

IDIOMAS, ESCUELAS Y RADIOS EN BOLIVIA

Por: Xavier Albó

**C. I. P. C. A.
Centro de Investigación y
Promoción del Campesinado**

Una educación genuinamente rural implica, al menos a corto plazo, un cambio de actitud frente a los idiomas nativos. Como punto de partida, en los primeros contactos con el educando, es preciso implantar la educación bilingüe, como se está empezando a hacer ya en el Perú. Sólo así puede haber garantía de que los mensajes llegan realmente a transmitirse con eficacia. Además el idioma nativo debe ser una meta, al menos al nivel de escritura y manejo expeditivo y creativo para que el hombre quechua y aymara logre realmente comunicar lo que es y siente a propios y extraños. Dadas las altas proporciones de población con idioma uniforme no-castellano, es sociológicamente muy difícil que esto se logre con sólo el castellano.

En Bolivia —como en el resto de América Latina— tanto las emisoras de radio como los patrocinadores pertenecen básicamente al núcleo hispano-criollo urbano y, por

tanto, el tipo de mensajes y valores difundidos parten de este núcleo hacia la periferia campesina y autóctona. Ante todo se rinde tributo a una sociedad y cultura urbanas, ajena a lo nativo y abocada a la sociedad de consumo. Pero debido a una serie de circunstancias, en Bolivia —quizás más que otros países latinoamericanos incluso de la zona Andina— está surgiendo una innovación significativa. Se trata de la parcial apertura de las radiodifusoras al campo y a la periferia urbana popular, introduciendo espacios en quechua y aymara, muchas veces en manos de los propios quechuas y aymaras.

En Bolivia las radios son empresas pequeñas; solamente hay 10 emisoras con potencia superior a 1 kw. y/o con onda corta, capaces de cubrir algo más que la zona local. De ellas la mayoría tiene serios problemas financieros y sólo 3 ó 4 cubren relativamente bien todo el territorio nacional. Por otra parte hay un sinfín de pequeñas emisoras en las ciudades y en los pueblos principales. La Paz y Cochabamba, la primera con 600.000 habitantes y la segunda con menos de 200.000 habitantes, poseen 20 y 11 emisoras respectivamente.

Las radiodifusoras de mayor potencia transmiten de 1 a 4 horas diarias en aymara y/o quechua, principalmente en la madrugada y alguna también en la tarde. El resto del día usan el castellano. En cuanto al número de receptores, la estimación oficial es de unos 142 receptores por mil habitantes. En las ciudades y en los pueblos más céntricos casi todas las familias tienen uno o más aparatos de radio.

Los programas de radio en quechua y aymara cumplen varias funciones: la principal función pretendida por los diseñadores, ejecutores o patrocinadores de los programas nativos es la incorporación de las mayorías marginadas dentro de los esquemas de los grupos dominantes. Ello tiene diversas dimensiones; pero para fines de análisis pueden agruparse en dos bloques principales: a) incorporación del campesino en la sociedad de consumo, y b) educación del campesino. Otros programas nativos de corte más popular desempeñan ciertas funciones importantes en-

tre las que se puede señalar: 1) aglutinar una solidaridad quechua y aymara; 2) canalizar la expresión de los grupos oprimidos y culturalmente silenciados; y 3) estimular la creatividad autóctona.

Cabe señalar que la introducción de esos programas en lengua nativa son significativos, sobre todo si se tiene en cuenta la psicología del oyente nativo, que asimila emocionalmente la ambientación más que los contenidos específicos. Por ello el mero hecho de escuchar su idioma y su música en la radio ayuda a liberarle de represiones psíquicas causadas por la estructura dominante. Aparte de esta función, los programas más populares están contribuyendo a forjar la identidad y solidaridad de los grupos quechua y aymara y dan un nuevo cauce público a la expresividad y creatividad autóctonas. Así cumplen un rol que había sido descuidado por otros organismos convencionales de promoción.

Se insiste en el análisis de estas innovaciones idiomáticas en la radio, por la luz que pueden arrojar sobre una planificación lingüística en países multilingües y poco alfabetizados como Bolivia.

INTRODUCCION

Este trabajo quiere subrayar el papel muy especial que pueden desempeñar las radios en una integración de cuño pluralista, a la luz de la actual experiencia boliviana. Para ello describiré primero la dinámica sociolingüística del país para concentrarme después en el rol en cierto modo contrapuesto que en esta dinámica juegan las escuelas rurales por un lado y por el otro ciertos programas radiofónicos populares.

1.— DINAMICA SOCIOLINGUISTICA DE BOLIVIA

Lingüísticamente la situación boliviana no es excesivamente complicada, excepto en los idiomas minoritarios de la selva en vías de extinción. Sólo hay tres idiomas principales —castellano, quechua y aymara— (2) con poca fragmentación dialectal (3). Pero el panorama sociolingüístico adquiere mayor importancia que en otros países latino-americanos plurilingües debido a la fuerza que aún tienen el quechua y el aymara. Analizaré esta circunstancia desde diversos ángulos, pero señalando primero dos características básicas como punto de partida.

- 1) Una situación de dualismo socio-cultural entre una minoría dominante de idioma y cultura hispano-criolla por un lado y por el otro una mayoría dominada con cultura, o mejor subcultura oprimida, de tipo sobre todo rural, cuyos idiomas también están oprimidos y por tanto atrofiados; y
- 2) El hecho de que, a pesar de lo anterior, estos idiomas siguen siendo importantes desde un punto de vista numérico (aproximadamente 35% quechua + 25% aymara vs. 40% castellano) y además siguen manteniendo una cierta vitalidad y crecimiento propios a pesar de su evidente receso frente al castellano.

Veamos esta doble característica desde diversos perfiles.

1.1. Perfil geográfico

Desde la perspectiva geográfico-horizontal el proceso más importante es sin duda la expansión radial del castellano a partir de una

red de ciudades, focos de poder, distribuida por todo el ámbito quechua y aymara. Pero esta expansión desperdigada en una matriz no-castellana permite a su vez el influjo de los idiomas nativos en la periferia urbana, sobre todo con el incremento migratorio. Buena parte de esos inmigrados se castellanizan después de una o dos generaciones. Pero otros siguen manteniendo contactos con el campo, elevando algo el prestigio de los idiomas nativos. Aunque el castellano no va ganando más terreno, la poca industrialización no permite a la ciudad absorber en forma "moderna" a los inmigrantes ni menos aún imponerse en el campo circundante. Por ello el subproceso de sentido contrario tiene también su importancia.

Por otra parte el quechua y aymara tienen su propia área de expansión en las zonas de colonización y el quechua sigue penetrando en zonas aymaras, especialmente en el sector minero, creando situaciones sociolingüísticas peculiares. Estas expansiones tienen también su perspectiva geográfica-vertical. En consonancia con el concepto de control vertical multi-ecológico desarrollado por algunos etnólogos andinos (4). los quechuas y aymaras han tenido propensión desde antiguo a ir recorriendo zonas alejadas para completar su renta y dieta aprovechando las posibilidades de diversos niveles ecológicos. Es, pues, natural que se vayan adentrando a zonas de colonización, que mantengan contactos con lugares alejados de idioma distinto, y que vayan a las ciudades, sin romper del todo sus lazos con el lugar (e idioma) de origen. En la frontera quechua-aymara ello da lugar también a numerosos enclaves de un idioma en los terrenos del otro y a extensas franjas con aymaras en las serranías y con quechuas en los valles (5). En tales ambientes el quechua suele tener una situación de prestigio local frente al aymara y lo va sustituyendo paulatinamente. Síntoma de ello es que pocos quechuas saben aymara mientras que muchos aymaras de Oruro y Potosí saben quechua y en muchos casos también castellano. Ello se debe a la presión demográfica de los valles cochabambinos (que genera más quechuas en profesiones no-agrícolas de mayor prestigio) ya que es el aymara del Altiplano árido quien necesita complementarse con los valles quechuas e incluso con el trópico y los países vecinos, más que viceversa (6).

1.2. Perfil Social.

Al pasarnos a la perspectiva social propiamente dicha, es clara la contraposición entre el alto prestigio del castellano y el bajo pres-

tigio del quechua y aymara. Pero el prestigio de estos idiomas nativos es más alto que en los otros países andinos, en gran parte gracias a los procesos desencadenados por la Reforma Agraria de 1953. Aunque en las zonas de contacto quechua-aymara suele tener más prestigio el quechua, los aymaras en torno a La Paz, cuyo número se acerca al millón, están adquiriendo últimamente una conciencia de identidad cultural y lingüística superior a la de cualquier sector quechua boliviano, por lo que un nuevo proceso está entrando en juego. De todos modos la contraposición castellano vs. idiomas nativos oprimidos sigue siendo la más básica.

Los alcances y cambios en esta contraposición se observan mejor desde la perspectiva funcional-institucional. Resumiré aquí algo que he desarrollado en otros trabajos (Albó 1970, 1973a). En síntesis la polarización consiste en que el castellano reina casi exclusivamente en el mundo técnico-profesional y en el oficial, mientras que el quechua y aymara reinan en forma análoga en el mundo rural y tradicional. Las instituciones y esferas de relaciones mutuas entre estos dos mundos medio aislados son, con todo, las que señalan la dinámica presente y tal vez futura. Hasta 1953 estos sectores de intercambio estaban canalizados casi exclusivamente a través del patrón latifundista y las autoridades criollas, manteniéndose así un dualismo rígido. Pero la Reforma Agraria de dicho año ha generado un intercambio mucho mayor y en un frente más amplio entre criollo-urbanos y nativo-rurales. Ahora algunas esferas de relaciones mutuas —como el comercio, la política, la religión y el folklore— implican intercambios de doble sentido que fomentan también el doble bilingüismo. En síntesis el resultado más patente es un mayor uso del castellano como segunda lengua en el campo. Pero a cierto nivel sube también el prestigio de las lenguas nacionales en el conjunto nacional. Donde se nota más este segundo aspecto es en la esfera expresiva-emotiva (música, folklore, religión) y en el mundo de la radio. Pero una institución de relaciones mutuas sigue aferrada unidireccionalmente a la imposición del castellano sobre los demás idiomas: la escuela, último eslabón del mundo oficial castellano en la periferia rural, y fuerte instrumento de socialización de las nuevas generaciones. Como corolario, casi todo el ámbito de la letra escrita e impresa es también imperio exclusivo del castellano, que perpetúa así el control hispano-criollo de las esferas de mayor prestigio.

2.— ESCUELAS E IDIOMAS

Desde principios de siglo hubo esfuerzos aislados pero valiosos para crear escuelas rurales. Pero el gran cambio vino tras la Reforma Agraria de 1953 con la creación de un organismo especial de Educación Rural (7). Desde entonces el alumnado rural se ha quintuplicado, aunque todavía quedan sin atender aproximadamente la mitad de la población rural en edad escolar (frente a un 11% en el sector urbano) (8). El notable trabajo que se está haciendo en este rubro queda indicado por el hecho de que Bolivia es uno de los países latinoamericanos, que dedica mayor parte del presupuesto del Gobierno central (alrededor del 30%) a la educación (9).

Sin duda este esfuerzo está dejando su huella en el campo. Para los propios campesinos quechuas y aymaras la escuela se ha convertido en una motivación muy prioritaria: estimula actividades comunitarias (trabajos colectivos, horas cívicas, etc.) y a veces incluso forja la identidad de las comunidades (subdivisiones o fusiones en torno a nuevas escuelas, centro de reuniones, campeonatos, etc.). Más aún, uno de los principales argumentos del campesino al mandar a sus hijos a la escuela es “para que aprendan castellano” y así puedan abrirse camino en el país sin discriminaciones (10).

Por otra parte la estructura del sistema educacional, que refleja en este punto el dualismo de dominación de la estructura social nacional, desarrolla otras motivaciones y tendencias menos apropiadas a la problemática del país y más concretamente del campo. Explicaré este punto fijándome: 1) en el contenido explícito de la educación, y 2) en los contenidos implícitos en el sistema valores de los encargados de la educación.

2.1. Contenidos explícitos de la educación.

Tanto en el ciclo urbano como en el ciclo rural, el contenido explícito de la educación es de orientación primordialmente urbana y, desde el punto de vista lingüístico, exclusivamente castellana. Hay una minoría de instituciones educativas, sobre todo privadas, que dan cierta importancia a las lenguas nativas (11). Pero estas iniciativas alcanzan directamente a menos del 1% de la población escolarizada infantil y, con alguna posible excepción (12), sólo usan el quechua y aymara como una fase momentánea de transición total al castellano.

Con estas excepciones, en la gran mayoría de las escuelas, y también en las orientaciones prácticas emanadas del Ministerio de Educación y de las normales, donde se forman los futuros maestros, se impone el monolingüismo exclusivo castellano.

He aquí dos muestras sacadas de dos documentos recientes del Ministerio de Educación. La primera, más matizada, proviene de un proyecto del Consejo de Racionalización Administrativa en 1972.

“Al implantar una educación única se debe, paralelamente, unificar lingüísticamente todo el país. Recomendar una educación monolingüe no significa una imposición en detrimento de las culturas quechua y aymara. Se deben alentar todas aquellas manifestaciones culturales que aseguren su preservación y continuidad. Pero no se debe conservar un pasado al precio de condenar una gran mayoría nacional a la condición de ciudadanos de segunda clase... La educación monolingüe, por otra parte, no descarta el cultivo de los idiomas tradicionales, sino que hace conciencia de un proceso irreversible que nace en nuestra época, caracterizada por los medios masivos de comunicación y que también facilita el proceso de cohesión social y la aglutinación cultural indispensable a todo esquema de desarrollo e integración... Napoleón, para consolidar la integración del Estado Francés, no vaciló en imponer que el idioma nacional fuese el francés...”.

Más explícita es la oficina de Curriculum. En un documento reciente (Mejía 1973), tras subrayar la prioridad de la castellanización en las escuelas donde concurren niños que no hablan español, señala como uno de los objetivos “crear un ambiente favorable para el uso espontáneo del español”. Se aconseja que “se reduzca al mínimo el uso de la lengua materna”. “Solamente cuando no sea posible establecer comunicación entre maestro y alumnos se aconseja el empleo de la lengua materna”. Aunque añade que ello no significa menosprecio por la lengua materna del niño, al nivel práctico, ello debe entenderse a la luz de otras sugerencias del mismo documento.

“El Ministerio de Educación... y las demás agencias educativas que tuvieran relación con este problema deberían utilizar para los primeros cursos preferentemente a aquellos maestros cuya lengua materna sea el español... Estos deben estar conven-

cidos de que lo esencial es dominar el español y cuidar muy celosamente su uso. El conocimiento de la lengua materna de la comunidad donde le corresponda trabajar queda relegado a segundo término. A lo sumo deberá ser suficiente para entender. Si el maestro domina la lengua materna de la comunidad donde trabaja, a menudo ocurre que es absorbido por el ambiente o, por lo menos, su español se deteriora gravemente por falta de práctica”.

Este documento refleja la práctica ordinaria en el campo y las motivaciones inculcadas a los maestros rurales desde sus primeros años en lo normal. Evidentemente este enfoque surge de una necesidad muy sentida y muy legítima de dar al campesino un instrumento lingüístico indispensable para moverse en el ámbito nacional. Pero en la práctica esta actitud —a pesar de las protestas verbales— incluye además una prescindencia, si no desprecio, de la lengua materna y refleja una situación socio-cultural más vasta en que lo autóctono en la práctica queda sistemáticamente desvalorizado y el modelo pragmático de integración es la mera asimilación de todos a la cultura dominante.

Al nivel de planeamiento educativo se ha intentado varias veces modificar en este punto el contenido explícito de los programas oficiales (13). Pero al nivel práctico estos conatos chocan con un obstáculo más difícil de superar: los contenidos implícitos en el sistema de valores de los propios educadores, quienes a su vez han interiorizado la jerarquización injusta de la sociedad global, reflejada también en la propia estructura del sistema educativo.

2.2 Contenidos implícitos de la educación.

Al analizar el origen y las aspiraciones sociales del campo docente, aparece el sistema de valores característico de los educadores como grupo social (al margen de laudables excepciones individuales). Este sistema de valores, a su vez, nos indica el tipo de educación que el maestro irá transmitiendo con sus propias actitudes, independientemente de lo que el curriculum exija en sus ordenaciones explícitas.

En cuanto a la procedencia, la mayoría de los profesores que atienden a los campesinos son de origen no-campesino, o son ex-campesinos que han dejado de considerarse como tales a medida que han

ido avanzando en el escalafón. Ello es más cierto en las escuelas y colegios "urbanos" de los pueblos en provincias, a los que acude un alto porcentaje de alumnos campesinos. Pero incluso en las pequeñas escuelas diseminadas por las comunidades del campo abundan los profesores no-campesinos, sobre todo entre los que han sido profesionalizados en los normales (14).

Muchos de los maestros que proceden de la ciudad son individuos que no han logrado adquirir una profesionalización universitaria (15), pero cuya orientación y aspiraciones están obviamente puestas en la ciudad y sus valores. El gran sector que procede de los pueblos suele reflejar los fuertes antagonismos existentes entre "vecinos" de pueblo y campesinos propiamente dichos. Además tanto éstos como muchos de origen campesino, están identificados con los segmentos sociales intermedios, caracterizados por sus ansias de movilidad social. Para ellos ser profesores rurales no representa tampoco una vocación sino el primer peldaño en su escalada ascendente hacia la ciudad (16). La mayoría huye del campo tan pronto como puede. Sin duda hay algunos maestros relativamente identificados o responsabilizados ante la comunidad en que trabajan, sobre todo cuando son profesores particulares, pagados no por el Gobierno sino por la comunidad. Pero se trata de excepciones. En el grupo docente como tal prevalecen las aspiraciones centrifugas. Más aún, una encuesta realizada en 1969 en la normal de Paracaya (Cochabamba), en que se contraponían las actitudes de los alumnos en los primeros y últimos cursos, mostró que en parte esta agro-fobia es producto del propio ambiente en la normal.

Hay una razón para esta actitud: la discriminación de que es objeto la educación rural. Dentro del esquema educativo —como en tantos aspectos de la vida nacional— el ciclo rural es considerado inferior al ciclo urbano. "Rural" se discrimina casi como si fuera un nuevo sinónimo de "indio". La discriminación llega también a la distribución desproporcionada del presupuesto educativo entre los sectores urbano y rural (17). Por este motivo, no debe extrañarnos que de hecho dentro del esquema de valores actualmente vigente muchas veces la preparación profesional y el contenido educativo aparezca como inferior (18) en el ciclo rural, y se perpetúe así el espiral de discriminación.

Al combinarse esta discriminación real con la agro-fobia a que aludíamos antes, surgen frustraciones y alienaciones, primero en el personal docente y de ahí en los propios educandos.

El impacto pan-castellanizante que resulta de todo lo dicho pasa a ser al mismo tiempo anti-quechua-aymara tanto lingüística como culturalmente. Es decir, resulta anti-local. Por otra parte la distancia psíquica entre profesor y educandos, junto con otras dificultades técnicas pedagógicas (19), hacen que la eficacia de este mismo ideal castellanizador sea baja. El alumnado asimila bien las aspiraciones castellanizantes, pero no llega a colmar eficazmente tales aspiraciones creadas. Llega a auto-despreciar su lengua y cultura sin lograr dominar el ideal alternativo (lengua y cultura castellana) que le ha propuesto la escuela. El alumno egresado entra en la misma carrera individualista escapista en que están los profesores, o recede a lo que tenía antes, sin que la educación recibida redunde mucho en una mejora de su comunidad, excepto en cuanto le ha creado una conciencia de inferioridad no superada. De esta forma la educación rural, que en otros contextos fue (y en ciertos aspectos aún es) liberadora del campesino, resulta cada vez más sujetadora del mismo a un statu quo de fuerte jerarquización social. La castellanización ya no es sólo apertura a nuevos horizontes socio-económicos para no dejarse aplastar, sino también desborde de ambiciones individuales con rechazo de los demás con los que debería solidarizarse el que ha recibido mayor educación, y con rechazo específico de la comunidad rural. Jorge Agreda (en Alegría et al. 1973 VI—VII) está en lo cierto cuando, al contrastar lo que fue la escuela rural en su fase inicial reivindicativa (citando a Dandler 1969) y lo que es en la actualidad, se expresa en los siguientes términos:

“Resulta pues evidente que, antes de 1953, el maestro rural y las Escuelas Normales estuvieron vinculadas con los procesos de cambio social y se constituyeron en dinámicos intérpretes de las reivindicaciones del campesinado... En cambio en los 20 años transcurridos se ha producido un cambio negativo en esta situación. Los maestros rurales y las Escuelas Normales están completamente divorciadas de las inquietudes y expectativa de la masa campesina. El maestro rural ya no es el agente de cambio social en el seno de la comunidad donde trabaja, sino un simple agente burocrático, ajeno e insensible o por lo menos neutro, frente a las inquietudes de la comunidad en la que enseña. La escuela ya no es lo que fue antes: un foco generador del pensamiento crítico y reivindicativo del campesino. Actualmente es más un instrumento de integración en favor del

grupo social dominante, que transmite valores alienantes y juega un papel de reforzamiento del statu quo”.

Esta situación genera un dilema en espiral: el afán de subir más, junto con la evidente discriminación hacia la educación rural, crea un legítimo deseo de superación y de justa igualdad en este sector. Pero el único modelo que se presenta es el de ir adquiriendo más elementos de la educación urbana clásica, con lo que la educación resulta aún más disfuncional y alienada con relación a las verdaderas necesidades del campo. Cabe añadir que el espiral trasciende las fronteras del país y crea como ideal la fuga a Estados Unidos o Europa. Ya no sólo se rechaza el papel siquiera mediador del quechua y aymara, sino que a veces llega a considerarse como ideal incluso para el campo al inglés o francés. Si se diversifica la educación urbana y rural, quizás haya mayor funcionalidad, pero en la práctica aumenta la discriminación. Si se unifica la enseñanza, se espera menos discriminación, pero aumenta la alienación.

No estamos solos en este juicio. Uno de los estudios más recientes y concienzudos de textos y praxis en la educación boliviana (Payne y Balderrama 1972 ha llegado a la siguiente conclusión general después del análisis minucioso de más de 350 textos y más de 100 observaciones realizadas en el aula (pp. 205—5):

“La principal conclusión a la que hemos llegado en el análisis de los textos, programas y de las observaciones en el aula es que: **El origen de las deficiencias en el sistema educativo radica en una crisis cultural que no permite formular una clara definición sobre la misma.** Esto quiere decir que los bolivianos no conocemos nuestra realidad, nuestras necesidades, ni tenemos fe en nosotros mismos, por lo tanto no sabemos responderlas ni solucionarlas satisfactoriamente y mucho menos tenemos idea concreta de lo que buscamos en el proceso de la formación humana. La escuela actual es el producto típico de esa crisis y al mismo tiempo es un factor que promueve ésta... La falta de expresión de la cultura propia implica un cierto menosprecio por los propios valores; este menosprecio hace que se los transmita, como ha sido comprobado en este estudio... Otro punto que sobresale en el estudio es la fuerte tendencia a la IMITACION en todos los factores del sistema educativo. Sin una idea precisa de la cultura propia, es lógico buscar refugio y salida del problema en modelos extra-

ños;... Reconocemos la dificultad que representa la multi-cultura para realizar una verdadera expresión nacional. Pero también pensamos que esta misma variación de costumbres, tradiciones e idiomas propios pueden ser un incentivo para desarrollar la riqueza cultural. Otro indicador de la falta de una clara definición de nuestra cultura, es la dificultad que ofrece la sociedad para realizar la expresión cultural”.

2.3 Hacia una solución.

La única salida sería revalorizar la educación genuinamente rural, en primer lugar al nivel de presupuesto, y después al nivel de escalafón. La educación urbana y la rural deben ser iguales pero no idénticas. Iguales en estima, pero especializadas en contenidos. Esta especialización (no jerarquización subordinante) de contenidos debe orientarse tanto a las obvias particularidades de los educandos que parten de diversas culturas e idiomas, como también a las distintas funciones especializadas que éstos deberán cumplir en el país al concluir su educación.

Este reenfoque tiene múltiples facetas. Así, la capacitación técnica y económica del educando en su medio debe recibir una atención prioritaria, como de hecho se reconoce en planteamientos recientes de los organismos educacionales. Pero aquí no puedo fijarme en otros aspectos. Me limitaré al aspecto lingüístico, que es uno de los más descuidados en la actualidad (20).

Desde este punto de vista idiomático, el camino aquí propuesto implica, por supuesto insistencia en el castellano mejorando incluso los medios actuales. No se ha hecho aún, por ejemplo, un análisis contrastivo del castellano y las lenguas maternas para advertir a los futuros profesores de las dificultades específicas con que tropezarán al enseñar castellano. Dados los condicionamientos sociales, políticos y económicos y a la luz de la creciente integración latinoamericana, el único camino viable para que los sectores nativos oprimidos puedan luchar para su reivindicación es adquirir el nivel técnico del dominante. Sólo así podrán dialogar en igualdad de circunstancias y con eficacia. Pero ello sólo es posible con el dominio oral y escrito del castellano.

Sin embargo, y al mismo tiempo, una educación genuinamen-

te rural implica también, al menos a plazo corto, un cambio de actitud frente a los idiomas nativos. Como punto de partida, en los primeros contactos con el educando, es preciso implantar la educación bilingüe, como se está empezando a hacer ya en el Perú (21). Sólo así puede haber garantía de que los mensajes llegan realmente a transmitirse con eficacia. Además el idioma nativo debe ser una meta, al menos al nivel de escritura y manejo expedito y creativo, para que el hombre quechua y aymara logre realmente comunicar lo que es y siente a propios y extraños. Dadas las altas proporciones de población con idioma uniforme no-castellano, es sociológicamente muy difícil que esto se logre con sólo el castellano. Debe además considerarse la implantación al menos simbólica del quechua y aymara como segunda lengua en la educación de los demás. Aunque no se consiga dominarla eficazmente (como tampoco se consigue con el inglés o francés), este cambio de foco indicaría que la meta es la articulación nacional más que la dependencia y escapismo hacia el exterior.

Cambios como los indicados han sido propuestos en varias ocasiones. Una de las más recientes ha sido la del ex-ministro de educación y escritor Baptista (1973: 148—149, 177), quien apela también al sentir de Simón Rodríguez, el famoso preceptor de Bolívar (Baptista 1973: 53—59). En forma semejante se expresó en febrero de 1973 el I Congreso Boliviano de Lenguas Nacionales (22) y tres años antes se había expresado el XXXIX Congreso Internacional de Americanistas en Lima (23).

Sin embargo, la implementación de recomendaciones como las aquí sugeridas, por obvias que parezcan a un observador imparcial, siempre tropiezan con grandes dificultades. Suelen invocarse sobre todo las dificultades económicas: el costo de una transformación del sistema. Sin duda hay costos implicados, sobre todo en la elaboración de materiales; no tanto en el entrenamiento lingüístico de los profesores, si se tiene en cuenta el ya alto número de bilingües entre el cuerpo docente. Pero estos costos no son tan excesivos, pues no se trata de sustituir ni siquiera duplicar materiales, sino simplemente de añadir esta nueva dimensión, ahora ausente, precisamente para estimular creatividad en áreas ahora estériles —sobre todo en el mundo artístico, literario y expresivo—. En mi opinión las principales dificultades para este cambio no son económicas sino sociales y psico-sociales: sociales porque el grupo dominante, hispano-criollo,

mantiene su hegemonía en parte gracias al mantenimiento de una estructura dual asimétrica que al mismo tiempo perpetúa e ignora al otro grupo; psico-sociales, porque a lo largo de todos los procesos de socialización de los individuos, esta situación estructural ha quedado interiorizada en la psicología existencial tanto de los grupos nativos dominados (que por eso piensan en castellanizarse) como sobre todo en las élites que controlan la situación (que por eso sólo pueden pensar y hacer pensar en castellanizar).

Por todo ello implementar medidas como las expuestas, incluso parcialmente, supone una verdadera revolución cultural y social en el actual sistema educativo. Perú lo ha empezado a intentar en un contexto múltiple de cambios estructurales. Los esfuerzos bolivianos han sido más débiles. Para que no resulten estériles es esencial tener una mano férrea y clarividente en el timón.

3.— RADIOS E IDIOMAS (24)

La situación anterior contrasta con ciertas innovaciones surgidas espontáneamente en el mundo de las radios.

En conjunto el medio de comunicación radial —y mucho más otros medios de comunicación social como la prensa, el cine y la TV— adolece de defectos comparables a los señalados en el caso de las escuelas. La visión pesimista resumida en forma documentada para el conjunto de América Latina por Beltrán (1970, 1972) es aplicable también a Bolivia. En síntesis se trata de una preponderancia de lo urbano, hispano-criollo, o incluso de lo foráneo sobre todo norteamericano, con olvido del campo y de sus problemas. Esta situación no es atípica, puesto que por su misma naturaleza la radioemisora, a menos que se haga un esfuerzo consciente de sentido contrario, tiende a producir una comunicación en un solo sentido, del emisor hacia el receptor y no viceversa, excepto en cuanto que los patrocinadores (anunciadores y radio escuchas) tienen a su vez cierto influjo sobre las emisoras. Ahora bien, en Bolivia —como en el resto de América Latina— tanto las emisoras como los patrocinadores pertenecen básicamente al núcleo hispano-criollo urbano y, por tanto, el tipo de mensajes y valores difundidos parten de este núcleo hacia la periferia campesina y autóctona. Ante todo se rinde tributo a una sociedad y cultura urbana, ajena a lo nativo y abocada a la sociedad de consumo. Pero debido a una serie de circunstancias que señalo más

abajo, en Bolivia —quizás más que en otros países latinoamericanos incluso de la zona Andina— está surgiendo una innovación significativa. Se trata de la parcial apertura de las radios al campo y a la periferia urbana popular, introduciendo espacios en quechua y aymara, muchas veces en manos de los propios quechuas y aymaras. Este cambio ha coincidido con la introducción de transistores en el campo hacia los años 1960, cuando los principales efectos en cadena de la Reforma Agraria de 1953 empezaban a consolidarse. Todo ella ha llevado al actual Ministro de Educación de Bolivia a afirmar, en forma tal vez hiperbólica, pero no por ello menos significativa, que la “revolución del transistor” ha sido más eficaz que la Reforma Agraria (25). Sin quitar importancia al diagnóstico global hecho en el párrafo precedente, en el resto de este trabajo me voy a fijar principalmente en esta innovación por su interés con miras a una planificación lingüística que quiera superar deficiencias como las señaladas hasta aquí.

3.1. Datos básicos sobre radiofonía en Bolivia.

En Bolivia las radios son empresas pequeñas, a veces minúsculas, pero muy abundantes. Sólo hay 10 emisoras —8 de ellas en La Paz— con potencia superior a 1 kw. y/o con onda corta, capaces de cubrir algo más que la zona local (26). De ellas la mayoría tiene serios problemas financieros y sólo 3 ó 4 cubren relativamente bien todo el territorio nacional. Pero por otra parte hay un sinnúmero de pequeñas emisoras en las ciudades y en los pueblos principales (27). La Paz, con unos 600.000 habitantes, tiene 20 emisoras y Cochabamba, con menos de 200.000 habitantes, tiene 11 emisoras, igual que Buenos Aires y más del doble que Londres. Desde que entró la electricidad en los pueblos del Valle alto de Cochabamba se han ido instalando una serie de pequeñas emisoras. Punata, con menos de 10.000 habitantes, tiene 3 emisoras. Por otra parte, las extensas zonas del país carentes de electricidad no tienen emisoras. Muchas de estas pequeñas radios están, al menos parcialmente, en manos de personal de extracción popular y por lo mismo buscan captar también a una audiencia popular.

Las emisoras de mayor potencia transmiten de 1 a 4 horas diarias en aymara y/o quechua, principalmente en la madrugada y alguna también en la tarde. El resto del día sólo usan castellano. Si prescindimos del Oriente y Sur donde no hay lenguas nativas domi-

nantes (28), la mayoría de emisoras de alcance local usan también algunos espacios en quechua y/o aymara en la madrugada y a veces también en otras horas, sobre todo hacia el atardecer. Casi todas ellas usan castellano la mayor parte del tiempo. Pero de todos modos en las principales ciudades hay siempre alguna emisora que da más énfasis a los idiomas nativos (entre el 20 y el 45% del tiempo total de transmisión) y en La Paz hay además 4 emisoras con la mayor parte de su programación en aymara (29). Hacia 1960 eran aún muy raras las emisoras que tenían algún programa en idiomas nativos. El incremento es de esta última década (30).

En cuanto al número de receptores, la estimación oficial es de unos 142 receptores por 1.000 habitantes (Bolivia 1970 II: — 520). Pero la distribución es muy desigual. En las ciudades y en los pueblos más céntricos casi todas las familias tienen una o más radios. En los sectores más céntricos del campo, sobre todo cerca de La Paz y Cochabamba, la mayoría tiene (60—80%). Pero en las zonas más aisladas, sobre todo en los departamentos de Potosí y parte de Oruro y Chuquisaca, la proporción desciende bruscamente, sin llegar siquiera a un receptor por cada núcleo poblado (31). Además en el campo tener radio no es sinónimo de usarla. Varios sondeos realizados en el departamento de La Paz indican que entre la mitad y dos tercios de los que tienen radio la tienen casi en desuso por falta de pilas o desperfectos. Los demás seleccionan bien las horas de uso para gastar menos pilas. Además con frecuencia sólo algunos de los de la familia principalmente los varones jóvenes, saben manejar suficientemente el dial para buscar determinados programas. Ahora bien, los diversos sondeos realizados cerca de La Paz indican que el campesino tiende en forma abrumadora a sintonizar la radio a primeras horas de la madrugada, es decir, cuando casi sólo hay programas en lengua nativa.

3.2 Psicología y actitudes del oyente popular.

Aparte de estas limitaciones y posibilidades de las emisoras, el propio radioyente campesino nativo y hasta cierto punto el ex-campesino de los barrios populares de la ciudad presenta características especiales que podrían invalidar previsiones rápidas basadas en estudios realizados en el mundo industrializado. Las principales son: que a) su nivel de comprensión es bastante menor y que al mismo tiempo b) su nivel de atención es mayor.

- a) Según los estudios realizados en otros países lo que el oyente medio capta en los programas de radio es bajo. Se habla de un tercio o menos (32). Pero en nuestro caso es aún menor. Esta falta de comprensión del oyente popular se debe principalmente a que la mayoría de programas de las radios son desde la ciudad y para la ciudad, y ordinariamente en castellano. Un sondeo realizado con bilingües jóvenes y bien alfabetizados de comunidades cercanas a La Paz (Coripata) indicó captaciones inferiores al 3% en un programa de noticias en castellano, a pesar de habérselas prevenido de antemano. Con frecuencia captaron sólo detalles secundarios y varios los reinterpretaban en dirección muy diversa de la pretendida por la emisora. Incluso en programas quechuas y aymaras las noticias se entienden con frecuencia a medias o al revés sobre todo cuando los locutores y programadores son bilingües de origen no-campesino, lo cual no sucede necesariamente en las emisoras más potentes. El problema no es simplemente el de usar uno u otro idioma, sino el del estilo empleado. Bastantes programas ejecutados y diseñados por ex-campesinos tienen un género mucho más repetitivo y un lenguaje mucho más concreto, con lo que logran mayor inteligibilidad, a pesar de la poca preparación técnica de sus ejecutores.
- b) Pero por otra parte la atención es mayor que el oyente medio de la ciudad y de los países industrializados, sobre todo en el caso del varón campesino que, en su medio, es quien más maneja la radio. Ello se debe en parte a que la radio es aún algo nuevo y a que no existen otras alternativas como cine, TV, o prensa. Además, el uso de la radio representa un gasto extra apreciable. Un receptor cuesta el equivalente a la renta per cápita que el campesino acumula en 2 ó 3 años y las pilas cuestan el equivalente a medio quintal de papas (33). Por otra parte el tono concreto y muy personalista de los programas a cargo de ex-campesinos capta la atención del radioescucha rural mucho más que el carácter impersonal, aunque intimista, de las radios urbanas. Son muchos los campesinos que identifican a locutores por su nombre y apellido como si fueran viejos amigos.

Al combinarse la baja captación con la atención relativamente alta, es probable que resulte en el oyente una actitud más emocional

que intelectual frente a la radio, en un nivel superior al que ya suelen reconocer algunos psicólogos sociales del medio radiofónico (Gallo 1955). Esta actitud del oyente quechua o aymara le hará más propenso a captar y asimilar ambientaciones generales más que contenidos específicos. Es en este punto en que factores como el idioma, o el tipo de música, o el estilo de los locutores cobran realce. Fijémonos en el caso del idioma, que muchas veces está altamente relacionado con otros factores como los ya mencionados de la música o los locutores. El uso del castellano o de un idioma nativo, incluso prescindiendo de lo que de hecho se diga en estos idiomas, crea ya en sí mismo una ambientación general de uno u otro sentido. Y esta ambientación general es precisamente lo que el oyente popular capta y asimila más fácilmente, independientemente del tipo de contenidos específicos, más difíciles de captar.

A la luz de este argumento, es importante recordar la fuerte tendencia del oyente quechua y aymara —tanto en el campo como en la periferia urbana o en las cocinas de los barrios residenciales— a sintonizar programas de lengua nativa y en cultura nativa, sobre todo musicales. Esta tendencia indica que la radio, junto con otros factores (34), está ayudando a revitalizar una actitud emocional de aprecio por lo propio en los grupos culturales más oprimidos y despreciados.

Hay un dato más. En los últimos años los expertos en medios de comunicación social tienden a pensar que dichos medios no influyen tanto como se había creído inicialmente en el cambio de actitudes, excepto en temas muy neutros o para reforzar las actitudes ya tomadas por el radioescucha (Berelson y Steiner 1964: 527—555; McQuail 1972: 64—70). Si éste es el caso, la tendencia a sintonizar programas nativos señalaría una actitud persistente pero reprimida del hombre quechua y aymara. Los programas nativos de las radios revalorizan lo que la estructura social dominante (y en ella la escuela y muchos otros programas radiofónicos) desvalorizaban. Pero además estos programas reafirmarían y expresarían públicamente algo muy íntimo que el hombre quechua y aymara seguía conservando en forma reprimida en su interior, pero que no se atrevía a formular ni siquiera ante sí mismo e incluso negaba públicamente debido a las presiones de la estructura dominante.

A la larga los programas nativos van causando su impacto tam-

bién en el ambiente más amplio y en las clases dominantes, sobre todo a partir de aspectos más neutros, como por ejemplo la música. Gracias a estos programas lo autóctono va adquiriendo cierta carta de ciudadanía incluso en los ambientes hispano-criollo, a pesar de que en estos medios son quizás sintonizados sólo por las sirvientes. El mundo urbano ahora ya da por supuesto que en un sector tan público como es la radio cabe usar lenguas nativas, antes proscritas. Incluso en ambientes aristocráticos ya se amenizan las fiestas con bailes autóctonos, antes reservados a "la indiada". Hace sólo dos décadas todo esto hubiera sido impensable. Es decir, estos programas populares en la práctica no fomentan el divisionismo racista, sino una integración nacional dentro de un esquema nuevo pluricultural.

3.3. Las funciones pretendidas por los programas nativos.

Aparte de esta función ambiental, que es probablemente la más importante, los programas de radio en quechua y aymara cumplen o pretenden cumplir otras funciones. Unas son directamente buscadas por los responsables. Otras no son buscadas directamente, pero —al ser factuales— tienen resultados quizás más efectivos. En esta sección y la siguiente analizaré ambos grupos de funciones en forma separada.

La principal función pretendida por los diseñadores, ejecutores o patrocinadores de los programas nativos es, en última instancia, la incorporación de las mayorías marginadas dentro de los esquemas de los grupos dominantes. Ello tiene diversas dimensiones: económica, política, social, educacional, religiosa, etc. Pero para fines de análisis aquí pueden agruparse en dos bloques principales: (a) incorporación del campesino en la sociedad de consumo, y (b) educación del campesino.

(a) Incorporación del campesino en la sociedad de consumo.

La forma más directa es a través de los anuncios comerciales y de los propios negocios de la radio o de sus locutores y programadores, sobre todo con avisos pagados, ramilletes musicales, etc. Volveré sobre esta segunda forma, más propia de las emisoras de menor categoría, en la siguiente sección (3.4). En cuanto a los anuncios comerciales, éstos recorren toda la gama, desde entidades oficiales y grandes empresas (Grace, First National Bank, etc.) hasta pequeños negocios arte-

sanales (ferreterías, sombrererías, talleres de disfraces, etc.). Se anuncian no sólo productos para el campo, sino también artículos de consumo urbano, cosméticos, camiones, líneas aéreas, etc. Cabe añadir además propagandas de otro cuño, como las campañas políticas o religiosas, y la forma indirecta de ir valorando a lo largo de cualquier programa, sobre todo castellano, el estilo de vida propio de la sociedad dominante de consumo.

Es difícil evaluar el impacto real de estos intentos. Sin duda esta difusión radial crea un apoyo ambiental que favorece la venta de productos y quizás de ideas y de un sistema de valores centrado en el consumo. Pero este impacto indudable tiene en Bolivia, y en el sector rural, una serie de paliativos que deben ser tenidos en cuenta. Es significativo que, con alguna excepción, la mayoría de las emisoras encuestadas han reconocido que las horas programadas en quechua y aymara son por lo general algo menos rentables que las horas programadas en castellano. Las mismas excepciones a esta regla pueden ilustrar este punto. Cuando el programa aymara es más rentable que el castellano no lo es tanto por el impacto comercial del mismo, sino por el gran número de avisos no-comerciales provenientes de los propios campesinos: la radio actúa como un sustituto de los servicios públicos de telecomunicación (teléfono, telégrafo, etc.) que sólo existen embrionariamente en el sector rural e incluso en la periferia urbana.

En concreto, los siguientes paliativos deben ser tenidos en cuenta para apreciar el impacto real de la sociedad de consumo en el campo vía radio: por parte del propio campesino, su bajo poder adquisitivo (sobre todo en las regiones menos céntricas donde correspondientemente existen también pocos receptores) y la baja captación de contenidos específicos en el radioescucha rural (35). Por parte de las emisoras y anunciantes, la deficiente programación de la propaganda publicitaria: en un mundo poco capitalizado como el boliviano, muchos anuncios radiofónicos no están directamente diseñados con miras a una verdadera promoción de ventas, sino que resultan de compadrazgos, deudas, amistad, u otros vínculos personales entre anunciador y radialista.

Por todo lo dicho, la función pretendida por los radios de incorporar al campesino a la sociedad de consumo se cumple, pero a un nivel quizá inferior al que mucha gente suele suponer. Esta aparente deficiencia tal vez tiene aspectos ventajosos para el propio campesino, al menos en cuanto le evita o retrasa la "cosificación" o "mercantiliza-

ción” y las subsiguientes frustraciones tan corrientes en las clases económicamente menos potentes de sociedades de consumo ya desarrolladas (36).

(b) Educación del campesino.

Bolivia cuenta con una red de emisoras culturales que tienen como fin específico la educación por medio de la radio. Once de ellas pertenecen además a la organización Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL) (37). En ellas la función educativa se formaliza hasta el punto de constituir verdaderas “escuelas” con profesores en la radio y tele-auxiliares y alumnos inscritos en las comunidades de recepción. Pero, aparte de estas emisoras explícitamente orientadas a la educación rural, un buen número de programas en quechua y aymara tienen finalidad educativa (cooperativismo, agropecuaria, higiene, etc.) y muchos de los locutores, en cualquier tipo de programas, se sienten llamados con frecuencia a intercalar consejos de tipo higiénico, agrícola, religioso y moral o incluso político al radioescucha de origen quechua o aymara.

En cuanto a los oyentes, se trata de un público popular que en la radio busca entretenimiento y alusiones a su pequeño mundo casero, más que educación propiamente dicha. Por eso sintoniza más fácilmente programas musicales y noticias-avisos para comunidades con las que él está más familiarizado. Es cierto que existe una pequeña élite rural que, en forma no siempre eficaz, tiene una especie de fiebre por “progresar”. Quizás es un eco de la fuerte motivación para educarse, señalada más arriba (cf. 2.1.). Estos oyentes minoritarios buscan con avidez cualquier tipo de complemento que les ayude a conocer más: cursillos, pequeños folletos, y también programas educativos radiales. Ellos buscan las noticias y las orientaciones más que el oyente de la ciudad e incluso de los pueblos. Pero tanto esta élite como sobre todo la gran masa radioyente sigue teniendo el problema de la escasa comprensión de los mensajes concretos transmitidos por las radios. Por ello lo indicado más arriba sobre la poca captación eficaz de los anuncios comerciales sigue aplicable al caso de mensajes educativos transmitidos sin más por las radios.

El único estudio realizado en Bolivia sobre el impacto de los medios de comunicación para innovar técnicas agrícolas confirma estos temores. En 1965 el Ministerio de Agricultura, junto con CIRA, lanzó

una campaña para introducir pastos. Guarnizo evaluó los resultados y llegó, entre otras, a las siguientes conclusiones: el 40% de los campesinos encuestados poseían radio y otro 31% escuchaba la del vecino. Sin embargo, sólo un 1% de los que decidieron sembrar pastos atribuyen esta decisión a la radio, y sólo un 8% se enteró del programa a través de la radio, a pesar de que el 70% del total de innovadores dijo escuchar programas radiales agropecuarios (Guarnizo 1966, I: 51—66).

En principio, el caso de las escuelas radiofónicas es distinto. Aquí la transmisión del mensaje viene reforzada por la coexistencia de otro canal directo paralelo y complementario (el profesor intermediario o tele-auxiliar) y por la presencia de un grupo organizado de alumnos-radioescuchas. Pero nadie ha evaluado el impacto real de este nuevo método (Beltrán 1971: 49; ver con todo Guzmán 1970) y, además las escuelas radiofónicas presentan otros problemas o deficiencias prácticas a que me referiré más adelante.

En cuanto al fondo y forma de los programas o mensajes educativos, se repiten algunas dificultades ya mencionadas al hablar de las escuelas y de la sociedad de consumo que intenta captar a los oyentes campesinos. Con frecuencia los que más se preocupan de “educar” al campesino por radio son los locutores y programadores de origen menos campesino. No les falta a veces un tono paternalista, por el que entre líneas parece insinuarse que el locutor lo sabe todo mientras que el oyente es un ignorante. La mayoría de escuelas radiofónicas no se libran de este peligro. Su misma estructura de “escuelas” reproduce aún demasiado en el método de enseñanza el tipo de relación “profesor-adulto transmitiendo información a alumnos-niños” propio de las escuelas tradicionales, sin que se haya hecho aún una adaptación suficiente al medio radiofónico ni al público adulto. Apenas se aplican, por ejemplo, conceptos como los desarrollados por la UNESCO en los radio-forums (Unesco 1968; Beltrán 1971).

Por otra parte la educación formal por radio tiene también algunos aspectos positivos que estaban ausentes en las escuelas rurales. El principal es quizás el uso sistemático de la lengua nativa (38). Si bien ello no basta para garantizar la transmisión eficaz del mensaje educativo, crea el ambiente favorable al que ya nos hemos referido en 3.1. Aunque el oyente no entienda la lección concreta que se le quiere enseñar (y a veces es mejor que no la entienda) sí se da cuenta de que se le pretende comunicar algo en su propio idioma, lección en sí misma

importante para quien ha sido frecuentemente despreciado por culpa de su lengua.

En las escuelas radiofónicas hay otro aspecto sólo pretendido como medio, pero que quizás es el resultado educativo más positivo del sistema: al requerir la mediación de tele-auxiliares, la radio estimula la emergencia de líderes al nivel comunitario sin desarraigarlos de su propio medio. Además, estimula hasta cierto punto la creatividad de estos líderes al difundir sus propios informes a través de las ondas. Así estamos entrando ya en el capítulo de funciones implícitas de los programas radiales en lengua nativa.

3.4. Funciones implícitas de los programas nativos.

Funciones como las precedentes son explícitamente buscadas (y no siempre logradas eficazmente), sobre todo cuando los responsables de los programas son de extracción urbana-criolla. Pero además los programas nativos cumplen de hecho (y de manera muchas veces más eficaz) otras funciones no pretendidas directamente, y de utilidad tal vez mayor para el propio quechua y aymara. Paradójicamente ello ocurre más frecuentemente en los programas más populares, en manos de locutores autóctonos que tienen una preocupación mucho menos explícita por la “educación” de sus hermanos de lengua y cultura.

Para entender mejor este punto conviene antes decir una palabra sobre este tipo de programas y locutores. Ya he indicado que en Bolivia hay un número considerable de pequeñas emisoras. El escaso capital con que cuentan genera ciertas peculiaridades tanto en la extracción del personal como en la elaboración de los programas, peculiaridades que se acentúan en el caso de los programas nativos populares y aún más en el caso de las emisoras eminentemente nativas (aymaras) de la ciudad de La Paz (39). Las consideraciones que siguen se refieren principalmente a este último caso, pero son extensibles a otros muchos programas en manos de los propios aymaras o quechuas y —con las debidas matizaciones— incluso a otros programas nativos de índole popular.

La mayoría de locutores en lengua nativa no llega a mejorar mucho su situación económica por el hecho de ser radialistas (40). Son relativamente pocos los que trabajan a tiempo completo en la radio. Bastantes siguen siendo al mismo tiempo radialistas y pequeños arte-

sanos, comerciantes, o modestos empleados. En el caso de los locutores aymaras, el claro acento aymara de sus intervenciones habladas en castellano indica inmediatamente su pertenencia a los sectores populares de la población. Muchos son a la vez locutores y programadores y además, especialmente en el caso de emisoras pequeñas, son también los autofinanciadores de su espacio. Es decir, compran un espacio a la emisora (41) y después ellos mismos se hacen la autopropaganda y buscan sus propios patrocinadores. Estos proceden por lo general del mismo ambiente popular. Por precios módicos anuncian pequeños talleres o negocios, convocan muy personalmente a reuniones y fiestas, muchas veces con ocasión de la fiesta patronal de un gremio o en el pueblo o comunidad, o solicitan ramilletes musicales en los que salen los nombres de todos los parientes y amigos. El estilo de todas estas transmisiones es pintoresco y directo, según cánones y convenciones **muy** distintas de las emisoras más tradicionales (42). En general —de acuerdo a los standards más exigentes del ciudadano criollo— estos programas serían fáciles, muchas veces improvisados, y por lo mismo de baja calidad. Sin embargo, son al mismo tiempo más cercanos al público al que se dirigen. Todo este conjunto de circunstancias crea el ambiente propicio para que los programas nativos de corte más popular desempeñen ciertas funciones importantes que habían sido descuidadas en otros medios. Entre ellas señalo las tres siguientes: (a) aglutinar una solidaridad quechua y aymara, (b) canalizar la expresión de los grupos oprimidos y culturalmente silenciados, y (c) estimular la creatividad autóctona.

(a) Aglutinación de una solidaridad quechua y aymara.

El idioma utilizado, la temática popular, y aún más el tipo de avisos casi telegráficos con que se financian estos programas, hacen que en la práctica canalicen un diálogo abundante entre un sinnúmero de individuos y comunidades. Si alguien quiere rápidamente saber qué actividades sociales suceden en la periferia urbana y en el campo, no tiene más que sintonizar durante unas horas alguna de estas emisoras o programas. Sabrá qué organizaciones o sindicatos campesinos tienen reuniones de urgencia, qué actividades tiene la Federación de Sindicatos Campesinos, qué tropas de baile convocan ensayos y cuáles están yendo a qué comunidades, qué funcionarios visitan qué comunidades, en qué lugares hay fiestas o cursillos, quiénes celebran cumpleaños y quiénes buscan a familiares desaparecidos, qué grupos folklóricos de qué comunidades han visitado la radio para lucir sus habilidades, etc.,

etc. Una de las emisoras comerciales más potentes del país tiene cada madrugada un programa aymara de dos horas y media que consiste casi exclusivamente en una serie de avisos, iniciados muchos de ellos con la frase “atención comunidad X, Provincia Y”. Cada madrugada desfilan centenares de comunidades de un gran número de provincias. Miles de campesinos se despiertan sintonizando esta lista interminable de nombres y lugares. Esperan que salga algún mensaje para ellos o para algún individuo o lugar conocido. Así, poco a poco, van descubriendo lo ancho y no-ajeno de todo su mundo aymara, antes marginado y dispersado. A través de este tipo de programas el mundo aymara —y menor grado el mundo quechua— va adquiriendo conciencia de que es un grupo grande y semejante, quizás de una forma más rápida que a través de su pertenencia automática a los sindicatos campesinos (43). Ciertamente la radio ayuda a la formación de una identidad y solidaridad rural en un grado superior al de otras instituciones de relaciones intermedias, como por ejemplo las escuelas o la red comercial. Por supuesto ello sólo no basta. Pero es un punto de partida necesario para cualquier desarrollo auténtico.

(b) Canal de expresión de grupos oprimidos.

El mismo hecho de que los programas populares son fáciles y poco exigentes en cuanto al control de calidad, da mayor oportunidad a los propios aymaras y quechuas para que ellos se auto-expresen. El primer paso es el de comunicar sus propios nombres, sus actividades y sus intereses. Muchas veces pueden hacerlo incluso con sus propias voces. En este caso suelen aprovecharlo para saludar personalmente a todos sus parientes y amigos. Vienen después sus conjuntos folklóricos. En algunos casos surge también la problemática rural. De esta forma los grupos oprimidos que debían limitarse antes de escuchar y obedecer, o a vivir por sí mismos al margen de los esquemas nacionales, adquieren la nueva vivencia de que hay un medio público nacional a través del que pueden expresarse. Contrasta esta situación con la de la educación más convencional, incluyendo la de programas educativos de algunas radios. Allí se trata en el mejor de los casos de la voz al campesino. En estos programas populares se trata realmente de la voz del campesino (44). Es un sistema activo de aprendizaje, en contraposición al método pasivo y meramente receptivo demasiado corriente en instituciones educacionales tradicionales.

(c) Estímulo de la creatividad autóctona.

Este punto es un desarrollo lógico del precedente. En la práctica sólo sucede en algunos casos y alcanza sólo a algunos individuos. Ya he mencionado unos primeros pasos en este sentido en el párrafo anterior: conjuntos folklóricos, formulación de la propia problemática, etc. Siguiendo adelante en esta línea pueden surgir concursos y festivales radiales y, en el caso de algunos locutores, las dramatizaciones y radionovelas quechuas o aymaras. Muchas veces estas dramatizaciones han empezado simplemente como adaptaciones de creaciones propias del mundo criollo. Por ejemplo, algún programa educativo, alguna novela bien conocida o incluso algún clásico como el drama quechua **Ollantay**. Pero más adelante los propios locutores inician sus propias creaciones. Algunas de ellas —por ejemplo las historietas de “Pedro Urdimala”— han logrado una popularidad comparable en el campo a las seriales criollas como “Simplemente María”. Evidentemente queda mucho por recorrer en este camino. A medida que el propio campesino dé por supuesto y de hecho utilice en un grado suficiente este canal radiofónico de expresión creativa, se podrán elevar los cánones de calidad (no necesariamente idénticos a los del mundo hispano-criollo) estimulando así nuevos niveles de creación. Pero aún en su actual forma este enfoque creativo contrasta con el enfoque meramente receptivo de la educación tradicional. La creatividad literaria nativa que encontraba bloqueado el camino escrito, empieza a descubrir una nueva ruta por el éter.

Para dar una visión más completa, debo apuntar también algunas disfunciones implícitas que a veces acompañan los desarrollos aquí señalados. La fácil asequibilidad de estos programas populares tiene también sus riesgos. Un primer riesgo es el político: las dificultades financieras de algún locutor han sido aprovechadas por políticos inescrupulosos más conscientes del poder radiofónico. Otras veces los patrocinadores han iniciado seriales de insultos entre facciones rivales. Un segundo capítulo de riesgos es el ideológico. Muchos locutores pertenecen a los sectores populares medios, caracterizados en cualquier sociedad por su gran movilidad social y, por lo mismo, por su afán de asimilarse a los grupos dominantes aún a costa de explotar a los campesinos de estratos inferiores. Si a ello se añade la escasa preparación ideológica de estos programadores y locutores semi-improvisados y la mayor comprensibilidad de su estilo concreto y redundante en el medio rural y popular, es fácil ver el posible papel alienante que a la lar-

ga pueden desempeñar estos programas. Pueden estimular, por ejemplo, un individualismo competitivo basado en el lucro y en el aprovecharse de los otros. Otro peligro es el de que haya líneas contradictorias —o lo que es lo mismo, que no haya una línea orientadora— incluso dentro de la misma emisora. No han faltado ocasiones en que en una misma radio los programas en un idioma o en un determinado horario a cargo de un locutor o programador A, cancelara y contradijera en forma flagrante los programas en el otro idioma o en el horario a cargo de otros individuos.

En el futuro habrá que ir cotejando el peso respectivo de los aspectos positivos y negativos de estos programas populares. Pero hasta el momento el punto que más sobresale es que dichos programas han estimulado la conciencia de grupo, la solidaridad, la expresión y la creatividad autóctonas mejor que otros esfuerzos más formales y pretendidos. Nuevamente cabe contraponer este enfoque al escapismo alienante fomentado por las escuelas. Además, ello se consigue atravesando barreras como la distancia, la edad, el analfabetismo y el monolingüismo nativo del oyente.

4.— RESUMEN Y CONCLUSION

En Bolivia los idiomas y culturas nativas están en una situación de opresión frente al castellano y a la cultura dominante hispano-criolla. Por lo mismo van recediendo poco a poco frente al estilo dominante. Sin embargo, debido a su fuerza numérica (aproximadamente el 60%) y a procesos como los desencadenados por la Reforma Agraria de 1953, siguen manteniendo cierta vitalidad y crecimiento propios, dentro de su receso global. La lentitud de la industrialización hace que esta vitalidad alcance también a los inmigrados a la ciudad, y a ciertas instituciones y esferas de relaciones mutuas campo-ciudad. Entre estas últimas, el análisis detallado de la política idiomática en las escuelas rurales contrapuesta a la de las radios ilustra la doble situación de opresión cultural por parte de los grupos dominantes, por un lado, y de vitalidad propia por el otro. Dicho análisis sugiere al mismo tiempo nuevos caminos más acomodados a las necesidades e idiosincrasia de las mayorías populares.

La política lingüística de las escuelas y la educación rural formal es, con raras excepciones, la castellanización a rajatabla y el desconocimiento —al menos práctico— de los valores nativos, incluido el

idioma. Algunos intentos de cambiar esta situación, han chocado con el sistema de valores implícito en los propios educadores. Sin negarle otros logros positivos, un resultado de esta política es la alienación y frustraciones de los educandos quechuas y aymaras. Aspiran a dejar de ser ellos mismos, sin poder lograrlo. Esta política es difícil de cambiar no tanto por razones económicas, sino por los condicionamientos psico-sociales, derivados de la propia estructura social dominante.

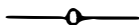
Sin embargo, en forma espontánea los programas más populares en lengua nativa en muchas radios de Bolivia sugieren un nuevo camino.

En forma global las radios tienen también factores alienantes como los señalados. Pero la introducción de esos programas en lengua nativa son significativos, sobre todo si se tiene en cuenta la psicología del oyente nativo, que asimila emocionalmente la ambientación más que los contenidos específicos. Por ello el mero hecho de escuchar su idioma y su música en un medio tan público como la radio ayuda a liberarle de represiones psíquicas causadas por la estructura dominante. Aparte de esta función primaria, los programas más populares están contribuyendo a forjar la identidad y solidaridad de los grupos quechua y sobre todo aymara y dan un nuevo cauce público a la expresividad y creatividad autóctona. Así cumplen un rol que había sido des-
euidado, si no ahogado, por otros organismos convencionales de **promoción**.

He querido insistir en estas innovaciones idiomáticas en la radio por la luz que puedan arrojar sobre una planificación lingüística en países multilingües y poco alfabetizados como Bolivia. Se trata de innovaciones que a lo más afectan a un 10% de la programación y que en circunstancias óptimas no podrían alcanzar ni siquiera a la mitad de los quechuas y aymaras. Pero lo importante es que se trata de un movimiento espontáneo y que, donde llega, está consiguiendo efectos interesantes con miras a la integración nacional no por vías de asimilación o imposición exclusiva del castellano, sino por medio del respeto eficaz de la lengua y cultura autóctonas. Las mismas emisoras fomentan además el castellano y la cultura urbano-criolla en la mayoría de los programas. Más aún, muchas de sus transmisiones estimulan exigencias alienantes en una forma parecida a la que veíamos en el sistema educacional. Pero las innovaciones abren nuevos horizontes aplicables también en otras áreas de acción. Indican también que a veces

los medios asistemáticos informales pueden dar algunos resultados educativos mejores que los de la propia educación formal y sistemática. Ojalá las esferas en que se toman decisiones planificadoras que afectan al idioma, con miras a la incorporación de los sectores autóctonos al quehacer nacional, tengan en cuenta estos datos.

CIPCA, La Paz, septiembre de 1973



N O T A S :

1. Versión ampliada de un trabajo presentado en el Simposio de Socio-lingüística y Planeamiento Lingüístico organizado por el Programa Interamericano de Lingüística y Estudio de Idiomas (PILEI) y la Linguistic Society of America (LSA) en el encuentro continental La Ciencia y El Hombre (AAAS y CONACYT), México, junio 1973. Agradezco las ayudas y sugerencias proporcionadas por el equipo de CIPCA, el Dr. Gonzalo Gantier y otros miembros de Planeamiento Educativo, las emisoras que respondieron el cuestionario, y por los Dres. Luis Espinel y Luis Ramiro Beltrán quienes, con sus comentarios, enriquecieron una primera versión del trabajo.

2. No existen cifras recientes fidedignas. Según el último censo de 1950, un 35% hablaba castellano, otro 35% quechua, un 25% aymara y un 5% otras lenguas, entre las que sobresalen el Guarayo y el Guaraní-Chiriguano. Teniendo en cuenta probables deficiencias del censo (Albó 1970: 72—73) en favor del castellano y la ausencia de datos sobre bilingües de origen nativo, es probable que estas cifras sigan siendo suficientemente indicativas de la situación actual. Pero ahora hay un porcentaje más importante de bilingües, sobre todo entre hablantes de quechua y aymara que además saben castellano.

Puede ser indicativa de la vitalidad de los idiomas nativos la siguiente encuesta realizada por Planeamiento Educativo en 1972 a 2.447 padres de familia de alumnos de 2do. medio en todo el ámbito nacional. A pesar de que sólo el 24% de los entrevistados eran agricultores (frente al promedio nacional del 65%), un 92% dijo saber cas-

tellano, un 45% quechua, y un 25% aymara. En cambio la distribución idiomática de los padres de los entrevistados es: 76% castellano, 40% quechua y 24% aymara (datos proporcionados por Gonzalo Gantier; aparecerán en futuros volúmenes de Bolivia 1973a).

3. La principal división dialectal del quechua es entre un grupo relativamente reducido que habla un dialecto más cercano al Cuzqueño al Norte del Departamento de La Paz, y una mayoría del llamado dialecto boliviano, subdividida a su vez en subdialectos como el cochabambino (con Oruro y Distrito minero) y el Chuquisaqueño-potosino. En el aymara la división principal es entre La Paz y cercanías por un lado y la periferia de Oruro y Potosí por el otro. Pero en todos los casos se trata de dialectos mutuamente inteligibles dentro de cada idioma.

4. Principalmente Murra (1968, 1972). En julio-agosto 1973 un seminario internacional organizado por Murra y Lumbreras ha explorado el tema en forma interdisciplinar en Perú, Chile y Bolivia. Ver Albó (1973b) para medir los alcances y limitaciones del modelo en los aymaras contemporáneos de Bolivia.

5. Murra me comenta que tal vez Domingo de Santo Tomás tuvo sus razones para llamar quichua (**qhiswa**: zona de valle) al **runa simi**.

6. El enclave quechua al Norte de La Paz tiene también largas franjas con aymaras en serranías y quechuas en valles, pero allí el aymara tiene mayor prestigio debido a factores paralelos a los de los valles cochabambinos, pero de signo lingüístico contrario.

7. Según Guillén (1919: 31—41), las primeras escuelas ambulantes para indígenas habrían empezado hacia 1905; en 1911 se fundó la primera escuela normal para profesores de indígenas, y hacia 1912 habría 3.500 indígenas en escuelas. El esfuerzo más importante anterior a la Reforma Agraria fue la creación del núcleo de Warisata el 2 de agosto de 1931 (Pérez 1962) que a su vez inspiró otras iniciativas en el Altiplano y después del Chaco también en los valles cochabambinos (Claure 1949, Dandler 1969) e incluso en el exterior. En 1952, inmediatamente antes de la Reforma Agraria, había unos 74.000 alumnos en escuelas rurales. La cifra ha llegado a 361.000 en 1971, atendidos con un presupuesto anual de 123 millones de pesos bolivianos equivalentes a algo más de 10 millones de dólares (Bolivia 1972b y Bolivia 1972a, Vol. Ciclo Primario, cuadro 46).

3. Según el volumen de Ciclo Primario de la serie Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana (Bolivia 1973a, III, cuadros 3, 4 y 5), el déficit nacional para educación rural habría sido en 1971 del 58%. Es decir un 58% del alumnado potencial habría quedado inatendido. Este déficit sería superior al promedio nacional en todos los departamentos con mayoría quechua y aymara, con excepción de Oruro (49%). Donde es más agudo es en Potosí (69%) y Chuquisaca (67%), dentro de la región, quechua.

9. Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Ciclo Primario (Bolivia 1973a III, p. 11).

10. En una encuesta realizada en 1971 en tres zonas rurales de Cochabamba por Planeamiento Educativo (Alegria et al 1973), las principales motivaciones dadas por los padres de familia para mandar a sus hijos a la escuela eran aprender castellano y también a leer y escribir. Asimismo la eficacia del profesor para enseñar estos temas apareció como uno de los principales criterios evaluativos del mismo por parte de los padres de familia.

11. Las más antiguas son las escuelas bilingües estimuladas por el Instituto Lingüístico de Verano. Según cifras del Instituto, entre 1967 y 1972 llegaron a distribuir 23.000 cartillas en aymara, 1.000 en quechua y un número no precisado en varios idiomas selváticos. Pero se calcula que sólo ha habido un total de 3.000 alfabetizados en aymara. Las filiales CALA (Comisión de Alfabetización y Literatura Aymara) y Club de Escritores Quechuas siguen publicando folletos, sobre todo bíblicos, para neolectores. Hasta 1973 el número de éstos alcanzaba el centenar. Otros esfuerzos son INDICEP (Instituto de Investigación Cultural para una Educación Popular) en Oruro, con su publicación **Educación Popular**, y ERBOL (Escuelas Radiofónicas de Bolivia), que agrupa 2 emisoras en zona aymara y 5 en zona quechua más otras en sectores castellanos y cubría en 1971 unos 500 centros con más de 6.000 alumnos adultos en zonas rurales quechua y aymara. Hacia 1972 la Dirección Nacional de Adultos del Ministerio de Educación, inspirada en INDICEP, ha lanzado algunos centros pilotos de alfabetización integral (bilingüe), pero los resultados son aún reducidos.

12. INDICEP busca una dinamización a partir de la cultura aymara (considerada quizás como algo demasiado estático y aislado) y en este sentido no usa lenguas nativas como simple trampolín hacia el cas-

tellano. En el Altiplano aymara hay también algunos grupos pequeños liderizados por propios aymaras con una perspectiva semejante.

13. La Reforma Educativa de 1969 planteó la enseñanza del quechua y aymara en las normales. Más aún, una reciente encuesta entre profesores de todas las normales rurales ha indicado que la enseñanza de lenguas nativas es la asignatura cuya introducción era deseada en un porcentaje más elevado (67%; Bolivia 1973a, Vol. Diagnóstico de Escuelas Normales Rurales, p. 93). En 1970 el ex-ministro de Educación, Mariano Baptista (1973: 175—178) presentó, primero al I Congreso Pedagógico y después a una conferencia internacional de educación en Holanda un proyecto en que, además, se sugería la enseñanza de lenguas nativas en un ciclo pre-universitario. En 1974 y 1971 se habló bastante de introducir estos idiomas en secundaria y el ministerio de educación (educación de adultos) llegó a publicar un número de periódico en quechua. Con el cambio de administración en agosto de 1971, todos esos proyectos se truncaron, aunque en cualquier caso es dudoso que hubieran llegado a ejecutarse eficazmente.

14. Según una encuesta de diagnóstico de Planteamiento Educativo en 1972, de un total de 4.210 alumnos en normales rurales, un 20% era de extracción urbana, un 40% era de origen semi-urbano y otro 40% era de origen campesino. De estos últimos, hay aproximadamente dos varones por cada mujer, excepto en el Altiplano aymara donde casi todos los normalistas ex-campesinos son varones. (Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana, Vol. Diagnóstico de Escuelas Normales Rurales, 1973, 39, cuadros 5 y ss.). Si nos fijamos en la residencia y ocupaciones reales de los padres normalistas, es indudable que el porcentaje de los de origen "campesino" bajaría notablemente, mientras que los de extracción urbana y semi-urbana aumentarían.

15. Aunque las cifras absolutas no reflejan suficientemente este fenómeno, es interesante que, en una encuesta nacional realizada en 1970 por Darío Menanteau con 1.110 alumnos del último año de secundaria, la carrera del magisterio era la que mostraba mayor desequilibrio entre las aspiraciones profesionales de estos estudiantes (sólo desea el magisterio el 15,9%) y los planes reales de los mismos (de hecho el 19% hace planes de entrar en el magisterio). Es notable que sólo un 1% aspira y hace planes para agronomía. (Bolivia 1973a, Nivel secundario (cuantitativo), p. 148, cuadros 14 y 16. Ver además Menanteau, 1972).

16. Según una encuesta realizada en 1973 en el Colegio de Huarina, con un 90% de alumnado de origen rural (y casi todos los profesores de origen urbano), más del 50% de los alumnos de los últimos cursos deseaban hacerse maestros, sin duda por ser el camino más fácil para no depender de la agricultura y tener un sueldo asegurado. Ver además la nota anterior para datos de aspiraciones al nivel nacional, que incluye también (y sobre todo) los sectores urbanos.

17. En 1971 la educación rural, prácticamente toda de ciclo primario (básico y algo de intermedio) recibía el 27% del presupuesto total de educación y las normales rurales recibían cerca del 2%. Sin embargo el alumnado de origen rural representaba el 37% del total y el 65% de la población total pertenecía a dicho sector. El costo por alumno-año ha aumentado también en la siguiente proporción: 1967, 436 pesos en educación urbana y 423 en educación rural (diferencia del 4%); 1971, 541 en urbana y 481 en rural (diferencia del 12%). Todas estas cifras se refieren primordialmente a sueldos de profesores y personal administrativo (aproximadamente 90% del total), por lo que no deben tomarse demasiado literalmente como indicadores de la diversa calidad educativa. Pero ya señalan cierta discriminación presupuestaria, así como el incremento de la discriminación al correr los años, a pesar del evidente esfuerzo realizado con el sector rural (tasa anual de crecimiento de matrícula de 6.2%, frente a una tasa de 3.2% en el sector rural). Según un alto personero del Ministerio de Educación, este trato diferenciado habría aumentado cuando Educación Rural pasó a depender del Ministerio de Educación (cuando se creó el organismo, en tiempo de la Reforma Agraria, dependía del Ministerio de Asuntos Campesinos). Datos de Bolivia (1973a), Vol. Diagnóstico de Escuelas Rurales y Vol. Ciclo Primario, pp. 11 y 23 y cuadros 46 y 48.

18. Paradójicamente, según otro esquema de valores, algunos maestros rurales, interinos o marginados al haber estado menos expuestos al escapismo fomentado por las normales y por las pugnas del escalafón, están más cercanos a sus comunidades de trabajo y en este sentido educan en forma menos alienada.

19. He aquí algunos: el 80% de las escuelas seccionales rurales cuentan con un solo profesor que debe atender simultáneamente a grupos minúsculos de alumnos de diversos cursos; hay cambios excesivos de personal docente, muchas veces dentro del mismo año escolar; hay ausentismo del alumnado, en parte por no coincidir el año agrícola y

el escolar; son pocas las escuelas con un ciclo completo o autoconsistente, por lo que sólo 6 de cada 100 alumnos rurales llegan a completar el ciclo básico; y, por supuesto, está la barrera lingüística y cultural.

20. Es notable la ausencia casi absoluta de alusiones al problema idiomático en el agro boliviano en el estudio varias veces citado, Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana (Bolivia 1973a), a pesar de evidentes aciertos en otros puntos.

21. Los puntos más importantes se han publicado en Perú (1972) y en el N° 9 de la revista oficial **Educación**. Ver también Escobar (ed. 1972).

22. Ver Portales (1972—1973), sobre todo el boletín 5, con las resoluciones, y la serie “documentos”. Ver también la nota 13 supra.

23. El documento sobre bilingüismo, recogido en las conclusiones del Congreso (Actas, Vol. 1 p. 117—118; of. Vol. 5), tiene importancia particular por haber sido suscrito por especialistas bien conocidos, procedentes de muchos países. En él se dice, por ejemplo: “toda labor debe ir orientada a la liberación de los grupos marginados para que puedan tener una verdadera opción. Ello implica el acceso a la lengua y cultura del grupo dominante, pero, también, el orgullo y respeto de lo propio y el desarrollo de la capacidad creativa en la lengua y cultura maternas... La ejecución eficaz del programa esbozado exige... la superación de las fuertes presiones del grupo dominante para mantener la situación cultural”.

24. Esta parte se ha beneficiado de las respuestas de emisoras a la encuesta reproducida en el apéndice, más entrevistas con otros 10 directores de emisoras que representan las principales zonas quechuas y aymaras del país, y análisis de contenido de programas aymaras y quechuas en las emisoras de La Paz (1973) y Cochabamba (1969). He realizado además breves sondeos con campesinos quechuas y aymaras en los siguientes lugares: La Paz: provincias Murillo, Ingavi, Omasuyos, Nor Yungas y Muñecas. (Con la colaboración de Javier Reyes en las dos primeras); Oruro: provincia Yamparaez, Belisario Boeto y Hernando Siles (en colaboración con estudios socioeconómicos de AGLO 1970, 1972 y en preparación). Los datos de Cochabamba provienen sobre todo de estudios realizados en 1969 y ya relatados en Albó (1970: 133—144; en prensa, capítulo 5). La discusión se ha enriquecido con

las sugerencias de los especialistas en comunicación social: Luis Ramiro Beltrán, Luis Espinal, Martín Chiri y Enrique Eduardo.

25. Discurso del Ministro Tapia Alipaz en Radio Nacional, La Paz, el 3 de marzo de 1973.

26. Datos proporcionados por la Dirección General de Telecomunicaciones del Ministerio de Transportes y Comunicaciones (Bolivia 1973b). En la discusión que sigue, añado datos observados personalmente o recogidos en encuestas y entrevistas, incluyendo algunos de pequeñas emisoras "piratas", es decir que transmiten sin haber legalizado aún su status ante los organismos competentes.

27. Bolivia tiene aproximadamente 100 emisoras para una población de 5'000.000 habitantes, de los que más de la mitad viven a un nivel de subsistencia. Según la estimación oficial de receptores, corresponderían entre 6.000 y 7.000 receptores por emisora.

28. Todas las emisoras de esta región son de alcance local o casi local. Ninguna transmite en lenguas selváticas.

29. Los porcentajes de transmisión en aymara (o quechua) con relación al tiempo total en el éter en las emisoras de La Paz se distribuyen como sigue: 0% (4 emisoras), 2% (1), 4—6% (5), 10—12% (3), 16% (1), 20—30% (2), 60—70% (2), 90—100% (2). En Cochabamba las 9 emisoras de que he conseguido datos se distribuyen así: 1% (1), 5—7% (5), 20% (1), 30—40% (2).

30. Según la encuesta realizada, la mayoría de emisoras reconoce haber aumentado sus espacios quechuas o aymaras en los últimos años. Pero, sin duda debido a la competencia resultante de este aumento, varias de las emisoras pioneras en lengua nativa han reducido sus espacios y una de ellas los ha cancelado.

31. Un estudio de ACLO (1972: 343) indicó que en 1970 en la provincia Belisario Boeto de Chuquisaca menos del 15% de las familias rurales tenía radio y que muchos núcleos poblados carecían de receptor. En 1973 realicé un sondeo de 10 comunidades campesinas cerca de Toracasi (Provincia Charcas, Norte de Potosí) con un total aproximado de 280 familias y unos 12.000 habitantes. Sólo había 7 receptores, concentrados en 3 comunidades.

32. Hankard (1965: 71) señala que padres de universitarios belgas retenían como máximo un tercio de los títulos del informativo inmediatamente después de escucharlos.

33. Según estimaciones oficiales (Bolivia 1972, IV: 34—41) antes de la devaluación de 1972 el ingreso medio anual per cápita del sector rural estaría alrededor de 350 pesos (30 dólares). Según esta misma fuente y un estudio privado (Pou 1972: 73) en zonas rurales más céntricas de La Paz y Cochabamba esta renta anual per cápita podría ascender a 60 y quizás 80 dólares. Estas cifras han descendido notablemente después de la devaluación del 66% en 1972, puesto que el costo de vida ha aumentado mucho más que el precio de los productos agrícolas tradicionales.

34. Ya he mencionado que las transformaciones estructurales estimuladas por la Reforma Agraria juegan un papel crucial en esta revitalización. No debe olvidarse tampoco el movimiento folklorista mundial que se ha expandido al mismo tiempo que otros movimientos paralelos de protesta, hippies, etc.

35. En el test de comprensión ya mencionado con campesinos promocionados de Coripata, ninguno captó el anuncio comercial (una línea aérea) y sólo un 2% captó algún detalle secundario del mismo (“han hablado de otros países”, etc.).

36. Lerner (1967, 1969) ha desarrollado la teoría de que cuando aumentan las aspiraciones sin que aumenten los logros, crecen las frustraciones. En concreto culpa a la estrategia de comunicación por haber llevado a la gente a “desear lo que no puede obtener... a creer en cosas que no eran ciertas y a esperar cosas que no pueden suceder”. (Lerner 1967: 315, trad. en Beltrán 1972: 3). Este desequilibrio entre lo deseado y lo conseguido puede ser el voltaje requerido para un ulterior desarrollo, pero puede llevar también a desarrollos alienantes, o simplemente estancarse en frustraciones inoperantes.

37. Ver la nota 11, con los datos pertinentes de ERBOL con relación al quechua y aymara.

38. En el caso de las escuelas radiofónicas las clases suelen transmitirse sistemáticamente en forma bilingüe, repitiendo la misma información en castellano y en el idioma materno de los radioescuchas.

39. En consonancia con la dinámica socio-lingüística señalada en **la primera parte de este trabajo, hay más locutores autóctonos y emisoras** (o espacios de emisora) en manos de programadores autóctonos entre los aymaras imigrados a La Paz que entre los quechuas o aymaras de otras regiones. Recuérdese además que sólo en La Paz se encuentran emisoras, incluso comerciales, con casi toda su transmisión en lengua nativa (aymara).

40. Un sueldo de 5 pesos bolivianos por hora no es raro entre locutores de este tipo de emisoras (1 dólar = 20 pesos).

41. Una hora diaria durante un mes puede costar de 400 a 1.000 pesos.

42. He aquí algunas características: no se usa el estilo intimista, sino una retórica más parecida a la de intervenciones en grupos físicamente presentes. Quizás por lo mismo muchos locutores se sienten más “inspirados” hablando en transmisión directa, más que a través de grabaciones; se repiten muchos nombres de individuos, tanto de oyentes, como de locutores, como de anunciadores (por ej., “Bordados El Tigre, del joven NN.”); se añaden concreciones pintorescas como por ejemplo el color de la casa anunciada, la ausencia de timbre, o la presencia de un letrero grande; hay mucha redundancia: el mismo detalle o información se repite varias veces formulada de igual o diversa manera; se intercalan con frecuencia frases en castellano, a veces de estilo rebuscado, como en la siguiente convocatoria de un grupo danzante: “desde la Cordillera del Wayna Potosí, bajando entre las nubes, llegan los poderosos supertroyeros de Viacha”, prosiguiendo después la citación en aymara.

43. A partir de la última fase del gobierno del MNR y sobre todo desde el mandato de Barrientos (1964—1969) las organizaciones sindicales campesinas han entrado en un período de languidez y fragmentación estacionarias. De hecho, una vez eliminada la clase terrateniente poco después de la Reforma Agraria de 1953, los sindicatos campesinos dejaron de ser tales en la práctica. Desde entonces este nombre significa en realidad “organización comunitaria” y en los niveles más elevados (provincial, departamental, nacional) las directivas sindicales campesinas son con frecuencia el instrumento gubernamental de penetración en el campo, más que un órgano de repre-

sentación campesina (cf. Lavaud, en prensa; Burke y Malloy 1972: 89—91).

44. La participación activa de los propios alumnos y teleauxiliares campesinos en programas radiales de complementación es parte del entrenamiento en varias escuelas radiofónicas. Pero las clases radiales propiamente dichas siguen siendo con frecuencia voces al campesino.



B I B L I O G R A F I A

- ACLO. 1970. Sondeo cultural y socio-económico de tres comunidades de la provincia Yamparáez. Sucre: ACLO.
- . 1972. Estudio socio-económico. Provincia Belisario Boeto, Chuquisaca. Sucre: ACLO y Comité de Desarrollo y Obras Públicas de Chuquisaca.
- . En preparación. Estudio socio-económico. Provincia Hernando Siles, Chuquisaca. Sucre: ACLO y Comité de Desarrollo y Obras Públicas de Chuquisaca.
- Albó, Xavier. 1970. Social constraints on Cochabamba Quechua. Latin American Studies Program, Dissertation Series, n. 19. Ithaca, New York: Cornell University.
- . 1973a. "El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes". Boletín n. 4 del Primer Congreso de Lenguas Nacionales. Cochabamba: Centro Pedagógico y Cultural de Portales.
- . 1973b. "El aymara errante". Ponencia presentada en el seminario internacional de aymaras y control vertical de ecologías. La Paz. (Manuscrito).
- . En prensa. Los mil rostros del quechua. Sociolingüística de Cochabamba. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Alegría, Emma, E. Clark, G. Gantier, S. La Fuente y N. Luna. 1973. La escuela normal rural y sus relaciones con la comunidad. La Paz: CODEX.
- Baptista, Mariano. 1973. Salvemos a Bolivia de la escuela. La Paz: Los amigos del libro. (1ª ed., 1971).

- Beltrán, Luis Ramiro. 1970. "Apuntes para un diagnóstico de la comunicación social en América Latina: la persuasión en favor del status quo". La Catalina, Costa Rica. Seminario sobre comunicación y desarrollo, CIESPAL.
- . 1971. "Radio forum y radio escuelas rurales en la educación para el desarrollo". IICA, Materiales de enseñanza de comunicación. Lima.
- . 1972. "La problemática de la comunicación para el desarrollo rural en América Latina". Ponencia presentada en la reunión interamericana de bibliotecarios y documentalistas agrícolas. Buenos Aires.
- Berelson, Bernard y G. Steiner. 1964. *Human Behavior. An Inventory of scientific findings*. New York: Harcourt.
- Bolivia. 1967. *La educación en Bolivia*. Ministerio de Educación, Planeamiento educativo.
- . 1968. *Realidades y perspectivas de la educación boliviana*. Documento final de trabajo del I Congreso Nacional de alto nivel sobre educación. La Paz.
- . 1970. *Estrategia socio-económica del desarrollo nacional*. Ministerio de planificación y coordinación. 2 vols.
- . 1972a. "Estadística educativa 1971". Ministerio de Educación, Departamento de estadística escolar.
- . 1972b. "Boletín de estadística escolar, n. 2". Ministerio de Educación, Departamento de estadística escolar.
- . 1972c. "Proyecto de reforma administrativa de la educación boliviana". Ministerio de Educación, Consejo de racionalización administrativa.
- . 1972d. *Comisión del seguro social campesino*. Ministerio de Agricultura y Asuntos Campesinos. 5 vols.
- . 1973a. *Diagnóstico integral de la educación boliviana*. Ministerio de Educación, Dirección nacional de planificación educativa. (10 vols. publicados y otros en preparación).
- . 1973b. "Lista de estaciones de radiodifusión en Bolivia". Ministerio de Obras Públicas, Comunicaciones y Transporte, Dirección general de telecomunicaciones. (Manuscrito).
- Burke, Malvin y J. Malloy. 1972. "Del populismo nacional al corporativismo nacional. El caso de Bolivia 1952—1970". *Aportes* (París) 26: 66—96.

- Claure, Toribio. 1949. Una escuela rural en Vacas. La Paz: Universo. XXXIX Congreso internacional de americanistas. Actas y memorias. Lima: Instituto de estudios peruanos. Lima, agosto 1970. (Varios volúmenes publicados en 1972 y 1973; otros, en prensa).
- Dandler, Jorge. 1969. El sindicalismo campesino en Bolivia. Los cambios estructurales en Ucareña. Serie Antropología social, n. 11. México: Instituto indigenista interamericano.
- Domingo de Santo Tomás. 1560. Lexicon o vocabulario de la lengua general del Perú llamada quichua. Valladolid. (edición facsimilar de la Universidad nacional San Marcos, Lima, 1951).
- Educación. Revista del Ministerio de Educación del Perú. n. 9, 1972, dedicado a la educación bilingüe.
- Educación popular. 1970. Revista del Instituto de Investigación Cultural para una Educación Popular (INDICEP). Oruro.
- Escobar, Alberto, ed. 1972. El reto del multilingüismo en el Perú. Lima. Instituto de estudios peruanos.
- Gallo, Salvatore. 1955. Psicología della radio e TV. Firenze: Vallecchi.
- Guarnizo, María. 1966. Informe sobre el estudio de los medios de comunicación utilizados en la introducción del cultivo de pastos en el Altiplano boliviano. Bogotá: IICA — CIRA. 2 vols.
- Guillén Pinto, Alfredo. 1919. La educación del indio. La Paz: González y Medina.
- Guzmán, Juan Carlos y M. Luisa. 1970. "Investigación y evaluación del impacto de programas radiales en el Altiplano boliviano. Caracterización individual de Radio San Gabriel". La Paz. (Manuscrito).
- Hankard, Maurice. 1965. La radio y televisión en Europa. Quito: CIESPAL.
- Lavaud, Jean Pierre. En prensa. "La politisation du paysanat bolivien". Revue de l'Institut des hautes études de l'Amérique Latine. París.
- Lerner, Daniel. 1967. "Communication and the prospects of innovative development". En D. Lerner y W. Schram, eds., Communication and change in the developing countries. Honolulu: East-West Center Press, University of Hawaii.

- . 1969. “Hacia una teoría de modernización de las comunicaciones. Un conjunto de consideraciones”. en L.W. Pye, ed., *Evolución política y comunicación de masas*. Buenos Aires: Troquel, pp. 391—418. (Original inglés, Princeton University Press, 1963).
- McQuail, Denis. 1972: *Sociología de los medios masivos de comunicación*. Buenos Aires: Paidós. (Original inglés, Londres, Collier McMillan, 1969).
- Mejía, Israel. 1973. “Justificación del programa de castellanización”. Primer congreso de lenguas nacionales, Cochabamba, Centro pedagógico y cultural de Portales.
- Menanteau, Darío. 1972. “Conflicto social y la juventud en Bolivia”. *Aportes*, 24: 44—66.
- Murra, John. 1968. “An Aymara kingdom in 1567”. *Ethnology*, 15: 115—151. (Versión castellana policopiada “Un reino aymara en 1567”, Lima, 1973).
- . 1972. “El control vertical de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas”. En visita de la provincia de León de Huánuco (1562)). Huánuco: Universidad Hermilio Valdizán, t.2, pp. 429—476.
- Payne, Ruth y M. Balderrama. 1972. *Contenido y métodos de la enseñanza en Bolivia*. La Paz: Comisión episcopal de educación.
- Pérez, Elizardo. 1962. *Warisata: La escuela-ayllu*. La Paz: Burillo.
- Perú. 1972. *Política nacional de educación bilingüe*. Ministerio de Educación.
- Portales, Centro pedagógico y cultural. 1972—1973. *Primer congreso de lenguas nacionales. Boletines y documentos*. Cochabamba.
- Pou, Claudio. 1972. *Optimal allocation of agricultural resources in the development area of Patacamaya, Bolivia*. La Paz: CIPCA.
- UNESCO. 1968. *And African experiment in radio forums for rural development: Ghana 1964—1965. Reports and papers on mass communication*, n. 51. Paris: UNESCO.