollado en el Cauca ha sido de lucha y resistencia en unidad para fortalecer las acciones a favor de la recuperación del conocimiento indígena y la reconstrucción de la historia del pueblo nasa.

En Oaxaca, México, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) promovió la organización de nidos lingüísticos, entre las comunidades indígenas, inspirándose en el movimiento pionero de nidos lingüístico para fortalecer el *maorí*, lengua oficial de Nueva Zelanda. En 2007, el Congreso de Pueblos Indígenas y Educación Intercultural acordó la creación de los primeros nidos lingüísticos en México. Los nidos se constituyen en una estrategia de inmersión temprana en la lengua amenazada, en la cual se trabaja de manera conjunta con las familias, y las instituciones que tengan compromiso hacia las lenguas y la cultura de los pueblos (López, 2015). Como se puede apreciar, las experiencias de planificación y revitalización lingüística han surgido de iniciativas comunitarias al observar el desplazamiento y muerte silenciosa de sus lenguas y el olvido de las prácticas culturales, se ha trabajado desde la alfabetización con niños y adultos en los espacios escolares y también en los espacios familiares y comunitarios, como observamos en la experiencia de México con los nidos lingüísticos.

En Bolivia la experiencia de revitalización lingüística va a paso lento, aunque ya se han registrado la experiencia de revitalización con el pueblo yuracaré, a través del programa de revitalización que impulsó el FUNPROEIB Andes. El pueblo yuracaré, se encuentra ubicado en el departamento del Beni y parte del territorio de Cochabamba. Se considera que, los yurakarés son entre 2000 y 3000, y hoy el tabuybu es hablado solo por las personas mayores de 25 años de edad, la mayoría de los yurakarés habla preferentemente en castellano, y para casi la totalidad de niños este idioma es su lengua materna (Plaza, 2011). Así mismo, este autor hace referencia a la voluntad que tienen los maestros de incorporar la lengua indígena en las aulas, aunque para ello tiene que aprender junto a los estudiantes.

En síntesis, se puede apreciar que hay escasa experiencia de nidos lingüísticos para lenguas indígenas en nuestro país. En tal sentido, para contribuir con el fortalecimiento del uso de la lengua en las familias, las escuelas y las comunidades proponemos el siguiente proyecto.

6.3. PROYECTO: NIDOS LINGÜÍSTICOS FAMILIARES

6.3.1. Justificación

El reconocimiento de la cultura y la lengua se ha logrado en la Constitución Política del Estado Plurinacional, esto hace que las lenguas indígenas tengan un status oficial. Si bien es cierto, se tienen a favor el aspecto legal para del fortalecimiento de las lenguas en peligro, se hace necesario pensar en la planificación lingüística para revertir la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las lenguas indígenas en el territorio mojeño.

Este proyecto será de mucho beneficio para los estudiantes en formación de la ESFM “Clara Parada de Pinto”, pues tendrán la oportunidad de compartir y conocer mejor la lengua indígena en un contexto familiar y comunitario. Así también, con este proyecto se pretende fortalecer el uso de la lengua mojeño trinitario en el contexto familiar, escolar y comunitario en el barrio Pedro Ignacio Muiba. Considerando que, en la ESFM, se aplica el enfoque socio-productivo y que las actividades curriculares forman parte del Proyecto Socio-comunitario Productivo (PSP), se propone una estrategia conjunta para lograr la creación y monitoreo de

nidos lingüísticos con el apoyo de los estudiantes en formación como promotores de la lengua y cultura.

6.3.2. Factibilidad

Este proyecto se considera factible y asequible porque surge del análisis reflexivo durante el proceso de la presente investigación sobre la situación en la que se encuentran nuestras lenguas indígenas en el departamento del Beni. Así mismo, es asequible con la participación ejecutora del Instituto de Lengua y Cultura y la ESFM “Clara Parada de Pinto” como centro impulsor, ya que cuenta con una población estudiantil que serán los aliados estratégicos para la revitalización de la lengua en un espacio social más amplio, como es la familia y la comunidad y es factible porque fortalecerá el proyecto socio-comunitario y productivo que se plantea en currículo base de la formación de maestros. Se ha optado por creación de nidos lingüísticos familiares porque hay la posibilidad de trabajar con hablantes de la lengua mojeño ‘variante trinitaria’ que viven en el barrio Pedro Ignacio Muiba. Además, porque es un lugar estratégico, ya que tiene mayor concentración de hablantes mayores y se encuentra en un área periurbana de la ciudad de Trinidad y se puede realizar en corto tiempo y asistiendo varias veces al año, esto permitirá fortalecer el uso de la lengua en la familia, la escuela y la comunidad.

6.3.3. Objetivo general

Organizar nidos lingüísticos familiares para fortalecer la comunidad de habla de la lengua indígena mojeño ‘variante trinitaria’ en el Barrio Pedro Ignacio Muiba en Trinidad-Beni.

6.3.3.1. Objetivos específicos

- ✓ Conformar un equipo técnico para que gestione, recursos humanos, materiales o económicos para organizar tres nidos lingüísticos familiares.
- ✓ Diseñar talleres de concienciación sobre las diversas formas de percibir el medio natural y social (cosmovisiones) de los pueblos étnicos y la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran nuestras lenguas indígenas.

- ✓ Monitorear tres nidos lingüísticos en el barrio Pedro Ignacio Muiba

6.3.4. Ámbito y tiempo de duración del proyecto

Esta propuesta se aplicará en el barrio Pedro Ignacio Muiba, ubicado al lado oeste de la ciudad de Trinidad, fuera del anillo de circunvalación. “La población indígena del barrio Pedro Ignacio Muiba es mayormente mojeña trinitaria [...] migraron desde las comunidades rurales” (Bogado, Noe, & Fabricano, 2008). Se considera que esta propuesta tendrá una duración de dos años, porque se puede trabajar con estudiantes que cursen cuarto y quinto año. Los estudiantes al culminar la fase de su formación podrán presentar una sistematización de la experiencia y será la modalidad de titulación.

6.3.5. Beneficiarios

6.3.5.1. Beneficiarios directos.

Los beneficiarios directos serán los integrantes de las familias mojeñas trinitarias que viven el Barrio Pedro Ignacio Muiba y los participantes de la ESFM “Clara Parada de Pinto”.

6.3.5.2. Beneficiarios indirectos.

Los beneficiarios indirectos serán los pobladores que viven en el barrio y las autoridades educativas y comunitarias que formen el equipo multidisciplinario.

6.3.6. Actores involucrados

- Los padres y madres de familias, abuelos o parientes, porque son los primeros educadores y transmisores de conocimientos culturales que marcan el actuar de los niños y jóvenes en la sociedad y son actores directos para la creación y desarrollo de los nidos lingüísticos, porque son ellos quienes conservan los conocimientos culturales y la lengua del pueblo mojeño trinitario.
- Los estudiantes en formación de la ESFM se constituyen actores directos, porque sin su apoyo no se lograría impulsar acciones de revitalización lingüística y cultural.

- Las autoridades educativas nacionales, departamentales, municipales, distritales que proporcionarán recursos humanos, materiales o económicos para el desarrollo de la propuesta y la difusión de los resultados del presente trabajo.
- Los medios de comunicación (prensa escrita, audiovisuales y radio difusora, entre otros.) que socializaran con toda la población las diferentes experiencias educativas desarrolladas en el Programa de Educación Intercultural.

6.3.7. Productos esperados

- Se espera reflexionar a la mayor cantidad de estudiantes de la ESFM sobre la importancia de la identidad individual y colectiva para lograr entender las diversas formas de percibir el medio natural y social (cosmovisiones) de los pueblos étnicos y que sean actores que contribuyan a fortalecer la lengua y la cultura.
- Se espera que los padres y madres de familias, abuelos o parientes mojeños aporten con sus saberes y conocimientos en los nidos lingüísticos, porque son ellos quienes conservan los conocimientos culturales y la lengua del pueblo mojeño trinitario.
- Se espera la participación comprometida, de las autoridades educativas nacionales, departamentales, municipales, distritales, para garantizar recursos humanos, materiales o económicos para el desarrollo de la propuesta y la difusión de los resultados del presente trabajo.
- Se espera cobertura de los medios de comunicación para difundir programas de apoyo a la revitalización.

6.3.8. Metodología

La metodología que se propone es la Investigación-Acción Participativa (IAP) que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Considerando que: “todo método participativo como es la IAP, habida cuenta de que la incorporación de la experiencia, los conocimientos y la práctica de la gente -múltiple y variada- enriquece el proceso global del método en su retroalimentación y retroacción, entre el equipo técnico y la gente, entre lo que se estudia, diagnostica y programa, y la realidad misma sobre

la que se actúa”. (Ander-Egg., 2003). Se ha optado esta metodología, ya que permitirá a los estudiantes en formación de la ESFM “Clara Parada de Pinto” y a los representantes del ILC mojeño trinitario una relación dialógica y cíclica para cumplir con el objetivo propuesto.

6.3.9. Estrategia de intervención

Se propone que las actividades de este proyecto se realicen a partir del proyecto socio comunitario productivo (PSP), ya que a partir del PSP se puede desarrollar estrategias consensuadas, diversas, dinámicas, participativas y democráticas para llegar a la comunidad; si bien, no todo lo que es vida comunitaria es posible potenciarla o transformarla, se debe contribuir a la mejora de la realidad en la que se está inmerso a partir de respuestas concretas para los contextos y sus necesidades (MINEDU S.V.E, S/D). Se plantea esta estrategia tomando en cuenta que los estudiantes de la ESFM “Clara Parada de Pinto” tienen etapas, fases y procesos de la Investigación y Producción de Conocimientos y la Práctica Educativa Comunitaria durante el periodo de cinco años con 600 hrs. reloj como se detalla en siguiente cuadro:

Etapas	Fases			Horas/Tiempo Exclusivo para Instituciones Educativas Gestión Comunidad UE – CEAS y otros
	Gestión	Comunidad	Instituciones Educativas UE – CEAS y otros	
Primer año	Permanente –Pueblos Indígenas, comunidades rurales y/o urbanas			40 hrs. 2 semanas
Segundo año	Permanente –Pueblos Indígenas, comunidades rurales y/o urbanas			60 hrs. 3 semanas
Tercer año	Permanente –Pueblos Indígenas, comunidades rurales y/o urbanas			100 hrs. 5 semanas
Cuarto año	Permanente –Pueblos Indígenas, comunidades rurales y/o urbanas			160 hrs. 2 meses
Quinto año	Permanente –Pueblos Indígenas, comunidades rurales y/o urbanas			240 hrs. 3 meses
Fuente: (MINEDU S.V.E, S/D)				600 hrs. reloj

Las fases de la IEPC – PEC se desarrollan en el proceso formativo de toda la gestión académica, tanto en la fase de gestión, comunidad e instituciones educativas. (MINEDU S.V.E, S/D). Se considera que la ESFM a través de la práctica educativa, que hacen los estudiantes de

cuarto (160 hrs.) y estudiantes de quinto año (240 hrs.) en las comunidades rurales o barrios periurbano de Trinidad, un cierto número de estudiantes apoyaría desarrollando actividades con los padres de tres familias en el barrio Pedro Ignacio Muiba, para ello, los estudiantes deberán recibir capacitaciones previas por parte de los ILC acompañado de un profesional en lingüística o sociolingüística.

La estrategia CONJUNTA PARA FORTALECER EL USO DE LA LENGUA INDÍGENA MOJEÑO TRINITARIO, EN UN BARRIO PERI-URBANO DE TRINIDAD, será de mucha importancia para la creación de los nidos lingüísticos familiares modalidad indirecta para lograr los objetivos propuestos en este proyecto. Se dice: nidos lingüísticos modalidad indirecta, porque los estudiantes sólo serán aliados estratégicos para impulsar a las familias donde haya por lo menos un hablante de la lengua quien será directamente el responsable de transmitir sus conocimientos y la lengua a sus descendientes. Se propone que las actividades se realicen por fases, las cuales detallamos a continuación.

6.3.9.1. Primera fase: Coordinación, difusión, preparación de materiales y desarrollo de talleres sobre revitalización lingüística

Para iniciar esta primera fase se recomienda tomar en cuenta ciertos aspectos que permitan elegir los contenidos, técnicas y estrategias para desarrollar las actividades:

- Realizar reunión con los integrantes del ILC Mojeño Trinitario para hacer conocer en detalle el proyecto “Nidos Lingüísticos familiares”
- Realizar reunión taller con docentes de lengua indígena de la ESFM, autoridades educativas y autoridades comunales del barrio Pedro Ignacio Muiba para hacer conocer en detalle el proyecto “Nidos Lingüísticos familiares” e incorporarlo en el PSP de la ESFM (30 personas).
- Elaborar el diseño metodológico de los talleres, reajustar el cronograma en función de la dinámica del contexto y realizar la convocatoria de talleres.

- Taller 1: Capacitar a los aliados estratégicos con temática para la revitalización y validación de instrumentos de recolección de datos sociolingüístico. (20 estudiantes y docentes de lengua indígena de la ESFM).
- Trabajo de campo para aplicar instrumentos y realizar un diagnóstico sociolingüístico y un mapeo para ubicar tres nidos lingüísticos.
- Taller 2: Capacitar con temáticas de revitalización y guías de nidos lingüísticos, aliados estratégicos (estudiantes en formación), de la ESFM “Clara Parada de Pinto”. (20 personas).
- Organizar y monitorear tres nidos lingüísticos en el barrio Pedro Ignacio Muiba

6.3.9.2. Segunda y tercera fase: Coordinación, conformación y asistencia a los nidos lingüísticos familiar

- Aliados estratégicos (estudiantes de cuarto año en el 2016) realizan actividades hablando en lengua indígena con las familias identificadas. (Participar en las actividades que el hablante realice con sus hijos hablando en lengua indígena.
- Realizar reunión taller con docentes de lengua indígena de la ESFM, autoridades educativas y autoridades comunales del barrio Pedro Ignacio Muiba para evaluar y reajustar el cronograma del proyecto “Nidos Lingüístico familiares” e incorporarlo en el PSP de la ESFM (30 personas)
- Aliados estratégicos (estudiantes de quinto año en el 2017) realizan actividades hablando en lengua indígena con las familias identificadas. (Participar en las actividades que el hablante realice con sus hijos hablando en lengua indígena.
- Realizar reunión taller con docentes de lengua indígena de la ESFM, autoridades educativas y autoridades comunales del barrio Pedro Ignacio Muiba para evaluar el proyecto “Nidos Lingüísticos familiares” e incorporarlo en el PSP de la ESFM (30 personas)

6.3.10. Plan de acción

Las actividades se realizarán durante tres fases, en la primera y segunda fase [con un total de 252 horas reloj] se realizará la coordinación, difusión, preparación de materiales y desarrollo de talleres sobre revitalización lingüística; en la tercer fase [con un total de 372 horas reloj], se realizará coordinación, conformación y asistencia a los nidos lingüísticos, en esta fase los estudiantes de la ESFM organizarán actividades en coordinación con el hablante para desarrollar actividades cotidianas, las actividades deben ser sólo en lengua mojeño trinitario, de tal forma que se desarrolle la inmersión lingüística

Primera fase (Primer año)

ACTIVIDADES	RESPONSABLE	CRONOGRAMA	HORAS RELOJ	COSTOS APROX.
Realizar reunión con los integrantes del ILC Mojeño Trinitario para hacer conocer en detalle el proyecto “Nidos Lingüísticos familiares”	Profesional en sociolingüística y el coordinador del ILC Mojeño Trinitario.	7 de marzo 2016	2 horas- Org.	
Realizar reunión taller con docentes de lengua indígena de la ESFM, autoridades educativas y autoridades comunales del barrio Pedro Ignacio Muiba para hacer conocer en detalle el proyecto “Nidos Lingüístico familiares” e incorporarlo en el PSP de la ESFM (30 personas)	Profesional en sociolingüística y el coordinador del ILC Mojeño Trinitario	30 de marzo 2016	8 horas- Org.	360 bs (60 refrigerio mañana y tarde) 200 fotocopias
Elaborar el diseño metodológico de los talleres, reajustar el cronograma en función de la dinámica del contexto y realizar la convocatoria.	El coordinador del ILC con apoyo de un profesional en sociolingüística	4 al 8 de abril	10 horas- Org. (2 horas x día)	
Taller 1: Capacitar a los aliados estratégicos con temática para la revitalización y validación de instrumentos de recolección de datos sociolingüístico. (20 estudiantes y docentes de lengua indígena de la ESFM).	Profesional en sociolingüística y el coordinados del ILC	28 y 29 de abril 2016	16 horas- Org. (8 horas x días)	480 bs (80 refrigerio mañana y tarde) 200 bs fotocopias

Trabajo de campo para aplicar instrumentos y realizar un diagnóstico sociolingüístico y un mapeo para ubicar tres nidos lingüísticos.	Profesional en sociolingüística y el coordinador del ILC Estudiantes de la ESFM	2 al 13 de mayo (10 días)	40 horas- Org. (4 horas x día)	600 bs Fotocopias de encuestas
Taller 2: Capacitar con temáticas de revitalización y guías de nidos lingüísticos, aliados estratégicos (estudiantes en formación), de la ESFM “Clara Parada de Pinto”. (20 personas)	Profesional en sociolingüística y el coordinados del ILC	13 y 14 de junio (dos días)	16 horas- Org. (8 horas x día)	480 bs (80 refrigerio mañana y tarde) 200 bs materiales y fotocopias)
Organizar tres nidos lingüísticos en el barrio Pedro Ignacio Muiba	Profesional en sociolingüística y el coordinados del ILC	Del 1 al 20 Agosto 2016	Por definir	Por definir
			Total parcial horas 92 horas- Org.	Total parcial costos 2.520 Bs

Segunda fase (Primer año)

ACTIVIDADES	RESPONSABLE	CRONOGRAMA	HORAS RELOJ	COSTOS APROX.
Aliados estratégicos (estudiantes de cuarto año en el 2016) realizan actividades hablando en lengua indígena con las familias identificadas. (Participar en las actividades que el hablante realice con sus hijos hablando en lengua indígena.	El coordinador del ILC con apoyo de un profesional en sociolingüística y autoridades de la ESFM	Por definir	160 horas- Apr.	Por definir

Tercera fase (Segundo año)

ACTIVIDADES	RESPONSABLE	CRONOGRAMA	HORAS RELOJ	COSTOS APROX.
Realizar reunión taller con docentes de lengua indígena de la ESFM, autoridades educativas y autoridades comunales del barrio Pedro Ignacio Muiba para evaluar y reajustar el cronograma del proyecto “Nidos Lingüístico familiares” e incorporarlo en el PSP de la ESFM (30 personas)	El coordinador del ILC con apoyo de un profesional en sociolingüística y autoridades de la ESFM	10 de marzo 2017	8 horas- Org.	360 bs (60 refrigerio mañana y tarde)
Aliados estratégicos (estudiantes de quinto año en el 2017) realizan actividades hablando en lengua indígena con las familias identificadas	El coordinador del ILC con apoyo de un profesional en sociolingüística y autoridades de la ESFM	Por definir	360 horas- Apr. (tres meses)	Por definir
Realizar taller con docentes de LI de la ESFM, autoridades educativas y autoridades comunales del barrio P.I. M para evaluar el proyecto “Nidos Lingüísticos familiares” e incorporarlo en el PSP de la ESFM (30 personas)	El coordinador del ILC con apoyo de un profesional en sociolingüística y autoridades de la ESFM	30 de noviembre 2017	8 horas- Org.	360 bs (60 refrigerio mañana y tarde)
			Total 372	720 Bs

RESUMEN DE HORAS

	Total horas para organización	Total horas para aprendizaje
Primera fase (primer año)	92	0
Segunda fase (primer año)	0	160
Tercera Fase (segundo año)	16	360
	108 hrs.	420 hrs.

6.3.11. Sistema de seguimiento y monitoreo

El seguimiento y monitoreo de este proyecto se basará bajo los siguientes parámetros:

Indicadores

- ✓ Comunidad educativa informada, interiorizada y concienciada sobre la importancia y ejecución del proyecto.
- ✓ Equipo de gestión conformado
- ✓ Cumplimiento de tareas asignadas.
- ✓ Ejecución del proyecto al 99 %

Seguimiento y control

El seguimiento se realizará en forma permanente, por el equipo multidisciplinario de gestión a la cabeza del máximo representante del ILC mojeño trinitario, con apoyo directo del técnico asignado, y la directora académica de la ESFM realizará el seguimiento a las actividades que realicen los estudiantes en las familias.

Evaluación del proyecto

La evaluación se realizará en todo momento o en las fases de la ejecución, podrán aplicar encuestas, entrevistas y otros instrumentos a todos los actores y responsables de la evaluación del proyecto.

Bibliografía

- Albó, X. (1998). Expresión indígena, diglosia y medio de comunicación. En L. E. López, & I. Jung, *Sobre la huella de la voz* (pág. 255). Cochabamba-Bolivia: Ediciones Morata, S.L.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Mexico: Paidós.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción*. S/D: Lumen Hvmanitas.
- Aravena, M. (2006). *Investigación educativa I*. Chile: Registro Propiedad Intelectual N° 152.529.
- Arispe, V. (2008). *Identidad, interculturalidad y ciudadanía Módulo 5 Programa de Fortalecimiento de liderazgos indígenas*. Cochabamba Bolivia.
- Ascencio, M. (junio-diciembre de 2013). La preservación de un idioma:¿ A partir de una política o una planificación lingüística? *Teorías y praxis*(23), 23-40.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Juan Ignacio Lucas de Tenas, Madrid: Graficas Rógar. S.A.
- Barabas, M. A. (25 de mayo de 2015). URL : <http://configuracoes.revues.org/2219>. (E. C. Sociais, Ed.) Recuperado el 10 de enero de 10, de <http://configuracoes.revues.org/2219>.
- Baztarrika, P. (2005). Situación y retos del euskera en la Comunidad. En T. e. Eztabaidak, *Políticas lingüísticas para el siglo XXI* (pág. 86). Pamplona: Edizioaren copyright, Euskara Kultur Elkargoa.
- Bertely, B. M. (2008). Investigación Etnográfica en escuelas y salones de clases. En c. d. Docencia, *Métodos Cuantitativos 2* (pág. 214). Chihuahua : Derechos reservados © 2009.
- Blásquez, O. A. (2010). Análisis del Bilingüismo. *Innovación y experiencias educativas*.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Malcolm, T. (2000). *Cómo se hace una Investigación*. (M. Castillo Collado, Ed.) Barcelona: Gedisa.
- Bogado, E. D., Noe, R. M., & Fabricano, Y. A. (2008). *Migración, pobreza, y precariedad legal*. Trinidad: S/D.
- Bustamante, M. M. (2001). *La construcción de relaciones interculturales en un contexto socio-culturalmente Heterogéneo: El caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya)*. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, con mención en Formación Docente, Cochabamba, Bolivia.
- Carbajal, S. V. (2012). *Política de planificación lingüística en Educación Intercultural Bilingüe, Apurímac, Perú: un desafío*. Perú.
- Castro, G. S. (2005). *La hybris del punto cero*. Bogotá, 2005: Pontificia Universidad Javeriana.

- CEPOIM. (2010). *Situación actual de la Educación Intercultural Bilingüe en la Región Mojeña*. S/D: Preview Gráfica.
- CEPOIM. (2013). Currículo Regionalizado de la Nación Indígena Originaria Mojeña. San Ignacio de Mojos.
- Cisneros, P. C. (2009). <https://www.google.com.bo/search?sclient=psy-ab&site=&source=hp&q=C%C3%A9sar+A.&btnK=Buscar+con+Google#q=C%C3%A9sar+A.+Cisneros>. Recuperado el 16 de julio de 2015
- Cocco, M. (2003). *La identidad en tiempos de Globalización*. Costa Rica: Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (A S D I).
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge University Press.
- Corder, P. S. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México : LIMUSA S.A.
- Cunningham, M. (25 de julio de 2001). Educación Intercultural Bilingüe en los Contextos Multiculturales.
- Dominguez, M., & Farfán , M. (1996). *Costruyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lecto escritura* . Santiago de Chile : Unesco .
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Yeltes, Soluciones Gráficas.
- Fabricano, N. F., Semo, G. J., & Olivio, J. (2003). *Guia del Alfabeto Mojeño Trinitario*. La Paz: Unidad de Edición y publicaciones Mónica Navia.
- Fasold, R. W. (1996). *La Sociolingüística de la sociedad* . España : Visor Libros, S.L.
- Ferrán, A. M. (2001). *SPSS paa WINDOWS Análisis estadístico*. España: PRINTED IN SPAIN.
- Galdames, V., Walqui, A., & Gustafson , B. (2011). *Enseñanza de la lengua indígena como lengua materna*. Guatemala: Serviprensa S.A.
- Gamboa, Q. D. (2004). *Análisis Crítico- Reflexivo en torno a un proceso de Investigación- Acción en Ramas Diversificadas desrrollado en el INS-EIB "Ismael Montes" de Vacas*. Cochabamba.
- Gonzáles, N. L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Fernandez, Madrid: Grupo Anaya S.A.
- Grimson, A. (2005). *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Cargraphies S.A.
- Guerrero, P. A. (2002). *Una mirada Crítica a Identidad, diversidad, alteridad y diferencia*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Hamel, R. E. (Enero-Junio de 1993). Política y Planificación del Lenguaje. *Iztapalapa*, 29, 5-39.
- Hamel, R. E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. En Roberto & Born, *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. (págs. 143-170). Buenos Aires: Joachim.

- Hamel, R. E. (Diciembre de 2009). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español. *Estudios de Lingüística Aplicada*(50), 61-115.
- Hudson, R. (1980). *La sociolingüística*. Barcelona : Anagrama.
- INALI. (2012). *Normalización Lingüística*. Memoria Documental , Mexico, Distrito Federal.
- Julca, G. F. (2000). *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso*. Cochabamba, Bolivia.
- Lagos, C., & Espinoza, M. (2013). La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, 47-66.
- Laime, T. (2011). *Trilinguismo en regiones andinas de Bolivia*. La Paz-Bolivia: Plural editores.
- Laime, T. (2014). *Sociolinguistic fundamentals of trilingualism*. La Paz-Bolivia : Plural Editores .
- Lara, L. E. (2005). La fotografía como documento histórico artístico y etnográfico: Una epistemología. *Antropología experimental*(5), 28.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos: Una Introducción*. Mexico.
- Ley N° 070. (2010). *Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"*. La Paz: Gaceta Oficial.
- Ley N° 3760. (2007). *Declaración de Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas*. La Paz: Artes Graficas Sagitario S.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer las cosas con palabras Volumen I*. Barcelona : Paidós .
- López, L. E. (2009). Pueblos, culturas indígenas en América Latina. En I. Sichra, *Atla Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de America Latina Tomo I* (pág. 522). Cochabamba-Bolivia: ISBN.
- López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela. *Módulo dictado en la Maestría de Sociolingüística*. Cochabamba.
- López, L. E., & Jung, I. (2007). *Nuevos Maestros para América Latina*. España: Morata S.L.
- Lucci, M. A. (2006). La Propuesta De Vygotsky: La Psicología Socio-Histórica1. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*,, 11.
- Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *20 ALCEU*, 120-138.
- Mendoza, R. T. (2012). <http://www.redferia.org.bo/Notic-intracul.html>. (J. Emperador, Ed.) Recuperado el 23 de febrero de 2016
- MINEDU. (2010). Recuperación oral y tecnología originaria. *Programa de Profesionalización de Maestros Interinos -educación regular*. La Paz.

- MINEDU. (2013). *Unidad de Formación Nro. 9 "Gestión Curricular del Proceso Educativo". Cuadernos de Formación Continua*. La Paz, Bolivia: Equipo PROFOCOM.
- MINEDU. (octubre de 2014). *Culturas vivas. Compendio de la síntesis de los registros de saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios y afrobolivianos*. La Paz.
- MINEDU S.V.E. (S/D). *Lineamiento de la investigación educativa y producción de conocimiento y de la practica educativa comunitaria*. La Paz: MINEDU.
- Molina, M. I. (2010). *Procesos de acomodación lingüística de la inmigración latinoamericana en Madrid*. Alcalá: s/d.
- Monistrol, R. O. (mayo-junio de 2007). El trabajo de campo en la investigación (I). *NURE Investigación*(28).
- Montoya, M. V. (1983). La Educación Bilingüe en Proyecto Integrados. En UNESCO, *Educación, Etnias y Descolonización en America Latina* (Vol. 1, págs. 57-60). Mexico.
- Moreno, F. F. (1994). Aportes De La Sociolingüística A La Enseñanza De Lenguas. *REALE*, 107-135.
- Mosonyi, E. E. (enero-febrero de 1998). Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas. *Nueva Sociedad*(153), 82-92.
- Mtnez. Aguirre, C. (4 de enero de 2009). <http://www.culturaclasica.com/?q=node/1918>. Recuperado el 6 de junio de 2016
- Navarro, R. B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 126.
- Nucinkis, N. (2005). *Nuevos Maestros para Bolivia*. Artes Gráficas Sagitario S.R.L.
- Parada, R. P. (2006). *Reseña historica del Instituto Normal Superior "Clara Parada de Pinto"*. Trinidad: FEDILAB.
- Pito, A. (2001). *Transmisión del Idioma Nasa en la Comunidad de los Caleños*. Tesis , Cochabamba.
- Plaza, M. P. (2011). *Historia, lengua, cultura y educación*. Cochabamba, Bolivia : FUNPROEIB Andes y CEPY, 2011.
- Querejazu, L. R. (2008). *Trayectoria Historica y Cultural de los Trinitarios*. Cochabamba: Rolando Diez de Medina.
- Raiter, A., & Sullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua Introducción a lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Rivero, P. W. (2013). http://www.amazonia.bo/indigena_completa.php?codigo_enviado=PgaogdSkpQ9Dcb0Vd+YESWgLss6pvdLBjQ27retwbQA. Recuperado el 12 de enero de 2016
- Rodríguez G., G., Gil F, J., & Gracias J, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Granada: T.G. Arte,Juberías Cia., S.L.

- Saavedra, M. d. (2011). *Políticas Lingüísticas en Los Gobiernos Departamentales y Municipales de Cochabamba*. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba.
- Sacari, E. F. (2003). *Tratamiento de las Lenguas en el INS-EIB de Caracollo*. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe con la Mención Formación Docente, Cochabamba, Bolivia.
- Serrano, J. (1989). La comunicación en clase. En I. Jung, J. Serrano, & C. Urban, *Apreniendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada a la educación* (págs. 221-237). Lima-Puno: UNA-P.
- Sichra, I. (2004). Identidad y lengua. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini, *rostro y forntera de la identidad* (págs. 215-217). Chile: printed in Chile.
- Sichra, I. (2011). Sacando la lengua de su escondite La escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas. *Páginas y Signos.*, 7, 113-132.
- Sotelo, G. (2008). *Práctica de la discriminación Cultural*. Tesis de Grado presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención de título de licenciado en Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba.
- Suzanne, R. (1996). *El lenguaje en la sociedad*. España: Ariel, S.A.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J., & Tenti, E. (28-30 de junio de 1999). "Nuevos maestros para nuevos estudiantes" Material de apoyo para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño". San José, Costa Rica.
- Torres, O. G. (2003). Diglosia y renominalización. En G. S. Fonseca, *Cuestiones de Lingüística Amerindia* (págs. 75-101). Lima: Proeib Andes-GTZ.
- UAGRM, U. A. (2012). *Estudio Sociolingüístico de los Pueblos*. Santa Cruz: s/d.
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas en peligro convocado por la UNESCO*. París.
- Valdez, C., & Villarreal, J. (28 y 29 de Junio de 2007). Las poblaciones indígenas como sujetos investigadores: reflexiones en torno a. Neuquén y Río Negro).
- Vigil, O. N. (2004). Acciones para desarrollar la escritura en lengua indígena. *Glosas Didáctica*, 1-10.
- Villca, T. S. (2011). *Educación Enmancipadora desde los Pueblos Originarios*. La Paz: Grafica Gonzales.
- Walsh, C. (Abril de 2008). Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente. Ecuador.
- Zmeškalová, G. (2008). *Protolenguaje infantil: Estudio de las características protolingüísticas en los niños hispanohablantes*.

- Zolla, C., & Zolla Márquez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. México, UNAM, 2004.* (UNAM, Productor) Recuperado el 11 de enero de 2016, de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/ficha.html>
- Zúñiga, C. M., & Ansión, M. J. (1997). Intercultural y educación en el "Perú. 9-20. Lima, Perú.

ANEXOS

ANEXO N° 1
GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha de observación.....Lugar

Uso de la lengua mojeño trinitario en la ESFM "Clara Parada de Pinto

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES	RESULTADOS
Identificar sitios y momentos de relacionamiento sociocultural donde se usa la lengua mojeño trinitario en la ESFM	Momentos donde usan la lengua M. T los profesores y estudiantes	
	Sitios donde usan la lengua M.T profesores y estudiantes	
	Con que intención se usa la lengua entre profesores y estudiantes	
Caracterizar las estrategias que permiten promover el uso de la lengua Mojeña trinitaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la ESFM	El uso de la lengua es sólo en lengua indígena o se traduce al castellano	
	El profesor comprueba la comprensión haciendo preguntas en castellano o lengua indígena	
	Se realiza actividades fuera del aula o sea se visita a los hablantes de lengua indígenas en la comunidad	

ANEXO N° 2
GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

1.-DATOS GENERALES

Lugar..... Fecha.....Hora.....
Entrevistador(a)
Entrevistado (a):.....
Años de estudios.....Especialidad.....
¿Dónde nació? ¿Con qué cultura se identifica?

2.-ANTECEDENTES

¿Hablas un idioma aparte del castellano?
¿Cómo y dónde aprendiste mojeño trinitario?
¿Has recibido cursos de LMT fuera de la escuela normal? ¿Cuándo y por cuánto tiempo?

3.-SITIOS Y MOMENTOS SE USA LA LENGUA MOJEÑA TRINITARIA

¿Qué lengua aprendiste en la infancia con tu familia?
¿Qué lengua usa más en su vida cotidiana en la actualidad?
¿En qué momento o espacio usas la lengua Mojeña Trinitaria?

4.- QUÉ ESTRATEGIAS SE USAN PARA PROMOVER EL USO DE LA LENGUA EN EL APRENDIZAJE

¿Se aplican estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la lengua Trinitaria?
¿Se usa la lengua oral y escrita solamente en lengua originaria?
¿El docente comprueba el aprendizaje de la lengua preguntando en lengua indígena o castellano?

5.-OPINIONES SOBRE EL USO DE LA LMT EN CONTEXTO MULTICULTURAL Y PLURILINGÜE

¿Cómo le ha parecido la incorporación de la mojeña trinitaria como asignatura en la escuela?
¿Cómo piensas aplicar la lengua mojeño trinitario cuando trabajes como profesor de aula?
¿Cómo aplicarías el uso la LMT si tuvieras estudiantes que hablen distintas lenguas?

ANEXO N° 3
GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

1.-DATOS GENERALES

Lugar..... Fecha.....Hora.....
Entrevistador(a).....
Entrevistado (a):.....
Años de trabajoEspecialidad.....

2.-ANTECEDENTES

¿Hablas un idioma aparte del castellano?
¿Cómo y dónde aprendiste?
¿Has recibido cursos de LMT fuera de la escuela normal? ¿Cuándo y por cuánto tiempo?

3.-SITIOS Y MOMENTOS EN QUE SE USA LA LENGUA MOJEÑO TRINITARIO

¿En qué sitios considera usted que se hace uso de la LMT?
¿Usted en su asignatura hace usos de la LMT?
¿En qué momento hace usos de la LMT?

3.- QUE ESTRATEGIAS SE USAN PARA PROMOVER EL USO DE LA LENGUA

¿Promueve usted el uso de la LMT en su área o asignatura?
¿Qué estrategias usas para realiza sus clases de lengua MT?
¿Cómo aplica la lengua mojeño trinitario cuando trabajas en aula?

4.-OPINIONES SOBRE EL USO DE LA LMT EN CONTEXTO MULTICULTURAL Y PLURILINGÜE

¿Cómo le ha parecido la incorporación de la mojeña trinitaria como asignatura en la escuela?
¿En qué otros espacios consideras que deba usarse la lengua mojeña?
¿Qué les puedes decir a tus colegas profesores sobre el uso de la lengua mojeña trinitaria en la escuela?

ANEXO N° 4
CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Solicitamos a usted responder con letra legible, ya que su respuesta será de vital importancia en este trabajo de investigación. De antemano agradecemos su participación.

1.-DATOS PERSONALES

Nombres y apellidos:-----
Edad:----- Lugar donde Nació:-----
Lengua con la que se comunica:-----
Domicilio: -----
Que especialidad estudia-----Año de estudio-----

2.-SITIOS Y MOMENTOS EN QUE SE USA LA LENGUA MOJEÑO TRINITARIA

¿Según usted, que sitios de relacionamiento se usa la lengua Mojeña Trinitaria en la escuela Normal?

a) En trabajos en grupo ☐ b) En la cancha ☐ c) en el kiosco ☐ e) en ninguno ☐

¿Por qué?

¿Según usted, en que momentos de relacionamiento se usa la lengua Mojeña Trinitaria en la escuela?

a) En todo momento ☐ b) En algunos momentos ☐ c) solo en la clase ☐

¿Por qué?

¿Según usted, como sería mejor el uso la lengua Mojeña Trinitaria en clase?

- a) Sólo en lengua indígena ☐ b) Traducido en castellano ☐ c) ninguna ☐

¿Por qué?

3.- QUE ESTRATEGIAS SE USAN PARA PROMOVER EL USO DE LA LENGUA

¿Según usted, cómo sería mejor usada la lengua Mojeña Trinitaria?

- a) Sólo en clase ☐ b) fuera ☐ c) En contacto con ☐ antes

¿Por qué?

¿Según usted, como sería mejor aprender la lengua Mojeña Trinitaria?

- a) Repitiendo palabras ☐ b) dibujan ☐ c) con gestos y palabras ☐

¿Por qué?

4.-OPINIONES SOBRE EL USO DE LA LMT EN CONTEXTO MULTICULTURAL Y PLURILINGÜE

¿Si tuvieras un aula multicultural y plurilingüe en la escuela usarías?

- a) Sólo el castellano ☐ b) en lengua ☐ c) en cada uno de la ☐ guas

Por qué

¿Según usted, se puede fortalecer el uso de la lengua MT en otros espacios como ser? Colocar por orden 1,2 ,3...

La radio ☐ ☐ el mercado las can ☐ de juegos ☐ familia

Por qué

ANEXO N° 5

CARTAS



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

Cochabamba, 08 de octubre de 2014
DPG-HUM-377/14

Señora
Lic. María Silvia Saucedo Céspedes
DIRECTORA ACADÉMICA DE LA E.S.F.M. "CLARA PARADA DE PINTO"
Beni.

RECIBIDO
"ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS
"CLARA PARADA DE PINTO"
SECRETARÍA ACADÉMICA
Fecha: 10 OCT 2014
No. C/c: _____
No. Pro: _____
Firma: _____

REF: Solicitud de permiso para realizar trabajo de Investigación Sociolingüística

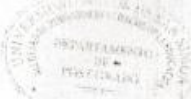
De mi mayor consideración:

Mediante la presente, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) de la Universidad Mayor de San Simón le hace llegar saludos cordiales a su digna autoridad augurándole éxitos en el trabajo que desempeña.

El PROEIB Andes, en la actualidad forma a estudiantes a nivel de Maestría en Sociolingüística, específicamente el estudio de las lenguas indígenas de Bolivia. En Tal sentido, solicito a su autoridad el apoyo y colaboración para que la estudiante **Modesta Chávez Yeguanoy** pueda realizar su trabajo de campo en la Escuela Superior de Formación de Maestros "Clara Parada de Pinto" desde el 27 de octubre al 21 de noviembre de la presente gestión.

Sin otro particular, me despido con las consideraciones más distinguidas.


Mgr. Vicente Limachi Pérez
DIRECTOR
POSTGRADO FH y CE-UMSS





Estado Plurinacional de Bolivia
Ministerio De Educación
Escuela Superior de Formación de Maestros "Clara Parada de Pinto"
Trinidad - Beni - Bolivia

Trinidad, 15 de octubre del 2014
CITE: N° 026/2014

Señor:

Mgr. Vicente Limachi Pérez
DIRECTOR POSTGRADO FH y CE-UMSS

REF: RESPUESTA A DPG-HUM-377/14

Señor Director:

Mediante la presente tengo a bien informar a su autoridad, que la solicitud de permiso para realizar el trabajo de Investigación Sociolingüística de la estudiante Modesta Chávez Yeguanoy, queda aprobada en las fechas establecidas en la misma.

Sin otro particular saludo a usted,

Atentamente.


Lic. María Silvia Saucedo Céspedes
DIRECTORA ACADÉMICA
E.S.F.M. "CLARA PARADA DE PINTO"

ANEXO N° 6
TESIS ANTERIORES

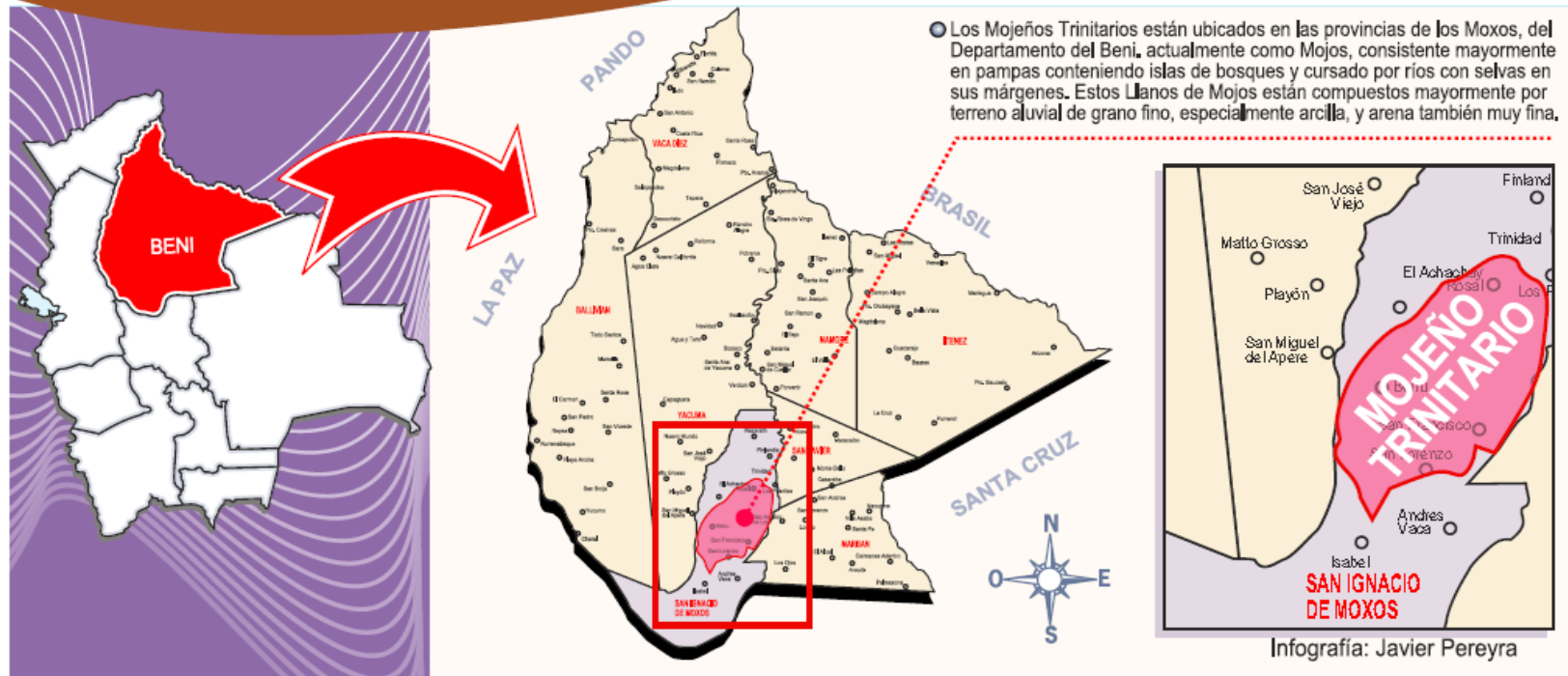
N°	AUTOR	AÑO Y LUGAR DE ESTUDIO	TEMAS ESTUDIADOS	METODOLOGÍA UTILIZADA	CONCLUSIONES FINALES
1	Félix Claudio Julca Guerrero	Escuela Acovicha y ubicada en la zona urbano-popular de Huarás (Ancash, Perú). 2000	USO DE LAS LENGUAS QUECHUA Y CASTELLANO EN LA ESCUELA URBANA: UN ESTUDIO DE CASO	Empírica y cualitativa.	En el contexto urbano-popular de “Primavera” y otros de Huarás, la lengua quechua está sufriendo una constante depreciación funcional, a pesar de que la gran mayoría de los diferentes actores educativos desde los niños hasta las autoridades educativas manifiestan su conformidad con la incorporación de la enseñanza de y en quechua en las escuelas urbanas. Tanto dentro del aula como fuera de ella, las lenguas quechua y castellano, desde el punto de vista de las funciones comunicativas y pedagógicas que cumplen, se encuentran en una clara relación de diglosia. El castellano es la lengua de uso extendido en todos los confines de la escuela; y el quechua es la lengua de uso muy restringido que sirve para comunicar sólo ciertos mensajes, mayormente informales y domésticos.
2	Yanet Tapia Fernández	EN EL DISTRITO DE MAÑAZO-PUNO 2002	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA Y USO DE LENGUAS EN DOCENTES DE ESCUELAS EBI	Cualitativo y etnográfico	En las escuelas de Huilamocco y Conaviri podemos expresar que la Educación Bilingüe Intercultural en dichas escuelas aún es entendida de manera muy superficial por los actores de la educación como son los docentes de aula y padres de familia, ya que existe un cierto desconocimiento de la EBI por parte de dichos actores. Los docentes utilizar algunas palabras, oraciones y frases extensas en quechua en el desarrollo de una sesión de clase hace que se trate de una enseñanza de lengua materna. Nos parece que a profesores y padres de familia les falta mayor información sobre la Educación Bilingüe Intercultural. Teóricamente, la enseñanza de las lenguas indígenas debería estar acompañada por la enseñanza de las culturas respectivas, empero el tema de la interculturalidad en la enseñanza de las diversas asignaturas observadas está todavía ausente en estas dos escuelas.

					En las dos escuelas, dentro del aula las lenguas quechua y castellano desde el punto de vista de las funciones comunicativas y pedagógicas que cumplen, se encuentran en una clara relación de diglosia. El castellano es la lengua de uso extendido en todos los confines de la escuela y el quechua es de uso restringido. Se comprueba que se da la alternancia de código en el contexto áulico. Es decir, son sesiones de clase híbridas donde se introduce la alternancia de códigos, existe una variedad de estrategias que los docentes de las dos escuelas utilizan en la enseñanza. Nosotros realizamos una clasificación propia de las estrategias que utilizan los docentes de las dos escuelas observadas. No tienen una idea clara sobre cómo se planifica y desarrolla un programa educativo con dos lenguas y cómo se adquieren las respectivas habilidades lingüísticas orales y escritas. Las buenas intenciones de los docentes quedan mayormente en el discurso, porque siguen con la praxis de la educación tradicional, debido a que no tienen formación en EBI.
3	Mery Flores Estudio de caso	Unidad Educativa Causaya - Provincia Ingavi - La Paz 2003	USO ORAL DEL AIMARA EN LOS PROCESOS DE AULA Estudio de caso de los niños y niñas del cuarto y quinto año de primaria de la Unidad Educativa Causaya - Provincia Ingavi - La Paz	Cualitativo y etnográfico Estudio de caso	Los niños y niñas usan el aimara tanto fuera de las clases (recreo, entrada y salida, en el hogar y otros) como en las sesiones de clases. Esto significa, que los ámbitos de uso de la lengua aimara se han extendido de los espacios familiares y comunales, a los cuales estaba relegado anteriormente, por la influencia del castellano, hacia el contexto escolar, gracias a la incorporación de las lenguas originarias en el ámbito educativo, con la implementación de la Reforma Educativa, que asume los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe.
4	Felicidad Sacari Eulate	EN EL INS EIB DE CARACOLLO 20023	TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS en el INS EIB	cualitativo, etnográfico y descriptivo	Este proceso no está aún en vigencia en el orden académico de la institución. Los directivos y los docentes no han logrado concretizar el currículo de acuerdo a la visión y misión de la institución. Los docentes de las áreas de Didáctica y Lengua Originaria forman un grupo; el otro grupo lo forman los docentes del área de Lenguaje durante la planificación estos dos grupos; no tienen opción de discutir en conjunto la

					propuesta del DCB o planificar diseños de programas comunicativos, por ejemplo los programas funcionales y procesuales. El área de Lengua Originaria requiere también reubicar el desarrollo de sus módulos a partir del primer semestre. A la fecha, el área de Lengua originaria inicia su desarrollo en el tercer semestre. La investigación descubrió que el uso de la lengua, en el área de Lenguaje, no está bien definido. Por ejemplo, uno de los propósitos del área es “Comprender y producir textos orales y escritos en su lengua materna con propósitos comunicativos de aprendizaje y de disfrute en diversas situaciones” El mismo DCB plantea que el área de Lengua Originaria no debe enseñar la didáctica de las lenguas originarias. Sin embargo, se debe producir materiales didácticos. Esta situación es una contradicción ya que la construcción de materiales requiere de una base didáctica. Por las exigencias del caso, los docentes del área de Lengua Originaria enseñan metodologías de lenguas originarias, aunque con más inclinación hacia los métodos tradicionales. La biblioteca del INS cuenta con algunos materiales de la RE (guías, módulos y otros), lo que hace falta es que los estudiantes cuenten con estos materiales. Para un buen desarrollo y uso de las lenguas originarias, las áreas de Didáctica, Lengua Originaria y Lenguaje requieren modificar dos aspectos importantes. Primero, el área de Didáctica no debe preocuparse por la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas originarias. Segundo, el área de Lengua Originaria debe desarrollar la enseñanza de la lectura y escritura de lenguas originarias a partir del primer semestre. El área de Lenguaje debe desarrollar sus contenidos y la didáctica de lengua materna. Estos requerimientos pueden ayudar a lograr un buen tratamiento de las lenguas en la modalidad bilingüe dentro la institución.
--	--	--	--	--	---

5	David Gamboa Quispe	EN EL INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas 2004	ANÁLISIS CRÍTICO-reflexivo en torno a UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN RAMAS DIVERSIFICADAS DESARROLLADO EN EL INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas	Investigación-acción	Hace falta organizar un equipo de trabajo definir lineamientos institucionales respecto a diversificar del currículo: escasa formación docente en investigación Falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones y servicios implicados en los planes de formación. • Falta de descentralización de las actividades programadas. • Predominio de la improvisación en el sistema de intervención de la formación. • Falta de presupuesto. • Horarios inadecuados, sobrecargando la tarea docente. • Falta de formadores o asesores. • Formación basada en un tipo de transmisión normativo-aplicacionista. • Formación en contextos individualistas, personalista. • Formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción.
---	---------------------	---	--	----------------------	--

Mojeño trinitario



UBICACIÓN GEOGRÁFICA

ANEXO N° 8

Inventario de materiales escritos en Mojeño Trinitario

MATERIAL DISPONIBLE	TITULO	AUTOR/ES	AÑO	INSTITUCIONES QUE APOYARON SU ELABORACIÓN
En PDF	Diccionario Trinitario-Castellano	Nuevas Tribus	P.E. 1970 S.E 1993	S/D
Libro	Guía del alfabeto Mojeño Trinitario	Felicia Fabricano Justo Semo Guaji Janneth Olivio	2003	MINEDU Cooperación DANIDA
Cuentos	Ma viya Kasintu ene etopo to 'chini	Docentes del pueblo mojeño Compilador: Basilio Nolvani	2004	PAEIB Cooperación DANIDA
Libro	Gramática Mojeña Trinitaria Tomo I Tomo II	Ibañez Noza, E., Fabricano Noe , P., Guaji Noe , B., Guaji Jare , C., Guaji Jare , B., & Yuco Parada , M.	2007	Centro social y comunitario “Ipenu Imutu” Cabildo Indígena de Trinidad Consejo educativo del pueblo Mojeño UNICEF MINEDU
Revista n° 3	Enciclopedia indígenas de Tierras Bajas-Bolivia	Pueblo Mojeño Trinitario ETM Felicia Fabricano	2007	MINEDU Viceministerio de educación escolarizada alternativa Dirección General de Educación Escolarizada Programa de Educación
Libros	Guía Didáctica para la enseñanza y Cartilla para el aprendizaje	Texto: Basilio Nolvani Nojune	2010	CEPOIM Hoyam Mojos CEAM Ajuntament Barcelona AECID
Cartilla y Manual para facilitadores	Idioma Mojeño Trinitario	Programa “Yo si puedo”	2011	MINEDU Vice Ministerio de Educación Alternativa y Especial
cartillas	Comunicación oral y escrita Mojeño Trinitario 1,2,3,y 4 Nivel Básico	Ministerio de Educación	2011	MINEDU
Cartilla	Vtuparesra te vechjiriiwo Trinrarapi	Antonia Yuco Jare Wilson Nuni Uche Lucia Yaca Noza Matilde Muiba Yuco Felicia Fabricano Mariano Matene	2013	No especifica
Libro	Vitkogñoño tamutu jmani titorikonrich'o, eto teachjikono to viutyjorich'o te pjoka tmojoro'pai	Integrantes del diplomado en lectura y produccion de textos en mojeño trinitario	2013	FUNPROEIB Andes PROEIB Andes CEPOIM UMSS SAIH

ANEXO N° 9

HIMNOS EN MOJEÑO TRINITARIO

HIMNO NACIONAL DE BOLIVIA

Vjirosare Iimutu:

L:- José Ignacio de Sanjinez
M:- Venedetto Vinchenti
Trad. Adhan Ychu Moye.

Bolivianos viuusamreca viti
Titecpopo yvoo'ogne viti
Tiuchcu'po 'pioca vie'apog'a
Titovopo to naemponnosiravi

Tiutsio'choo'ini' chopegiene nae'rorisra
Taegnepo to chopegiene guerra
Tcutcucompo tiuriono tajicho
Taegnepo titotijvocrepro vjirosare.

CORO:

Pioca 'pog'a
Tounagne taéjara
Vachporicgienenajichapo viti
Te tamiro'u vjiroca vachjirivo
Vepenapo vovcuquimponnoicosi /// bis.

HIMNO AL BENI

Vjirosare ta ye'e Beni

Letra: Alfredo Pereira Lanza
Mús : Rafael Seghers
Trad. Adhan Ychu Moye.

CORO:

Jira vitoaraecpo
Necjis'o chañono
Pjirosare ventoñono tajicho
Vo taachemchocre
Tos'oyre te smeno
Tiutsiochoyre
Eto to tajiraira.

Anó'omo taye'e to nvanera
Taechjis'o chopegiene tuchoc'core,
taem'a Beni etopo ta coy'egne
pjoca pog'e tamutu tiuriono.

Tacuti te totsiravo sache
Tamicucho to vom'i nug'e smeno
Taye'eyo Bolivia pjoca pog'e
Tirocuyore tamutu tiuriono.

Muechcoresi najomracha tsiopano
Navro'o namopachojgia vye'e pog'e
Viana ypuigia, vioma to vanera
Nuujina vinapuca viomyore:

'tumevocovina viana vcotiucha
Vjirisare vitotijvo viti
Vitsvochapo vitorigia tquechoroji
Ypioocapo vitorigia vepena.
Vjira vitoaraecpo.....

LAS PLAYAS DEL BENI

Tavóparu te' Beni.

Compositor: Lola Sierra de Méndez
Trad. Adhan Ychu Moye.

Chopegiene tavóparu te' Beni
Ma' puiiriru tjampanim'i ema
Tnaraco te achu tponrericvo
Muechonove su' 'seno te mausa

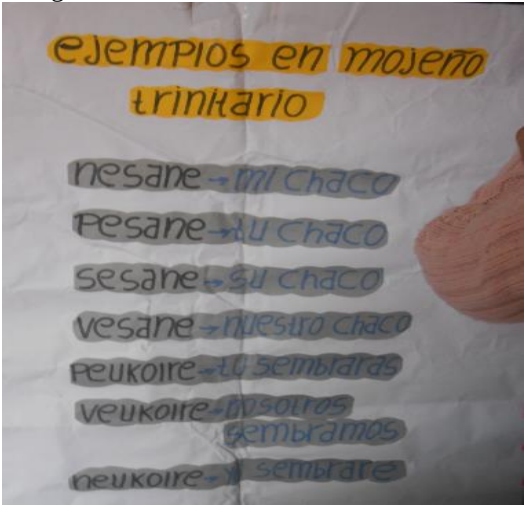
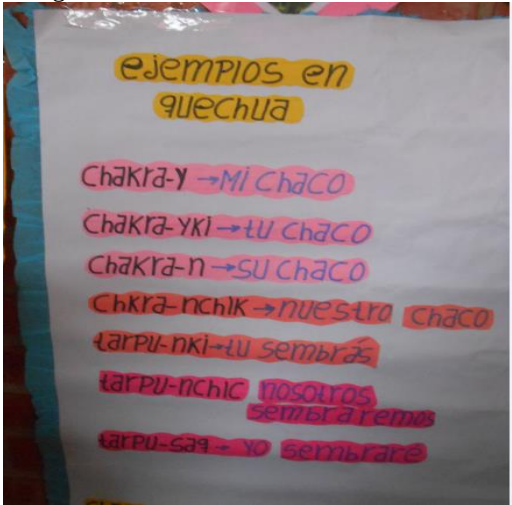
Muemooroco tajumpira une
Tovrara tiñem'i meromero
Tiusnucuo toso como tajicho
Najina tachcuim'i taye'e //

CORO:

Tquechra tmopcu ma quanvapo ema
Muechcoresi huipo tachovvoré
Tvutsio'tios'o te smeno
Taquanvapo esu vo tachoviora //

ANEXO N° 10 (Fotografías)

Fotografía 1		Fotografía 2		Fotografía 3	
					
Fecha	Actividad	Quiénes participan en la fotografía.		Logros	Obstáculo / dificultades
F. 1: 11/11/2014 F.2: 21/11/2014 F.3: 20/11/2014	Observación dentro y fuera de aula	Docente de L.O, estudiantes e investigadora			Ninguno
Analiza e interpreta las fotografías		F. 1: El docente toma atención de la actividad que realiza la estudiantes y le apoya en su trabajo indicando algunas oraciones en mojeño trinitario			
		F. 2: Los estudiantes buscan al docente hasta fuera del tiempo de clase para que los apoye con sus textos ya que están elaborando su resumen de la tesis en LO			
		F. 3: La docente lee atentamente el resumen borrador escrito en lengua originaria y corrige algunas palabras que los estudiantes han escritos castellanizada...			

Fotografía 1		Fotografía 2		Fotografía 3	
					
Fecha	Actividad	Quiénes participan en la fotografía.		Logros	Obstáculo / dificultades
12/11/2014	Observación en la feria en la ESFM Clara Parada de Pinto	La investigadora y los estudiantes del segundo año de la especialidad física química		Se tiene evidencia fotográfica	Ninguno
Analiza e interpreta las fotografías		F. 1: Se puede observar que los estudiantes han elaborados papelógrafos en mojeño trinitario tomando en cuenta los pronombres personales			
		F. 2: Se puede observar que en los estudiantes que hablan quechua también han compartido su idioma con sus compañeros y han escrito en lengua quechua			
		F. 3: Son estudiantes del segundo año de la especialidad física química y se ve en la fotografía un aula multicultural			

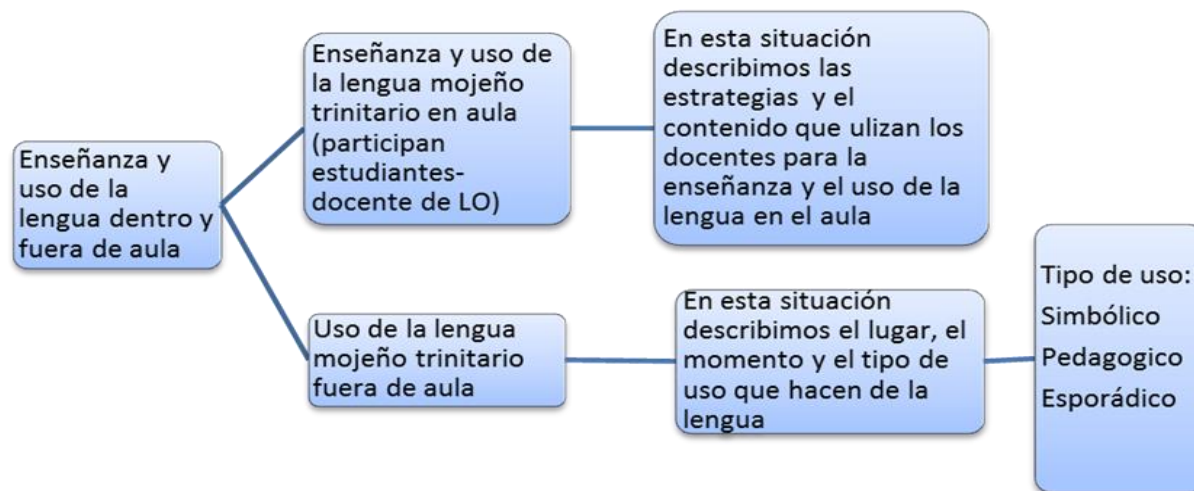
Fotografía 1		Fotografía 2		Fotografía 3	
					
Fecha	Actividad	Quiénes participan en la fotografía.		Logros	Obstáculo / dificultades
27/10/2014	Observación en la ESFM Clara Parada de Pinto	La investigadora		Se tiene evidencia fotográfica	Es en el caso de la lengua extranjera es dificultoso la comprensión
Analiza e interpreta las fotografías		F. 1: Se puede observar que en las puertas de los baños hay pegado anuncios escritos en lengua mojeño trinitario <i>NAJO'RARE NO JIRONO</i> (baño de los hombres)			
		F. 2: Se puede observar que en las puertas de los baños hay pegado anuncio escritos en lengua mojeño trinitario <i>NAJO'RARE NO SENONO</i> (baño de las mujeres)			
		F. 3: Lotas escritas sólo en mojeño acompañado de objetos reales para su comprensión, materiales expuestos en la feria de trabajos			

ANEXO N° 11

TÉCNICAS DE RECOGIDAS DE DATOS

PROBLEMA CIENTIFICO (SUB PREGUNTAS)	OBJETIVOS ESPECIFICOS	PREGUNTAS OPERACIONALES	TECNICA DE RECOGIDA DE DATOS	INSTRUMENTOS	TECNICA DE ANALISIS DE DATOS
¿Se consideran los saberes conocimientos y prácticas culturales del pueblo Mojeño Trinitario en las actividades del desarrollo curricular de la lengua indígena en la ESFM	Describir los saberes o conocimientos y prácticas culturales del pueblo indígena Mojeño Trinitario que se toman en cuenta en las actividades curriculares durante los talleres de lengua indígena en la ESFM	¿En qué sitios de relacionamiento se usa la lengua indígena?	Entrevistas	Guía de entrevistas	Análisis de contenidos
			Encuestas	Guía de cuestionario	Análisis estadísticos
			Observación	Guía de observación	Análisis de contenido a partir del Sistema descriptivo y categorial
		En qué momentos de las actividades curriculares se usa la lengua indígena	Entrevistas	Guía de entrevistas	Análisis de contenidos
			Encuestas	Guía de cuestionario	Análisis estadísticos
¿En qué sitios y momentos se usa la lengua oral y escrita Mojeño Trinitario durante las sesiones presenciales en aula?	Describir sitios y momentos de uso de la lengua Mojeño Trinitario en las actividades de aula durante los talleres de lengua indígena.	¿Cómo sería mejor usada la lengua indígena mojeño trinitario?	Entrevistas	Guía de entrevistas	Análisis de contenidos
			Encuestas	Guía de cuestionario	Análisis estadísticos
		¿Cómo sería mejor aprender la lengua indígena mojeño trinitario?	Entrevistas	Guía de entrevistas	Análisis de contenidos
			Encuestas	Guía de cuestionario	Análisis estadísticos
		¿Qué estrategias usar para promover el mayor uso de la lengua indígena?	Entrevistas	Guía de entrevistas	Análisis de contenidos
			Encuestas	Guía de cuestionario	Análisis estadísticos
			Observación	Guía de observación	Análisis de secuencia de categorías
¿Qué opinión tienen estudiantes y maestros respecto al uso de la lengua indígena en contextos multicultural y plurilingüe?	Analizar las opiniones de estudiantes y maestros que participan en los talleres de lengua indígena Mojeño Trinitario.	¿ cómo sería mejor enseñar la lengua en un contexto multicultural	Entrevistas	Guía de entrevistas	Análisis de contenidos
		¿Quiénes serían los actores para realizar una planificación lingüística?	Encuestas		
			Entrevistas	Guía de entrevistas	Análisis de contenidos

ANEXO N° 12
DESCRIPCION DE LA ENSEÑANZA Y USO DE LA LENGUA ORIGINARIA
EN LA “ESFM CLARA PARADA DE PINTO”



Glosario

Sociolingüística: La sociolingüística es la disciplina que estudia los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes; la sociolingüística se ocupa de la lengua como sistema de signos en un contexto social. Se distingue de la sociología del lenguaje en que esta examina el modo en que la lengua influye en la sociedad.

Neología: Puede definirse como una palabra nueva que aparece en una lengua, o la inclusión de un significado nuevo en una palabra ya existente o en una palabra procedente de otra lengua.

Acomodación: Por acomodación se entiende el proceso mediante el cual el sujeto modifica sus esquemas (estructuras cognitivas) para poder incorporar a esa estructura cognoscitiva nuevos objetos.

Convergencia: La convergencia se entiende como una estrategia comunicativa – para la que se maneja una larga serie de elementos lingüísticos - que los hablantes practican para adaptarse a una situación, así como al habla de sus interlocutores.

Divergencia: La divergencia es una estrategia por la cual los hablantes acentúan sus diferencias lingüísticas y comunicativas respecto de otros individuos. La divergencia es la estrategia utilizada para mantener una distancia social, para marcar una identidad diferente o simplemente para poner fin a una comunicación no deseada.

Dominio: Cada conjunto de situaciones sociales constituye un dominio de conducta sociolingüística: la familia, la calle, los lugares de diversión, el trabajo, la escuela... También se han considerado diferentes dominios de conducta sociolingüística los varios niveles de formalidad del intercambio lingüístico: formal, informal, e íntimo.

Ámbitos: El concepto de ámbito tiene su origen en el vocablo latino *ambitus* y permite describir al contorno o límite perimetral de un sitio, lugar, espacio o territorio. La idea de ámbito, por lo tanto, puede presentarse como aquella que refiere al área que está contenida o comprendida dentro de ciertos límites.

Competencia Comunicativa: Término empleado por la sociolingüística para referirse a los conocimientos y aptitudes necesarios para que un individuo pueda utilizar todos los sistemas de signos de su comunidad sociocultural. Se trata del conocimiento de las reglas psicológicas, culturales, sociales y lingüísticas que rigen en su cultura. Incluye la competencia lingüística en cuanto ésta es el conocimiento del léxico y de las reglas combinatorias de una lengua, pero va más allá de ella en cuanto es el conocimiento del uso apropiado del lenguaje en distintas circunstancias. Incluye la competencia textual y la competencia discursiva, pero va más allá de ellas porque la comunicación incluye el conocimiento acerca de las estructuras textuales y de la selección del discurso apropiado para la situación comunicativa”. Marín Marta (1997) Conceptos claves. Gramática, lingüística, literatura. Buenos Aires: Aiqué, pág. 25.

Vita

Modesta Chávez Yeguanoy

Cursé parte de la primaria en la escuela “25 de Diciembre” en Trinidad, desde el inicial hasta el segundo, luego viajamos a Ascensión de Guarayos, lugar de nacimiento de mi madre, allí estudié el tercero y cuarto de primaria. Para mí era un ambiente nuevo, al estar rodeada con niños y niñas que se comunicaban en lengua Guarayu, desde ese momento me interesó saber qué decían y qué significaba lo que hablaban, curiosa preguntaba a mis abuelos maternos, pues ellos eran hablante de lengua indígena. En esta etapa, entre mi niñez y adolescencia, y por circunstancia de la vida, abandoné mis estudios en la primaria.

Posteriormente, cuando ya tenía una familia establecida, continué estudiando en principio una carrera técnica, es así que en el año 1993, ingresé y me gradué como manicurista en el centro técnico “la Santa Cruz”; y luego desde 1996 al 2000 ingresé y me formativos en el CEMA (Centro de Educación Media de Adulto) “San Vicente”.

Por convocatoria de voluntarios en la FEJUVE (Federación Juntas vecinales Trinidad), formo parte del equipo técnico de alfabetización en el programa “Alfabetización Bilingüe Moxos Trinidad” con la ONG PROCESO Servicios Educativo. Durante el proceso formativo reflexionamos sobre nuestra identidad étnica y lingüística que existían en nuestro territorio. Por tanto, como era parte de esa diversidad, aunque desde mi niñez hasta ese momento solo hablaba el castellano, tomé la decisión de aprender el mojeño trinitario como segunda lengua, porque me sentí identificada con la lucha por la reivindicación cultural de los hermanos y hermanas mojeños trinitario que formaban parte del equipo técnico. Al estar en el equipo técnico, me motivo para ingresar el 2003 al Instituto Normal Superior “Clara Parada de Pinto” me gradué el 2007 como profesora de primaria.

El 2009, por motivo de la emergencia con la inundación, UNICEF nos recomendó con la ONG Save the Children para aportar con nuestros trabajos pedagógico con niños y niñas que vivían en los diferentes campamentos que se instalaron en los lugares altos de la ciudad.

El 2010, trabajé con la CRUZ ROJA, capacitando padres, maestros y estudiantes en cómo responder ante situaciones de emergencias (inundaciones o incendios), fortaleciendo así las capacidades locales en las comunidades del municipio de Santa Ana del Yacuma. Asimismo, a finales del año, apoye a la ONG FUNDEPCO, capacitando a estudiantes de las unidades educativas y organizando brigadas escolares en comunidades de San Joaquín.

El 2010 y 2012, continué mi formación en la UAB (Universidad Autónoma del Beni) “José Ballivián” con el programa de licenciatura en educación intercultural, apoyado por la APEFE. Del 2011 al 2013 trabajé en la UE “2 de Agosto” del distrito educativo San Andrés Loreto de la Provincia Marbán. Desde el 2013 realicé el diplomado en lengua Mojeña Trinitaria, apoyado por la universidad Mayor de San Simón con el FUNPROEIB Andes, ejecutado en Trinidad en la ESFM “Clara Parada de Pinto”

Motivada por continuar conociendo nuevas experiencias relacionada con las lenguas indígenas postulé e ingresé el 2014 a la maestría en SOCIOLINGÜÍSTICA, satisfactoriamente culminó hoy con este trabajo, una experiencia que recordaré siempre.

¹ Mojeño Trinitario, es el nombre propio de la lengua indígena del pueblo mojeño trinitario.

² Se denomina lengua originaria a la asignatura o a la unidad de formación. Para efecto de la tesis utilizó en denominativo “lengua indígena Mojeño Trinitario”

³ <https://www.youtube.com/watch?v=-YpCocmWxPA> (visto el 20/10/2015)

⁴ Frase referida a los estudiantes en formación y se encuentra en el himno al INS (Prof. Luis Saucedo Sánchez).

⁵⁵ Casetas que se construyen con hojas de motacú