

CARLOS ESTEBAN CALLAPA FLORES (COORD.)

EXPERIENCIAS EN REVITALIZACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LENGUAS INDÍGENAS EN LATINOAMÉRICA

ARGENTINA - BOLIVIA - CHILE - ECUADOR - GUATEMALA - MÉXICO - PERÚ



EXPERIENCIAS EN REVITALIZACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LENGUAS INDÍGENAS EN LATINOAMÉRICA

ARGENTINA - BOLIVIA - CHILE - ECUADOR - GUATEMALA - MÉXICO - PERÚ

Carlos Esteban Callapa Flores (Coordinador)

Cochabamba, 2020



SAIH

Funproeib Andes

Directora ejecutiva

Nohemí Mengoa Panclas

Coordinador

Carlos Esteban Callapa Flores

Comité editorial

Inge Sichra, Sebastián Granda y Luis Enrique López

Dirección:

Calle Néstor Morales No 947 entre Aniceto Arce y
Ramón Rivero, Edificio Jade, 2º piso

Teléfonos: (591 - 4) 4530037 – 77940510

Página web: www.funproeibandes.org/

Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org

Primera edición: 2021

Depósito legal: 2-1-757-2022

ISBN: 978-9917-9856-7-9

La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

Las afirmaciones y opiniones vertidas en los artículos dentro del libro son de responsabilidad del autor y no necesariamente reflejan el sentir y pensar de la Funproeib Andes.

ÍNDICE

Introducción

Carlos Esteban Callapa Flores..... 5

1. Reflexiones iniciales a nivel de Latinoamérica..... 13

Luis Enrique López

Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. Reflexiones iniciales..... 15

2. Iniciativas comunitarias en revitalización cultural y lingüística..... 27

Elsa Del Valle Núñez

La documentación lingüística un derecho indígena, su ejercicio en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco, Ciudad de México..... 29

Thu'bini Mäst'oho/ Iniciativa Mäst'oho-Lenguas Originarias

“Dí Sungabe Ma Hñögabe Hñötho”. Acciones alternativas e independientes de documentación y revitalización de la lengua Hñötho del pueblo de San Francisco Magú, Estado de México, México..... 47

Tamia Violeta Choqueticlla Araoz

Turismo Lingüístico Vivencial en Aymaravi: una alternativa de mantenimiento lingüístico y desarrollo socio-económico desde un enfoque Ayllu..... 65

Ana Victoria Casimiro Córdoba

Caminos de la lengua guaraní en el Chaco salteño. Políticas lingüísticas y glotopolítica..... 89

3. Lenguas indígenas en la Educación Superior Intercultural Indígena..... 121

Juan Revollo Valencia

La lengua originaria quechua en espacios de educación superior indígena..... 123

Gervasio Montero Gutenberg

Lenguas indígenas y educación superior: el Caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México..... 155

4. Arte y nuevas tecnologías para la revitalización cultural y lingüística..... 175

Helder Solari Pita, Ángela de la Torre Tupayachi, Marcela Rincón González y

Alexander Muñoz Ramírez

Escucharnos en la pantalla grande: Osankevantite Irira / El Libro de Lila. El proceso de doblaje de películas a lenguas originarias en la comunidad Amazonía - Bajo Urubamba - Cusco – Perú..... 177

Jorge López-Bachiller, Comité Organizador del ENADLI, Uskam Camey, Hugo Chocoj, Cristina Chavarría, Lucía Bethancourt, Pakal Rodríguez, Eduardo Ávila y Sara Fratti <i>Encuentro nacional de activistas digitales de lenguas indígenas: una oportunidad para los idiomas indígenas de Guatemala (2018)</i>	189
5. Estudios que contribuyen a la revitalización cultural y lingüística	207
Delicia Escalera Salazar <i>Desde las voces del Pueblo Uru del Lago Poopó: “estamos recuperando nuestra lengua”</i>	209
Romina Leonor Toranzos <i>Desplazamiento lingüístico en contexto urbano en Buenos Aires: aportes para pensar la revitalización del quechua</i>	231
6. Políticas lingüísticas y revitalización cultural	255
Elisa Loncon Antileo <i>Revitalizar las lenguas indígenas con voces de mujeres</i>	257
Silverio Chisaguano <i>Educación intercultural bilingüe en Ecuador: ¿modelo revitalizador de las lenguas indígenas?</i>	275



INTRODUCCIÓN

Con motivo del Año Internacional de las Lenguas Indígenas (AILI) realizado el 2019, se plantearon los objetivos de llamar la atención sobre la grave pérdida de lenguas indígenas y la urgente necesidad de preservarlas, revitalizarlas y promoverlas; además, de adoptar medidas urgentes adicionales a nivel nacional e internacional en favor de los idiomas. Desde esta preocupación, se realizaron distintas actividades a nivel mundial que convocaron a generar espacios y encuentros entre Estados, organizaciones indígenas, académicos, activistas, hablantes de lenguas indígenas para visibilizar y compartir los esfuerzos en distintos países para conservar sus lenguas indígenas desde distintos ámbitos.

En estos encuentros salieron a relucir varias iniciativas y esfuerzos en torno a la riqueza de las lenguas indígenas y acciones en pos de revitalizarlas y fortalecerlas por distintos actores, quienes compartieron experiencias desde las comunidades, las escuelas, las familias, instituciones en educación superior, desde organizaciones no gubernamentales, desde las nuevas tecnologías, medios de comunicación, el arte u otras, por supuesto, en distintos niveles de avance y solo en algunos idiomas. Sin embargo, en estos eventos también se constató y visibilizó el peligro de vulnerabilidad, desaparición y silenciamiento en el que se encuentran varias de las lenguas indígenas.

Se destacan dos acciones significativas durante el AILI 2019 llevadas a nivel regional en Latinoamérica. Por un lado, la iniciativa de creación del Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas, encomendada por la XXVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (OEI), al Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (FILAC) y a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), que llegó a concretarse el año 2021; por otro lado, el Congreso Regional

de Lenguas Indígenas para América Latina y el Caribe, realizado del 25 al 27 de septiembre de 2019 en Cusco-Perú.

La evaluación de la acción de la UNESCO para revitalizar y promover las lenguas indígenas en el marco del Año Internacional de las Lenguas Indígenas 2019 indica que: “se logró crear conciencia sobre las lenguas Indígenas a nivel internacional y nacional, más de la mitad de las actividades respaldadas por la UNESCO se centraron en reuniones internacionales y, en términos de resultados, solo el 9% se centró en el desarrollo de políticas, por lo que en pocas ocasiones se dieron cambios estructurales a nivel nacional (por ejemplo, legislación o políticas) (UNESCO, 2021)¹. Es decir que, si bien se había avanzado y posicionado el tema en la palestra internacional, aún se tienen ciertas limitaciones y existen muchos más retos por delante. Se mencionaba en varios encuentros internacionales, nacionales y locales que un solo año internacional para las lenguas indígenas no es suficiente, sino que se necesita mucho más tiempo para llegar a cambiar la situación de peligro de silenciamiento en que muchas se encuentran.

En ese sentido, surge el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas proclamado el 8 de noviembre por la Asamblea General de Naciones Unidas para el período 2022-2032 con el fin de adoptar medidas urgentes a nivel nacional e internacional y afrontar el peligro latente de desaparición de las lenguas indígenas. La hoja de ruta estratégica para el Decenio fue aprobada el 28 de febrero de 2020 en la Ciudad de México en la reunión “Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas²”, por lo que varios países se encuentran construyendo propuestas para este lapso, entre ellos Bolivia, con un plan estratégico, mismo que está en gestiones para que se eleve al rango de ley.

¹ En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376830_spa

² Declaración de Los Pinos [Chapoltepek] – Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas: documento final del Evento de Alto Nivel titulado “Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas” con motivo de la clausura del Año Internacional de las Lenguas Indígenas (2019) 27 y 28 de febrero de 2020 Ciudad de México (México). En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374030_spa



Entre las recomendaciones del documento de evaluación del AILI 2019 para el Decenio 2022-2032 se encuentran los siguiente puntos: a) Asegurar una participación significativa de los pueblos indígenas dentro de las estructuras de la UNESCO que diseñan e implementan el Decenio; b) Involucrar y apoyar a las comunidades de lenguas indígenas desde el comienzo del Decenio; c) Involucrar activamente a los Estados miembros de la UNESCO para promover y revitalizar las lenguas indígenas; y d) Adoptar enfoques multilingües y multicanal para llegar a más pueblos indígenas. A la fecha se tienen bastantes expectativas sobre el aporte y el impacto que el Decenio pueda traer para las lenguas y sus hablantes.

En el marco de lo presentado, más allá del AILI y el futuro Decenio de las lenguas indígenas, y como ya se mencionó, existen iniciativas en curso para el fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas en varios países de Latinoamérica realizadas desde distintos actores y en varios ámbitos. De estas experiencias surge la motivación para la compilación del presente texto, visibilizar y aprender desde las variadas experiencias en distintos países y con diferentes lenguas. En ese sentido, se realizó una convocatoria abierta y pública para participar en una publicación. Con los artículos recibidos, se procedió a la selección de aquellos que respondían a las líneas temáticas propuestas y que visibilizan algunas lenguas específicas como el hñötho, el nahuatl, el uru, guaraní, el quechua, el matsigenka, maya kaqchikel y el mapuzugun. También hay artículos que hacen alusión a contextos plurilingües; es decir que en cierto modo se hace un repaso por idiomas hablados en Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú, e inclusive otros más debido a su carácter de lenguas transfronterizas.

El libro está organizado en siete espacios de acuerdo con el ámbito en el que se desarrollan las experiencias o reflexiones. En el primero, *Reflexiones iniciales a nivel de Latinoamérica*, Luis Enrique López presenta el único artículo que abre la compilación con el título “*Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. Reflexiones iniciales*”, el mismo que hace referencia a qué entendemos por

revitalización cultural y lingüística, además de llamar a la reflexión sobre la necesidad del abordaje interdisciplinar e integral en esta área y el crucial y fundamental rol de los hablantes.

Una segunda sección comprende *Iniciativas comunitarias en revitalización cultural y lingüística*, donde se reúnen artículos que buscan el diálogo entre experiencias que se llevan a cabo con base en las comunidades. En ese sentido, se presentan cuatro experiencias con distintas lenguas. La primera promovida por *Elsa Del Valle Núñez* titula “*La documentación lingüística un derecho indígena, su ejercicio en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco, Ciudad de México*”, que desde el nahuatl nos presenta una experiencia ‘casera’, en palabras de la autora, por su gestación en un hogar nahua y con un fin de impacto comunal, donde la documentación toma el carácter de estrategia revitalizadora de la cultura y la lengua.

La segunda experiencia compartida por *Thu’bini Mäst’oho/ Iniciativa Mäst’oho-Lenguas Originarias* se llama “*Dí Sungabe Ma Hñögabe Hñötho. Acciones alternativas e independientes de documentación y revitalización de la lengua Hñötho del pueblo de San Francisco Magú, Estado de México, México*”, cuya experiencia de trabajo incluye la documentación del idioma, pasando por acciones revitalizadoras, proponiendo la metodología “*Ra ‘Befi Ra Mfats’i Majuäni Ya Hñäki Ya Jä’itho - Proyecto de Contribución Sociolingüístico Tangible (PCLT)*” e invitando además a pensar en revitalización cultural y lingüística desde espacios alternativos.

La tercera experiencia presentada por *Tamia Violeta Choqueticlla Araoz* muestra el “*Turismo Lingüístico Vivencial en Ayyaravi: una alternativa de mantenimiento lingüístico y desarrollo socio-económico desde un enfoque Ayllu*”, donde el turismo comunitario abre las puertas para que haya una interconexión con la cultura y la lengua uru, para convertirse en una estrategia y alternativa para que el idioma tradicional se aprenda y hable. Para finalizar, la cuarta experiencia es de *Ana Victoria Casimiro Córdoba*, titula “*Camino de la lengua guaraní en el Chaco salteño. Políticas lingüísticas y glotopolítica*”. Desde el Chaco en territorio argentino, el artículo visibiliza la presencia de pueblos indígenas en el mencionado

país, sus políticas lingüísticas y las experiencias que se llevan a cabo en poblaciones guaraníes.

Una tercera sección, *Lenguas indígenas en la Educación Superior Intercultural Indígena*, se remite a las concepciones y usos de los idiomas en los espacios de formación en Educación Superior Intercultural. De esta manera, se reúnen dos experiencias, la primera compartida por *Juan Revollo Valencia* con el título de “*La lengua originaria quechua en espacios de educación superior indígena*”, trabajo que se sitúa en la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca en Bolivia y comparte las actitudes, contradicciones y usos que se tiene de la lengua indígena en los distintos niveles y desde las autoridades, personal administrativo, docentes y estudiantes en esta casa superior de estudios. La segunda experiencia, presentada por *Gervasio Montero Gutenberg* en el texto “*Lenguas indígenas y educación superior: el Caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México*”, versa sobre las lenguas como parte fundamental de la educación superior y la demanda de formar docentes para una educación con pertinencia cultural y lingüística en un contexto multilingüe.

En la cuarta sección, *Arte y nuevas tecnologías para la revitalización cultural y lingüística*, se presentan dos experiencias surgidas de la promoción y utilización de las lenguas a través de las tecnologías y que los últimos años ha cobrado relevancia por el interés que despierta en las generaciones más jóvenes. El primer texto es de autoría colectiva. *Helder Solari Pita, Ángela de la Torre Tupayachi, Marcela Rincón González y Alexander Muñoz Ramírez* presentan en “*Escucharnos en la pantalla grande: Osankevantite Irira / El Libro de Lila*” *El proceso de doblaje de películas a lenguas originarias en comunidad Amazonía - Bajo Urubamba - Cusco – Perú*”, una experiencia singular centrada en el doblaje de películas animadas con una metodología colectiva-comunitaria. Más allá de contar el proceso, aborda reflexiones sobre los desafíos y aprendizajes en una labor que construye puentes entre el cine, la cultura, la lengua y la educación.

La segunda experiencia también es una acción colectiva entre distintas organizaciones y actores, *Jorge López-Bachiller Fernández*,

DW Akademie (Deutsche Welle), Comité Organizador del ENADLI; Uskam Camey, colectivo Kaqchikel Winäq; Hugo Chocoj, Comunidad Lingüística Kaqchikel; Cristina Chavarría y Lucía Bethancourt, Centro Cultural de España en Guatemala; Pakal Rodríguez, Universidad Maya Kaqchikel; Eduardo Ávila, Rising Voices; y Sara Fratti, Creative Commons Guatemala. El grupo presenta en el artículo “*Encuentro nacional de activistas digitales de lenguas indígenas: una oportunidad para los idiomas indígenas de Guatemala (2018)*”, los esfuerzos para la realización del mencionado evento, las lecciones aprendidas y los retos para futuras ediciones de Encuentro de activistas digitales de lenguas indígenas.

Una quinta sección, *Estudios que contribuyen a la revitalización cultural y lingüística*, reúne consideraciones para la realización de acciones a partir de investigaciones. *Delicia Escalera* presenta “*Desde las voces del Pueblo Uru del Lago Poopó estamos recuperando nuestra lengua*”, texto que indaga la situación y motivaciones de esta población para la revitalización de su cultura y lengua. El segundo artículo de *Romina Leonor Toranzos* titula “*Desplazamiento lingüístico en contexto urbano en Buenos Aires: aportes para pensar la revitalización del quechua*”, que se sitúa en un creciente contexto de quechuahablantes en Argentina que de a poco se van castellanizando y analiza la situación para brindar ideas para una revitalización lingüística.

La sexta y última sección, *Políticas lingüísticas y revitalización cultural*, se presentan artículos que reflexionan sobre la revitalización cultural y lingüística en Chile y Ecuador. En ese sentido, *Elisa Loncon Antileo* presenta el texto “*Revitalizar las lenguas indígenas con voces de mujeres*”, referido a los procesos, debilidades, fortalezas de revitalización en dicho país. La autora también propone estrategias de acción desde la mirada de una mujer indígena, agente de procesos de fortalecimiento de la lengua y cultura. El segundo artículo, “*Educación intercultural bilingüe en Ecuador: ¿modelo revitalizador de las lenguas indígenas?*”, de *Silverio Chisaguano*, analiza y reflexiona sobre las posibilidades de revitalización lingüística en las políticas educativas ecuatorianas ante el aumento de población indígena, pero en contextos de reducido uso de idiomas originarios.



Casi para concluir, resulta difícil no mencionar el tiempo que nos ha tocado vivir y que en cierto modo seguirá acompañándonos, es decir, la sombra ocasionada por la Covid 19 en nuestros países, lo cual ocasionó, en algunos contextos ciudadanos y comunales más que en otros, que muchas abuelas y abuelos, padres y madres hablantes de sus lenguas indígenas fallecieran o se vieran afectadas con la enfermedad; un momento en el que se hizo evidente la falta de información sobre la enfermedad desde una lógica de los idiomas ancestrales y que también nos debiera llamar a la reflexión sobre las adversidades a las que ya se enfrentan y viven cotidianamente los pueblos indígenas a la que se suma la pandemia. Inclusive un venidero Decenio de las Lenguas Indígenas también debería abordar temas no solamente relacionados con la lengua, sino considerando el contexto en el que viven sus hablantes y sus pueblos, además de extender el ámbito de interés más allá de las comunidades para también abarcar las ciudades.

Esperamos que esta compilación de textos desde los pensares, sentires y acciones compartidas por sus autores contribuyan a la cada vez mayor y creciente comunidad de revitalizadores para fortalecer la agencia y seguir con la misma convicción en la tarea de fortalecer, revitalizar y evitar el silenciamiento de nuestras lenguas, asimismo de convocar a nuevos aliados en esta labor.

Carlos Esteban Callapa Flores

Cochabamba, diciembre 2021



1.

Reflexiones iniciales a nivel de Latinoamérica





Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. Reflexiones iniciales

Luis Enrique López
Funproeib Andes, Bolivia

1. Puntos de partida

Si entendemos por revitalización cultural y lingüística la reactivación del uso cotidiano y activo de aquellos idiomas que se encuentran amenazados y en condición de vulnerabilidad o incluso al borde de la extinción (López, 2015), entonces todos aquellos que nos involucramos en procesos de esta índole, sea como actores comunitarios o como agentes externos, debemos ir más allá de los aspectos exclusivamente lingüísticos, o incluso sociolingüísticos, y penetrar la historia y la vida actual de la comunidad y de los hablantes cuyos idiomas están en proceso de obsolescencia. Y es que, en rigor, los idiomas no tienen vida propia; la tienen en la medida que hay mujeres y hombres que los hablan, porque les son necesarios para funcionar socialmente en distintos ámbitos, situaciones y eventos propios de su comunidad y que, por ende, son congruentes con sus formas de sentir, actuar, vivir y leer el mundo. A ello se añade, como un aspecto clave y determinante, que estos idiomas también marcan sentido de pertenencia y se recurre a ellos para formar y sentirse parte de un grupo socio-histórico determinado. Es a través del uso cotidiano de estos idiomas que las mujeres y hombres que los hablan reafirman su identidad y contribuyen a la cohesión de su familia y su comunidad. Como acertadamente lo señalan Green y Houghton (1996:4), al referirse a la situación de los idiomas indígenas en Colombia: Las lenguas no tienen vida propia. Si quieren ser lenguas vivas, deberán ser lenguas de pueblos vivos. Las lenguas indígenas tienen las mismas historias de los pueblos que las hablan o que los hablaban, porque a fin de cuentas el glotocidio es hermano gemelo del etnocidio.

Que los miembros de un grupo socio-histórico decidan dejar de hablar la(s) lengua(s) que los identifican, para adoptar otra que reemplace las funciones sociales, políticas y simbólicas que esta(s) cumplía(n) es producto de un conjunto de factores extralingüísticos, los cuales por ende no tienen que ver con la(s) lengua(s) en sí. Son más bien

el resultado de complejos procesos de índole política, económica, cultural y social que afectan la vida del conjunto de individuos que componen un grupo humano.

Factores determinantes como los señalados no siempre son tomados en cuenta en los proyectos de revitalización lingüística, y por concentrarnos en la lengua y priorizar su reactivación, perdemos de vista las causas que subyacen a las situaciones de mudanza idiomática. Por ejemplo, hoy sabemos que uno de los aspectos que más inciden en el silenciamiento de una lengua es la progresiva interrupción de su transmisión intergeneracional; por lo que la reactivación de este proceso desde el seno del hogar es considerado crucial para su pervivencia y continuidad. Pocas veces, sin embargo, nos preguntamos qué motiva a las madres y a los padres a privar a sus hijos de la posibilidad de comunicarse con sus abuelas, abuelos y mayores de la comunidad en general. Dejar, de manera deliberada y consciente, algo tan íntimo como el idioma en el que ellos aprendieron a hablar y a través del cual descubrieron que integraban una familia y que eran parte de una comunidad ha de ser algo extremadamente difícil y además sumamente doloroso. Decidir que los hijos ya no sean como ellos y que, además, por ya no hablar la lengua de la familia y la comunidad, se distancien afectivamente de sus mayores y de la vida en comunidad, pensando además que eso es por su propio bien, responde a condiciones históricas y sociales producto de la alteración del orden comunitario, de la imposición de valores ajenos y de la asunción de actitudes y creencias igualmente exógenas. En otras palabras, todo ello es producto de un proceso político de sojuzgamiento y de su sometimiento a un orden que no les es propio, hecho que incide en el debilitamiento de su autoestima, por su adscripción a un grupo socio-histórico subalterno y su filiación a una lengua menospreciada por los sectores hegemónicos y que, como resultado de ello, pierde gradualmente su valor de uso y su condición de idioma que responde a las necesidades de la contemporaneidad de los sujetos que lo hablan.

En suma, la subalternización de los hablantes de idiomas originarios es en gran medida la responsable de la interrupción de su transmisión intergeneracional y eventual silenciamiento, y, por ello, la reinscripción



social de esta transmisión implica una toma de consciencia crítica por parte de los mismos hablantes. Superada esta condición ellos podrán emprender acciones contra-hegemonías que, en tanto tales, subviertan el orden establecido por la condición colonial vigente. A ello se debe que veamos la revitalización cultural y lingüística (en adelante RCL) como una acción que es fundamentalmente política.

La revitalización de una lengua se basa en la emancipación de sus hablantes y supone el rechazo o abandono de aspiraciones inducidas y, por ende, un cierto grado de descolonización mental. De allí que se argumente que no se trata solo de revitalizar culturas y lenguas sino, y, sobre todo, de revitalizar a los hablantes (Inge Sichra, comunicación personal), o más aún de revitalizar a las sociedades o grupos socio-históricos de los cuales ellos forman parte.

Emanciparse supone auto-descolonizarse, lo que implica procesos psicosociales y políticos vinculados con la pérdida de la vergüenza étnica, el rechazo a la lógica de dominación y sumisión históricamente asumida (Gasché, 2003) y la recuperación de la autoestima y la confianza en uno mismo y en el grupo del cual se forma parte. Liberarse de las ataduras impuestas por la condición colonial ya naturalizada no es tarea fácil. La construcción de la autonomía de pensamiento y acción implica procesos individuales y colectivos de toma de decisión respecto a esa misma condición subalterna y de opresión cultural.

En suma y como lo hemos venido sugiriendo, la emancipación y autodescolonización exige agencia de los propios hablantes de lenguas minorizadas; para que, con base en el desarrollo de una conciencia lingüística crítica (Fairclough, 1992), sean ellos mismos quienes, a nivel individual y colectivo, subviertan el orden lingüístico impuesto, modifiquen sus actitudes y creencias respecto de sus lenguas, adopten políticas lingüísticas en aras de su defensa y, por ende, usen los idiomas originarios con libertad en todo momento y lugar, tanto para interactuar con sus pares como para marcar su pertenencia e identidad étnica. Como se puede apreciar, lo que está en juego no es la lengua en sí, sino el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes (Ricento, 2000).

Siendo crucial la agencia de los hablantes, en el contexto latinoamericano, fuertemente marcado por el eurocentrismo y donde siguen en vigencia la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000), existen ciertas condiciones previas que es necesario atender. A nuestro juicio, entre ellas dos resultan ineludibles: de un lado, la recuperación de la memoria histórica respecto de la opresión étnica, cultural y lingüística; y, de otro, la sanación y renovación de los hablantes y de las sociedades de las cuales forman parte. Como es de esperar, estas dos dimensiones están estrechamente vinculadas y apelan a factores psicosociales y afectivos que inciden en la autoestima de los hablantes de idiomas originarios y en cómo ellos se presentan ante los demás en su condición de individuos y, a la vez, de colectivos étnica y culturalmente diferenciados. Además, y por la relación que ellos guardan con los factores políticos que en gran medida los determinan, la recuperación de la memoria histórica y la sanación y renovación permitirían a estos hablantes asumir su condición de actores y de sujetos en el necesario proceso de reconquista de su autonomía y del control sobre su propia cultura (Bonfil, 1987).

2. La recuperación de la memoria histórica

Desde al menos la segunda mitad del siglo XX, la recuperación de la memoria histórica de los grupos histórico-sociales afectados por procesos políticos de invisibilización y de opresión cultural les ha permitido construir agencia y, producto de ello, recuperar su condición ciudadana como actores clave de la transformación de la sociedad. De este modo, han logrado impactar el comportamiento no solo de sus pares, y al interior de sus propios colectivos, sino también de manera más amplia la actuación de la sociedad en su conjunto, incluyendo el comportamiento de los sectores hegemónicos con respecto a los derechos que les asisten como grupos histórico-sociales diferentes. Tal fue el caso, por ejemplo, de la acción emprendida por individuos y colectivos afroamericanos en los Estados Unidos, que, con base en la recuperación de la memoria social sobre la esclavitud, reivindicaron ante el Estado y la sociedad, su derecho a la igualdad; para, después de más de una década de movilización social (1955-1968), lograr la derogación de las normas legales que avalaban la segregación racial (Freeman, 1983). También, a través de una lucha no violenta, desde la



década de 1960 el movimiento feminista recupera la lucha de algunas mujeres por la igualdad política, social, económica y cultural, que data de mediados del siglo XVIII; toma consciencia de su particular condición de opresión producto de la lógica patriarcal imperante. Impregnado de un marcado sentido contracultural y emancipatorio, el feminismo apunta a la creación de nuevas formas de vida, en las que no se defina a la mujer a partir del hombre. Gracias a ello estamos hoy ante una progresiva mayor igualdad entre hombres y mujeres en la vida política y económica, y también ante nuevos conceptos, como los de género y patriarcalismo, que han transformado la forma en la que entendemos la relación entre mujeres y hombres (Miguel de, 2007, Freeman, 1983). A estas reivindicaciones por la construcción de relaciones sociales más justas y equitativas entre distintos sectores de la sociedad, se suman también desde las décadas de 1960 y 1970 las organizaciones y movimientos indígenas en distintos lugares de América Latina, que reivindican su derecho a ser diferentes y el reconocimiento y aceptación por los Estados en los cuales habitan, así como también la deuda histórica que estos tienen con ellos, en tanto herederos de las primeras naciones del continente. Recuperando también la historia de opresión cultural, de explotación económica y de sometimiento político, los indígenas latinoamericanos lograron articular un movimiento internacional que logró el inicio de una nueva relación y un nuevo trato entre Estados y pueblos indígenas, además de su reconocimiento político como tales (López, 2018).

Son precisamente experiencias como las señaladas, las cuales tuvieron inicialmente dimensiones locales o micro, o incluso fueron el resultado de la iniciativa de algunos actores específicos, que nos planteamos la necesidad de acciones tendientes a la recuperación de la memoria de los hablantes de idiomas originarios respecto de la situación de opresión cultural y lingüística que los marca, y que los ha llevado a perder su autonomía y el control sobre sus propias culturas y lengua. Para ello, es preciso recordar que la memoria se re-construye y construye en base al recuerdo de sucesos clave que marcan etapas decisivas de la historia de una persona, un colectivo o un pueblo; y que, en ese proceso, los sujetos les dan una significación particular a sus historias, lo que “determina la forma en que ellos entienden el presente y dan sentido a su visión y entendimiento del mundo.

En sociedades como las nuestras marcadas por conflictos de índole diversa, la forma en que se construye la memoria es fundamental (Martínez, 2009). Reconstruir el pasado nos ayuda a imaginar y viabilizar un futuro diferente; de allí la importancia de dar voz a los subalternos para que, a partir de sus recuerdos y de todo aquello que han escuchado de sus mayores sobre la prohibición del uso de las lenguas indígenas y sobre la imposición forzada del castellano y de otras visiones del mundo y otras formas de vida, se construyan escenarios futuros en los que quepan varias lenguas, se pierda la vergüenza idiomática y sus hablantes enfrenten de forma deliberada y consciente la violencia simbólica que conduce al silenciamiento de sus lenguas. En ese contexto, la recuperación de la memoria puede tomar la forma de un ejercicio de reconstrucción autobiográfica, en tanto práctica que conduzca a dotar de significado emancipador a aquellos sucesos individuales que ilustran situaciones compartidas con otros miembros del grupo, para comprenderlos, explicarlos y buscarles salida, y, sobre todo, para asumir compromisos individuales y colectivos relacionados sea con el volver a dar voz a sus lenguas y así sacarlas de su situación de silenciamiento o con el mantenimiento y desarrollo de las mismas.

3. Sanación, renovación y fortalecimiento de agencia

Reconstruir la memoria puede generar malestar, dolor, sufrimiento, angustia y miedo, aun cuando seamos conscientes de estar ante un proceso necesario, precisamente para superar el pasado y evitar que sus hechos se repitan. Por ello, coetánea o sucesivamente a dicha recuperación, es necesario promover acciones tendientes a la sanación y renovación de los sujetos y colectivos involucrados en el proceso, de manera de contribuir a su revitalización y empoderamiento como actores clave en el proceso de recuperación y reinscripción social y política de sus idiomas y culturas.

Rodríguez (2015) considera que sanar(nos) implica transformar(nos) y en última instancia hacer o hacernos justicia. Nos plantea que en la realidad en la que nos movemos:

... nos hacemos preguntas que necesitamos responder, aunque para ello debemos parar, regresar, revisar, escuchar, dejar ir y continuar. Quizá en ese momento no encontremos una respuesta, pero



comenzamos a darnos cuenta de lo que somos, decimos y hacemos. Desde aquí nos posicionamos con el deseo interno de cambiar algo y comenzamos el proceso de sanar, de transformar. (<https://nomada.gt/cotidianidad/sanar-como-una-forma-de-hacer-justicia/>)

Con base en su experiencia personal, esta autora considera que necesitamos sanar para transformar la sociedad. Para ello nos remite a la historia llena de violencia que le tocó vivir, a sus miedos y sufrimientos y a la injusticia y al sistema opresor que incluso se internaliza en el cuerpo. De allí que, para ella, “sanar es un acto de justicia, en donde los cambios individuales se constituyen a su vez, en una construcción colectiva” (Rodríguez, 2015).

Green (2017) también relaciona memoria y sanación y ve estos dos procesos como simultáneos, y como parte de un todo integral que tiene que ver con las diversas dimensiones de la vida indígena. Por ello, nos plantea que es necesario volver al origen, a la vida en comunión con la naturaleza, y a la espiritualidad:

Hay que volver al Origen de la sanación. Hay que volver a pensar en el Territorio, en la Unidad, en la Cultura, en la Autonomía. Hay que hacer un esfuerzo de pensar, pero originariamente, desde nuestra historia de Origen. La sanación y protección es lo mismo. Tenemos que volver a ser espirituales, no religiosos. [...] Sin el Origen nada es posible, volver a la dualidad, la palabra dulce, acciones espirituales, reivindicar la alegría, volver al pensamiento ancestral, esencia del conocimiento, y volver a caminar en las comunidades, a la armonía, a recordar que tenemos un corazón, volver a la historia del ayer, hay que recordar que somos pueblos originarios, [...] recordar que nos condenaron a muerte, recordar a la Madre... Estamos recordando la historia con el corazón. Occidente se olvidó del corazón por la racionalidad. (Green, 2017, s/p)

Como se puede apreciar, sanación implica sinceramiento, reconciliación con uno mismo y con lo que uno es. Supone además retomar el diálogo con los mayores y volver a escuchar su voz, valorar la sabiduría ancestral, abandonar pensamientos, creencias y prácticas impuestas y, sobre todo, volver a ser, a sentir y actuar como originarios: volver a sentirse unidos en un solo pensamiento e idioma, como lo enseñaron los abuelos (Bolaño, 2017). En otras palabras, se trata de retomar la confianza en lo propio y consolidarlo.

El proceso de sanación y renovación contribuye, como es de esperar, a superar el dolor y la angustia que la recuperación de la memoria puede causar, por lo que implica también “desempolvar la alegría”, como lo destaca Víctor Jacanamijoy (2017), sabio del pueblo Inga:

Debemos hacer un esfuerzo por reivindicar la alegría de los Pueblos Indígenas. Debemos revivir nuestros vestidos, desempolvar esos tambores, esas flautas que se han ido quedando en el camino. Siempre se le ha cantado a la mujer, a la naturaleza, a la medicina. Por eso muchos pueblos aún se mantienen, porque lo han hecho cantando y danzando. (s/p)

Retomando la alegría de ser y vivir como diferentes contribuye también a la autonomía lingüística, a la libre expresión y al uso y disfrute de las lenguas originarias. En otras palabras, a retomar el poder sobre lo propio. Es debido a ello que consideramos que no es posible pensar en procesos de revitalización cultural y lingüística fuera o desvinculados de estos aspectos, a nuestro entender, fundamentales.

Aun cuando suene reiterativo, es menester tener presente que no estamos ante un asunto solo de naturaleza técnico-lingüística, sino más bien ante resultados de acciones políticas que exigen respuestas que también lo sean. La recuperación de la memoria histórica y la sanación y renovación son cruciales en el proceso pues son parte de un acto político-pedagógico dirigido a la construcción colectiva de “propuestas de posibilidad”, sobre la base de la indignación frente a los efectos de la colonización y también de cierta dosis de vehemencia en la denuncia de todo lo que impide la liberación, de forma tal que podamos asumir con convicción la ruptura del status-quo y la transformación de la sociedad (Freire, 2006).

Así lo ponen en evidencia las mujeres indígenas chilenas que a finales del 2018 generaron una “acción organizada”, a través de la campaña “Mujeres indígenas orgullosas de su lengua e identidad”, por la defensa de los derechos lingüísticos y la autoafirmación de las mujeres indígenas de todos los pueblos originarios. Esta campaña denuncia la violencia colonial y estatal que “ha llevado a la negación de las lenguas indígenas, a la autonegación de la identidad y ha perseguido políticamente a nuestros líderes y comunidades que luchan por sus derechos” (<http://www.territorioancestral.cl>).



En su manifiesto público también destacan que:

La negación de la lengua y la identidad es histórica y se ha expresado por diferentes vías, siendo una de ellas la escuela, que castellanizó y maltrató a los niños por usar su idioma. En el Registro Civil se nos cambió el nombre y se castellanizaron los apellidos. Y aunque hoy no existe ningún instrumento jurídico que prohíba el traje tradicional para obtener la cédula de identidad, hay casos en que se ha impedido el uso de traje y en otros, las mujeres no lo llevan por temor a ser discriminadas. (<http://www.territorioancestral.cl>)

Entre mediados de diciembre 2018 y el 21 de febrero del 2019, fecha en la que se celebra el Día Internacional de la Lengua Materna y en el inicio del el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, estas mujeres se han propuesto presentarse ante las oficinas del Registro Civil portando su vestimenta tradicional para solicitar su cédula nacional de identidad, de manera de visibilizar su condición de indígenas y así dar rostro indígena al documento nacional de identidad. Las mujeres indígenas planean presentarse en grupos en el Registro Civil, ante la presencia de los medios de comunicación y de aquellos no indígenas que quieran acompañarlos, para lo cual también convocan a los hombres indígenas, pues destacan que no se trata de una lucha solo de mujeres. También apelan a la difusión de sus idiomas y derechos lingüísticos en los espacios públicos y en los medios de comunicación, precisando que “las lenguas indígenas no son dialectos y el traje no es disfraz o folclore” y enfatizando que sus lenguas y trajes han resistido las políticas gubernamentales de homogeneización y asimilación, y también recreado la memoria colectiva, “dando rostros a nuestra propia diversidad y hemos enseñado el valor de nuestras raíces a las nuevas generaciones, el respeto al otro, como el amor a la tierra y a la comunidad” (<http://www.territorioancestral.cl>).

Tanto la lengua como el traje expresan la identidad territorial y espiritual de nuestros pueblos y también la identidad de la mujer indígena. Por citar un caso, la mujer mapuche exterioriza su identidad territorial a través del Xarilogko o tocado de plata usado en la cabeza; la plata simboliza la energía de la luna que provee la fertilidad a la tierra. Por eso es la mujer quien usa las joyas más que los hombres y sin importar su edad. “Como mujeres originarias soñamos que la emancipación de nuestros pueblos será también en y con nuestras

lenguas originarias. Por lo mismo, en esta campaña no podemos dejar de denunciar la violación sistemática a nuestros derechos políticos y territoriales” (<http://www.territorioancestral.cl>).

4. Conclusiones

La RCL no es una acción de naturaleza exclusivamente técnica, plausible de ser abordada desde una sola disciplina, sea esta la lingüística descriptiva o incluso una de intersección disciplinar como es la sociolingüística. Como quiera que la RCL implica la emancipación de los hablantes, un cierto nivel de conciencia lingüística crítica y de agencia, es necesario recurrir también al análisis político, pues, en rigor, la RCL es en sí una acción política.

De ahí que emprender acciones de RCL exige la detección por los propios hablantes de idiomas minorizados de los hechos que determinaron o al menos incidieron en la obsolescencia de sus idiomas e incluso en su substitución por otros. Para ello se requiere, de un lado, recuperar la memoria histórica del proceso de subalternización étnica, cultural y lingüística, resultante de la vigencia de la condición colonial, de manera de generar indignación y vehemencia frente a los hechos del pasado; y, de otro lado, estos mismos hablantes necesitan también sanar la mente y el espíritu, con el fin de renovarse y retomar confianza en sus propios medios de significación y expresión. Logrados estos cometidos será posible enfrentar las dimensiones de índole técnica vinculadas con el re-aprendizaje de los idiomas silenciados y con la re-activación del conocimiento lingüístico o en su defecto la apropiación de herramientas que les permitan aprender de sus mayores y comunidades los idiomas originarios que, por razones de naturaleza sobre todo políticas, ellos no pudieron hacer suyos en la infancia.

En resumen, el presente trabajo apela a concebir la RCL como una acción integral, dada la complejidad de la situación que hace que una acción de esta índole sea necesaria, pero también producto de la visión que los propios indígenas comparten.



Referencias

- Bolaño, M. (2017). Intervención en el IX Congreso de la ONIC. Volver al Origen, llamados de los Mayores, Sabedores, Fundadores y Cultivadores de la ONIC. <https://www.onic.org.co/noticias/70-destacadas/2030-volver-al-origen-llamado-de-los-mayores-sabedores-fundadores-y-cultivadores-de-la-onic>. Consultado el 30.12.2018.
- Bonfil. G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Cuadernos de la Casa Chata*, No. 3. 23-43.
- Fairclough, N. (1992). Introduction. En Fairclough, N. (ed.). *Critical Language Awareness*, pp. 1-30. Addison Wesley Longman Limited.
- Freeman J, ed. (1983). *Social Movements of the Sixties and Seventies*. Longman.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata Editores.
- Gashé, J. (2003). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-motivacion-politica-de-la-educacion-intercultural-indigena-y-sus-exigenciaspedagogicas-hasta-donde-abarca-la-interculturalidad/>. Consultado el 20.04.2018.
- Green, A. (2017). Intervención en el IX Congreso de la ONIC. Volver al Origen, llamados de los Mayores, Sabedores, Fundadores y Cultivadores de la ONIC. <https://www.onic.org.co/noticias/70-destacadas/2030-volver-al-origen-llamado-de-los-mayores-sabedores-fundadores-y-cultivadores-de-la-onic>. Consultado el 30.12.2018.
- Green, A. y Houghton, J. (1996). Queremos retomar la palabra. *Interacción No. 10*. 4-11.
- Jacanamijoy, V. (2017). Intervención en el IX Congreso de la ONIC. Volver al Origen, llamados de los Mayores, Sabedores, Fundadores y Cultivadores de la ONIC. <https://www.onic.org.co/noticias/70-destacadas/2030-volver-al-origen-llamado-de-los-mayores-sabedores-fundadores-y-cultivadores-de-la-onic>. Consultado el 30.12.2018.
- López, L.E. (2018). *Interculturalidad y políticas públicas en América Latina*. Manuscrito por ser publicado por la Universidad Nacional de Colombia.
- López, L.E. (2015) El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos indígenas y educación* N°64. Ediciones Abya Yala. 205-338.

- López, L.E. (2002). La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos? En Yamada, M. y Degregori, C.I. (orgs.) *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina* (pp. 7-30). JCAS Symposium Series 15, Osaka, Japón.
- Martínez, M. (2009) *Memoria histórica y significados de la memoria en Guatemala*. http://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-944_es.html. Consultado el 01.01.2019.
- Miguel, A. de (2007). *Los feminismos a través de la historia. Capítulo III. Neofeminismo: los años 60 y 70*. <http://mujeresenred.net/spip.php?article1311>. Consultado el 15.12.2018.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 241-246). CLACSO.
- Ricento, Th. (2000). Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. En Ricento, Th. (ed.) *Ideology, Politics and Language Policies* (pp. 9-22). Benjamin Publishing.
- Rodríguez, M. (2015). Sanar como una forma de hacer justicia. *Nómada*, edición del 17.04.2015. En <https://nomada.gt/cotidianidad/sanar-como-una-forma-de-hacer-justicia/>. Consultado el 31.01.2018.
- Territorio ancestral (2018). *La campaña de mujeres indígenas para revitalizar la lengua y la identidad*. http://www.territorioancestral.cl/2019/01/03/la-campana-de-mujeres-indigenas-para-revitalizar-la-lengua-y-la-identidad/?fbclid=IwAR2-bg3QstOelzLKUtGuWYvVylx7_v13TBYp3O9mY9CwR6uKDqJXyXUHJzM. Consultado el 01.01.2019.



2.

Iniciativas comunitarias en revitalización cultural y lingüística





La documentación lingüística un derecho indígena, su ejercicio en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco, Ciudad de México

Elsa Del Valle Núñez¹

Resumen

Presentamos una experiencia de documentación lingüística a la que adjetivamos como “casera” porque nace en un hogar de una familia nahua en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco “en el lugar a la orilla de las varas o jarillas”, en la Ciudad de México. Esta labor de registro de la variedad lingüística llamada macehualtlahtulle tiene además como atributos el ser una dinámica con pertinencia cultural y con impacto comunitario, elaborada no por lingüistas, ni por un grupo de especialistas como tradicionalmente por años se ha llevado a la práctica la documentación de lenguas indígenas en México.

Sentamos también que la documentación lingüística es uno de los derechos lingüísticos que concede la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) en territorio mexicano, a la cual pocas veces se le ha dado su fundamentación jurídica, dado que los derechos lingüísticos suelen ser desconocidos por la mayoría de sus hablantes, en este caso en particular, de los nahuahablantes originarios de Santa Ana Tlacotenco y cuya práctica no ha llegado a ser parte de una política pública local, ya que no está en la agenda del gobierno regional de la Alcaldía de Milpa Alta, Ciudad de México.

La documentación lingüística como un derecho lingüístico la concebimos como una estrategia viable en el proceso de revitalización de la lengua y cultura náhuatl en Santa Ana Tlacotenco. Su abordaje como un derecho ha permitido abrir el camino del diálogo entre el gobierno local y algunos comuneros tlacotenses nahuahablantes a fin de hacer valer el artículo 12 y su correlativo 13, fracción VII de la ley citada en el que el Estado y la comunidad hablante de la lengua originaria concurren como corresponsables. La reflexión es valorar ¿cómo es que participan cada uno de estos actores en el ejercicio de este *iure* o derecho?

Palabras clave: *Derecho indígena, documentación lingüística, fogata nahua móvil tradicional.*

¹ Licenciada en Derecho en la UNAM en México y Magíster en Sociolingüística en el PROEIB Andes en la UMSS Bolivia. Correo electrónico: sarahine@hotmail.com

Introducción

La documentación de la lengua náhuatl en Santa Ana Tlacotenco no es un hecho reciente del todo, ha estado de forma implícita en este contexto desde hace varias décadas. En este pueblo originario de la Ciudad de México y en su cabecera de gobierno de stirpe nahua, Milpa Alta, desde mediados del siglo XX, varias personas se han desempeñado en esta labor. No tan conscientes del trabajo que realizaban, sentaron las bases de un registro escrito del macehualtlahtulle o náhuatl. Luz Jiménez (1897-1965) sería una de las mujeres nahuas, oriundas, precursoras de la documentación lingüística en esta región junto a la labor de Fernando Horcasitas (1924-1980).

Sin lugar a dudas, la documentación de una lengua indígena actualmente siempre es parte de una labor humanitaria en el entendido que son idiomas desplazados por otras lenguas dominantes y, por lo tanto, son vulnerables de ser silenciados u olvidados. En tal situación, el grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocados por la UNESCO (2003) sugieren que, para reforzar la vitalidad de las lenguas amenazadas, “es imperativo proceder a su documentación” (p. 1). El mismo grupo de especialistas señala que “sin una documentación adecuada, una lengua extinguida no podrá revivir jamás” (p. 2). Las preguntas que exaltan después de tales enunciaciones dichas por esta comunidad de expertos son: 1. ¿Qué es una documentación adecuada? y 2. ¿Cómo se hace bajo esta noción?

Cuando se trata de caracterizar a una estrategia encaminada a generar un proceso de revitalización lingüística y/o cultural en un pueblo o comunidad indígena, la palabra “adecuada(o)” salta a la vista. Toda vez que se trata de implementar una dinámica de recuperación de la lengua acorde al contexto sociocultural, a las necesidades y a las expectativas de los hablantes.

La Real Academia de la Lengua Española define que “adecuada” es “apropiado para alguien o algo”, es decir “ajustado y conforme a las condiciones o a las necesidades de algo o de alguien” (Real Academia de la Lengua Española, 2019), en este caso, en materia de lenguas, lo más apropiado para el hablante, para su comunidad de habla y según su contexto familiar, cultural, educativo, económico, político, histórico, jurídico, cosmogónico y tradicional.



López (2006) enfatiza que “las decisiones que se toman en materia de política y planificación lingüística resultarán cada vez más pertinentes y acertadas en la medida que recojan también los puntos de vista de los propios concernidos” (p. 41). Esto último, desde luego aplica en la documentación de los idiomas originarios puesto que es fundamental instituir políticas en esta materia que se gesten “desde abajo”.

El término “adecuada(o) está relacionado con las palabras de “pertinentes y acertadas” a las que refiere López. La documentación lingüística, sugerimos, debe entonces ser adecuada, pertinente y acertada. Dichos atributos posibilitan la apropiación de esta actividad científica y técnica por parte de los actores indígenas desde su entendimiento cultural y con los aportes del conocimiento científico u otro saber alternativo, a través de los cuales se beneficia y agiliza de manera positiva el proceso de registro de la lengua amenazada.

La adecuación de este proceso científico, la documentación en el contexto indígena implica que repensemos esta dinámica a través de una nueva metodología. Como Bastardas (2002) al hablar de una teoría de la lengua nos sugiere que esta debe ser dinámica, la documentación de las lenguas originarias también lo debe ser. Ambas necesitan de una nueva forma de pensarse y de hacerse, para así modificar la forma acostumbrada de ejecutarse.

Desde una perspectiva tradicional, la documentación de los idiomas, vista por los lingüistas, se define como Seifart (2000) lo refiere: “(...) un trabajo lingüístico que incluye alguna forma de gramática, diccionario, muestras del uso de la lengua en un corpus, y una descripción etnográfica de estos elementos de la situación de la lengua que sean necesarios para entender los demás elementos de la documentación” (p. 106).

Esta forma de proceder a la que llama Seifart como una “reacción” de los lingüistas ante la situación de amenaza de las lenguas en el mundo ha sido un aporte importante del trabajo de campo, y lo que puede parecer una actividad encaminada a la obtención de un cúmulo de datos lingüísticos, se redefine si se atiende al cómo realizar este proceso, el cual describiremos más adelante.

Mugurio (2014) enfatiza de igual modo que el objetivo de la documentación lingüística es principalmente compilar y preservar datos lingüísticos. Siguiendo esta línea de percepción, Seifart (2000) precisa que, pese a que esta dinámica contenga muestras de uso de la lengua en un corpus, esta se da sobre todo a un nivel lingüístico estructural, y aunque conserva elementos de una lengua, no tiene que ver con el mantenimiento de uso de la lengua documentada. Situación con la que estamos en desacuerdo, pues antes de prestar atención al resultado en sí de la documentación, es decir a la obtención de un “corpus lingüístico”, es necesario también atender el proceso. Preguntarnos ¿cómo documentamos?, ¿quiénes documentamos?, y ¿cómo hacemos para que la documentación lingüística sea significativa para los involucrados?

Sirva la experiencia de documentación lingüística que describimos en este artículo como una muestra de los trabajos de documentación lingüística variables y diversos que se están desarrollando en diferentes latitudes, y cuyo trabajo familiar y comunitario incide en diferentes grados del uso lingüístico: la reapropiación del idioma originario, la visibilidad de la lengua náhuatl en el territorio de los tlacotenses, su aprendizaje; y además, recoge una práctica cultural comunitaria para celebrar esta tarea –la documentación– a través de las fogatas nahuas móviles tradicionales en Santa Ana Tlacotenco, Alcaldía Milpa Alta, Ciudad de México, 2019.

1. Contexto sociolingüístico del pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco

Santa Ana Tlacotenco cuya voz nahua “Tlacotenco” significa “en el lugar a la orilla de las varas o jarillas” se localiza en la Alcaldía de Milpa Alta, en la Ciudad de México. Se autodenomina como un pueblo “originario” porque sus habitantes son descendientes de los antiguos pueblos nahuas que tuvieron su esplendor cultural en los tiempos de Mexihco-Tenochtitlan, antes de la Conquista española.

Tlacotenco, al igual que otros pueblos y comunidades indígenas, han sufrido los efectos de la dominación europea y de las políticas del Estado mexicano en menoscabo de su lengua y cultura nahua.



Al paso del tiempo, Tlacotenco como pueblo originario e indígena aún resiste ante las ideologías que traen consigo la modernidad, el desarrollo, el capitalismo y la globalización. Al adentrarse a este pueblo, las personas podemos sentir y vivir aún las tradiciones culturales de los abuelos y las abuelas nahuas: un té de toronjil, unas tortillas azules hechas a mano, un atole de masa, ir al campo a sembrar maíz, hacer la olotera para desgranar el maíz, ir a tomar pulque, escuchar algún cuento en la lengua náhuatl, la forma en saludar a los padres o abuelos, son algunas muestras de la cotidianidad con tradición indígena antigua.

Aun cuando la gente de Tlacotenco conserva varias prácticas culturales indígenas, su lengua originaria, el macehualtlahtulle, una variedad lingüística del náhuatl, se encuentra seriamente en peligro de desaparición. Los datos más significativos de esta aseveración que demuestran tan funesta situación es que los niños/as y los/las jóvenes no son hablantes de la lengua náhuatl porque desde hace varias décadas se les cría en la lengua española, por tanto, la transmisión intergeneracional de esta lengua originaria está colapsada. Esto ha llevado a que sólo una comunidad de abuelos y abuelas de edad avanzada hablen la lengua náhuatl en este lugar, aunque hemos sido testigos de tlacotenses de entre 50 a 60 años quienes la entienden, pero no la hablan.

No obstante, por parte de algunos grupos sociales que hay en Tlacotenco, existe la decisión de salvaguardar su lengua macehualtlahtulle y de tratar de preservarla de diferentes maneras. Sin embargo, en palabras de algunos de estos actores nahuas, los esfuerzos no son tan palpables, pues no hay una comunidad de niños/as y de jóvenes o muchachas hablantes de la lengua náhuatl. Arguye un comunero que: “no hemos generado hablantes quienes continúen con esta herencia lingüística y cultural” (Ent. PB. 14/02/2019, Tlacotenco).

La lengua náhuatl o macehualtlahtulle no es el medio de comunicación vehicular en la vida cotidiana y, por lo tanto, la mayoría de las situaciones de socialización familiar y comunitaria se dan en la lengua dominante, el español, reservándose el náhuatl a una función simbólica con la que se reafirma la etnicidad de los comuneros.

Eastman (1984) utiliza la noción de lengua asociada para denominar a una lengua que: “aunque ya los hablantes no la utilicen o ni siquiera la conozcan, continúa siendo parte de esa etnicidad (...) es decir, los miembros de un grupo retienen cierto grado de apego a ella, de tal forma que cumple parte de su rol como símbolo de identidad grupal” (citado en Madera, 1999, p. 138). Tal y como sucede en Tlacotenco, la lengua macehualtlahtulle es una lengua “asociada” a la identidad étnica nahua.

La función simbólica, por lo tanto, expresa el origen étnico y la historicidad del grupo social que la usa. Fishman (1995) enfatiza que el rol simbólico de la lengua se manifiesta en una época en donde existe una elevada conciencia étnica. Para el caso de Tlacotenco, esta función simbólica se expresa a través del canto, la música, los discursos culturales, políticos o funerarios, incluso en los llamados sustratos de la lengua náhuatl (López, 2017) o palabras de origen náhuatl en el uso cotidiano del castellano o nahuatlismos. Quienes realizan estos “usos de la lengua náhuatl” en Tlacotenco han despertado efectivamente su conciencia étnica, situación que en años anteriores no acontecía en este pueblo originario por haber sentido vergüenza y vivir la discriminación étnica y lingüística.

2. ¿Cómo iniciamos a ejercer el derecho lingüístico de documentación de la lengua macehualtlahtulle en Santa Ana Tlacoteco?

Despertar la actitud científica en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco no ha sido una tarea sencilla. Volverla familiar, comunitaria o grupal es aún más complejo. Son pocos los originarios tlacotenses quienes tienen interés en la investigación, la mayoría quienes la han realizado es a partir de una exigencia en la Universidad, o por su propia formación profesional e interés personal. No obstante, son varias las personas originarias de Tlacotenco quienes sí desean hallar soluciones a las diferentes problemáticas que les afecta en su realidad. Un comunero de tal localidad menciona:

Pocas veces nos vienen a compartir lo que saben, digo, yo les comparto mi náhuatl, les enseño lo que sé, pero pues también queremos aprender a cómo revivir el náhuatl. A mí me ha servido escucharte y me gusta aprender cómo le podemos hacer, yo pienso que la pérdida de la lengua sí es un problema de nuestro pueblo,



porque mira, ya no sé hablar, y se pierde lo propio, nuestra identidad, y así no sabemos ni de dónde venimos, quiénes somos. Ahora que nos has presentado la ley, me interesa saber más, conocerla, estudiarla y saber cómo le podemos hacer nosotros para ya exigirle al gobierno que respete nuestro derecho. (Conv. RM. 25/05/2019, Tlacotenco)

El proceso de reflexividad sociolingüística ha sido uno de los momentos de vida de los nahuahablantes tlacotenses más importantes para iniciar una actitud de investigación en función a los procesos de revitalización lingüística y cultural que se pueden gestar a través de la investigación de los derechos lingüísticos que concede el Estado Mexicano, los cuales establece la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Además de apreciar su contexto social y, en particular, el contexto sociolingüístico de la lengua náhuatl de un modo científico, los comuneros se acercan a indagar por sí solos cómo contribuir en la recuperación de su lengua originaria. Al respecto, una comunera precisa: “Yo siento que sí conocemos más de la ley, podemos pues encontrar otros caminos para revivir el náhuatl, pero hay que estudiarla, investigarla, ¿cómo le podemos hacer, por dónde iremos, a quién acudir?” (Conv. CJ. 30/05/2019, Tlacotenco).

En este sentido, la difusión de temas teóricos relacionados con la sociolingüística como disciplina, a decir de tópicos como planificación lingüística familiar y comunitaria, política del lenguaje, muerte de lenguas, transmisión intergeneracional, revitalización lingüística y cultural entre otros afines es algo que sugerimos oportunamente y necesariamente deben ser propagados en los pueblos y las comunidades indígenas para desplegar procesos de Investigación Acción Participante. Tal y como se ha efectuado en Santa Ana Tlacotenco, la socialización de estos temas ha sido positivo, y aunque no han sido acogidos de manera rápida, se ha empezado a generar un espacio de socialización familiar y comunitario para realizar este proceso de investigación y reflexión que consideramos es largo y complejo.

Para iniciar un proceso investigativo bajo el enfoque IAP junto a los comuneros nahuas tlacotenses, ha sido fundamental hacer una averiguación previa sobre cuál es la experiencia personal, familiar y

comunitaria que han tenido con los investigadores que han visitado su población, a fin definir qué tipo de relación sugieren implementar en el proceso de investigación sugerido.

De esa gama de percepciones se puede comprender los tipos de relaciones sociales que han tenido en el proceso de investigación. La mayoría de las relaciones en este caso ha sido una relación vertical, como una comunera lo expresa:

Aquí han venido investigadores, y sí, ellos aprenden, nos preguntan, se llevan el náhuatl, y hasta Holanda van, otros países, pero a nosotros que se nos pague también, o que nos compartan si es que podemos trabajar juntos por el náhuatl. La otra vez vinieron y me dijeron que les dijera las partes del cuerpo humano, todo en náhuatl los deditos, cómo se dice las pestañas, mmm todo les dijimos, y sí nos citaron desde temprano, pero ni un pan nos dieron, ni un peso, nada. (Conv. DJ. 08/01/2019, Tlacotenco)

Considerando lo anterior, el tipo de relación que hoy forjamos en la investigación de rigor científico titulada “Imaginario social y legal de los derechos lingüísticos indígenas y su ejercicio: el caso de la comunidad nahua de Santa Ana Tlacotenco, Ciudad de México” está basada en el “trueque” y el constructivismo. Es, por un lado, un intercambio de saberes y un momento de construir juntos las estrategias para que a través del ejercicio de los derechos lingüísticos se incida en procesos de revitalización lingüística y cultural de su lengua macehualtlahtulle.

En el escenario de Santa Ana Tlacotenco, el taller familiar y comunitario “Aún nuestra lengua vive: fogatas nahuas móviles tradicionales” ha sido el espacio para difundir los temas teóricos involucrados en el tema de lenguas en vías de extinción, para compartir el modelo de la investigación IAP, y poner en marcha la documentación de la lengua náhuatl o macehualtlahtulle a través de las fogatas nahuas móviles tradicionales, como una estrategia de revitalización lingüística y cultural y como un ejercicio de uno de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Comenta una comunera:

Yo no sabía que esto que hacemos, esto de guardar la palabra, grabarla, documentar como tú dices que se llama, o sea registrar lo que es del náhuatl, pues también era un derecho, nuestro derecho. Pero cuando nos presentaste la ley, pues ya conocimos algo, no



todo, hay varias cosas que aun no entiendo bien, pero ya le vamos entendiendo, le vamos agarrando la onda, que podemos defendernos con la ley, decir que es nuestro derecho seguir con el náhuatl. (Conv. MN. 17/09/19, Tlacotenco)

3. Resultados

- Dar y pedir

Los actores entrevistados, al hablar de la política pública en materia de derechos indígenas y en especial de derechos lingüísticos en la Ciudad de México, establecen la relación social de los actores quienes participan en esta actividad mediante los verbos dar y pedir. Estas dos palabras marcan una polaridad entre dos extremos relacionados entre sí: los actores quienes dan, en este caso, el Estado y los actores quienes piden, es decir, los indígenas.

La relación entre estos dos actores es una vinculación que metafóricamente simula una relación de familia, los actores quienes dan son los que llevan las funciones de dirigir y administrar la política lingüística pública y fungen un papel de un *pater familias*. Esto debido a que los actores indígenas son tratados como “los hijos menores de la casa” (Ent. IJ. 15/03/2019, Ciudad de México), y, por lo tanto, estos están bajo la tutela del Estado, *el pater familias*.

Los indígenas como los hijos menores de la casa, son considerados así porque son “los que no piensan, los que no saben que quieren” (Ent. IJ. 15/03/2019, Ciudad de México), es decir, se les niega su capacidad intelectual y su capacidad de decisión para obrar, esto último ocurre porque al interior de la casa (en sentido figurado) prevalece el prejuicio lingüístico y social a las lenguas indígenas y de sus hablantes al considerarse “lenguas menores” y hablantes “menores”, su correlativo es “niños menores para obrar, para decidir por sí solos”.

Las lenguas originarias continúan siendo un obstáculo para hablar correctamente el español y, por lo tanto, la lengua vehicular que se usa en la toma de decisiones al efectuar la política pública indígena estatal sigue siendo en la lengua dominante. Bajo este paradigma sociolingüístico, los derechos a la libre determinación y a la autonomía de los pueblos y las comunidades indígenas en materia de

lenguas establecidos en el artículo 2 de la constitución mexicana son violentados.

Mediante los verbos dar y pedir también se establece las formas de realizar la política pública en los pueblos y las comunidades indígenas y esto es a través de dos dimensiones: el asistencialismo y el subsidio.

En el caso de “políticas públicas lingüísticas desde arriba”, el asistencialismo se hace presente en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco al implementar el proyecto familiar y comunitario “Aun nuestra lengua vive: fogatas nahuas móviles tradicionales, 2019” que tiene por objetivo la documentación de la lengua macehualtlahtulle o náhuatl y que fue beneficiario económico del programa social gubernamental “Colectivos culturales” de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Un participante del proyecto expresó:

A nosotros nos están ayudando, nos van a dar una ayudadita el gobierno para sacar adelante el náhuatl, con eso compramos algunas cosas, los materiales con los que estamos trabajando, pero pues eso es ahorita, quién sabe si después nos van a dar, pero aquí hay que seguir, su ayudadita es con un poco de dinero, luego vienen a ver que hemos hecho, pero pues no hay qué quedar mal, hay que trabajarle para sacar el náhuatl, ahora que nos dan, mañana no sabemos. (Conv. LM. 04/05/2019, Tlacotenco)

En materia de lenguas, el Estado continúa replicando el asistencialismo como un modelo para la implementación de su política pública. En el marco de una supuesta Ciudad de Derechos, el ejercicio de los derechos lingüísticos no es palpable porque en principio no existe una política lingüística “desde arriba”. Para Alayón (1991), el asistencialismo involucra dos ideas:

El no reconocimiento (ocultamiento) de los problemas sociales como derechos humanos suprimidos o restringidos y la dación escasa (la mínima posible) para solo atenuar y controlar la conflictividad social que genera la carencia extrema. El asistencialismo se presenta -en apariencia- como una ayuda (aunque mínima) a los sectores necesitados, pero -en esencia- representa una inversión en seguridad para los propios sectores dominantes (...) Repartija mínima y control ideológico-político hacia la reproducción del orden social imperante, constituyen la esencia misma de las propuestas asistencialistas. (pp. 14-15)



De tal manera, en el escenario tlacotense las políticas lingüísticas “desde arriba” no son auténticas políticas, continúa siendo asistencialismo. El derecho a la lengua no se cumple, no está en la agenda pública gubernamental, continúa siendo “letra muerta” en el contexto explorado.

- Derechos lingüísticos

La mayoría de los actores nahua hablantes de la comunidad de Tlacotenco desconocen sus derechos lingüísticos, esto marca una brecha jurídica con la cultura de la legalidad.

Para Flores (2017), la cultura de la legalidad es “lo que las personas piensan acerca de la ley, los abogados, el sistema legal, lo que significa, las ideas, las actitudes, opiniones y expectativas en referencia al sistema legal” (p. 164). Bajo esta línea, la cultura de la legalidad en materia de lenguas la podemos definir como lo que la gente piensa sobre los derechos lingüísticos, el conocimiento que tienen de las instituciones quienes realizan la función de instrumentar las políticas lingüísticas, sus actitudes y opiniones en general sobre el sistema legal en el rubro de lenguas.

Los actores coinciden que el desconocimiento de la ley los coloca como sujetos más vulnerables, propensos a sufrir violación a sus derechos. Sobre el derecho lingüístico, un comunero señala:

El desconocimiento de la ley de derechos lingüísticos provoca que uno no se defiende, que hace que no se defiende jurídicamente a la lengua y esa es una estrategia positiva para pelear, por la vía legal un derecho que no se está cumpliendo, nosotros cuando defendemos tierras sabemos qué hay que hacer, nos organizamos y aunque uno no sepa, ya metido en el asunto pues va uno aprendiendo. (Conv. R.J. 23/06/2019, Tlacotenco)

Consecuentemente mencionamos que uno de los derechos lingüísticos que concede el Estado mexicano es la documentación lingüística. Su fundamentación jurídica según el orden de prelación nacional es el siguiente:

De la Constitución:

Artículo 2, Apartado A: Esta constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y en consecuencia a la autonomía para:

Fracción IV: Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019)

De la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Capítulo III. De la distribución, concurrencia y coordinación de competencias.

Artículo 13: Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente ley y en particular las siguientes:

Fracción VII: Impulsar políticas de investigación, difusión, estudios y documentación sobre las lenguas indígenas, nacionales y sus expresiones literarias, así como promover su enseñanza. (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2019)

Por lo tanto, corresponde al Estado en el marco de sus atribuciones impulsar auténticas políticas de documentación lingüística de los idiomas originarios junto a la participación activa de las comunidades indígenas.

- Documentación lingüística del macehualtlahtulle

La documentación lingüística que efectuamos actualmente en el pueblo originario de Santa Ana Tlacotenco la adjetivamos como casera porque así la definen los actores participantes: “Este trabajo es de casa, aquí con la familia, los vecinos y los que gusten acompañarnos y ayudarnos a revivir el náhuatl” (Conv. LM. 22/06/2019, Tlacotenco).

Al término “casera (o)”, La Real Academia de la Lengua Española (2019) le asigna varias características que consideramos son aplicables a la dinámica de documentación lingüística del macehualtlahtulle que realizamos:



1. “Que se hace o cría en casa”:

Efectivamente, la documentación de la lengua macehualtlahtulle inicia en un hogar de una pareja de abuelos nahuas, la abuela Damiana Jardines y su esposo Liborio Meza, quienes tienen 78 años, dedicados al trabajo del campo y al comercio del maíz, el nopal, y otros productos agrícolas que cosechan. Estos dos actores nahuas albergan y cobijan en su casa el proyecto familiar y comunitario “Aún nuestra lengua vive: fogatas nahuas móviles tradicionales”. Por lo tanto, los actores de la documentación de la lengua macehualtlahtulle son además de estos abuelos, sus hijas, nietos, sobrinos, vecinos de su barrio y público en general que desean vivir la experiencia. Hablamos entonces de un grupo familiar y comunitario no especializado en documentación de lenguas.

2. “Que se hace con medios”:

En este sentido, para efectuar la documentación lingüística del macehualtlahtulle, usamos algunos aparatos tecnológicos como la cámara fotográfica, la cámara de video, grabadoras y celulares; además del uso de una pizarra y el registro de la lengua originaria en papel.

3. “Que se hace en las casas, entre personas de confianza”:

Ciertamente esto es válido, pues la dinámica de documentación que seguimos se hace en los hogares de los abuelos y las abuelas nahuas, por ello, esta actividad es móvil porque se celebra de casa en casa, entre las familias y los vecinos del barrio. Por lo tanto, entre los actores participantes hay una estimación, aprecio, cariño, compromiso y confianza.

4. “Según el saber popular, sin dificultad o ciencia, aunque eficaz”:

Hinton (2001, p. 51) nos sugiere que: *“language planning is essential for a good revitalization program”*. Con base en este comentario, la experiencia de documentación del macehualtlahtulle en Santa Ana Tlacotenco ha requerido de un planeamiento previo, aunque no muy riguroso pues se alimenta del trabajo diario y de la creatividad y espontaneidad de los participantes.

Para celebrar esta dinámica, en primera instancia fue necesario observar en el ambiente sociocultural tlacotense cuál era la práctica local que nos permitía introducir la documentación lingüística como una estrategia de revitalización lingüística y cultural a fin de que fuera tomada como bien consentida por los comuneros por su conocimiento previo al ya ser parte esta práctica comunitaria de su saber popular. En este sentido, identificamos “las fogatas”. Una comunera describe esta práctica:

Pues este trabajo que hacemos recoge una costumbre que hacemos cada 2 de noviembre en las calles de Tlacotenco, por el día de Todos Santos, como esperamos a nuestros muertitos pues las familias hacen su fogata en las calles y alrededor de ellas comemos tamalitos, café, pan de muerto, lo que hicimos de comer ese día. Alrededor de la fogata, se hace pláticas en español, luego en pocas ocasiones en náhuatl, pero ahora es hacer algo parecido, pero metiendo puro náhuatl para que aprendamos náhuatl, conozcamos las historias que saben los abuelitos, lo que aquí sabemos en el pueblo, igual comemos y aprendemos náhuatl, nos sirve estar escuchando y practicando, así comiendo y hablando puro náhuatl alrededor de la fogata. (Con. SM. 23/06/2019, Tlacotenco)

La documentación del macehualtlahtulle tiene varios objetivos. En estricto sentido, el objetivo lingüístico es la documentación de 10 historias nahuas contadas por los abuelos y las abuelas para contribuir a la memoria histórica y cultural de Santa Ana Tlacotenco y cuyo producto ha sido la elaboración del libro comunitario “*Tlacotencahamoxtli. In zahzaniltin toaltepetzin Santanatzin*” (2019), dado que en la Biblioteca Pública Cuauhcoyoltecatl de dicha población no hay un acervo del macehualtlahtulle, por lo que se ha donado el ejemplar para su consulta. Cabe decir que, según la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), es un derecho que en las bibliotecas se cuente con material en las lenguas indígenas nacionales. La citada ley menciona: “procurar que en las bibliotecas públicas se reserve un lugar para la conservación de la información y documentación más representativa de la literatura y lenguas indígenas nacionales” (Artículo 13, fracc. IX, LGDLPI). Supuesto normativo que queda corto, ya que es necesario agregar que será adecuado y pertinente que la documentación en dichos espacios de



consulta contenga la variedad lingüística de la comunidad donde este situada la Biblioteca.

Una comunera sobre la experiencia de documentación y el libro comunitario comenta:

Bueno, yo no pensé que fuéramos capaces de hacer un libro con nuestras historias, estamos muy contentos; pero es que todo este trabajo lo hicimos en poco tiempo y está muy bien hecho porque en el participamos todos los del proyecto. Yo por ejemplo conté mi historia en náhuatl, una historia que me contó mi papa porque él es hablante, me la contó de niña. Pero ahora fue bonito ver cómo mis hijos pequeños ya la conocen, están interesados en aprender náhuatl, ya les hablo más náhuatl y ya me entienden más, y veo que ellos también participaron en el libro, dibujaron los cuentos, entonces aquí le echamos ganas todos. Elsa escribe, los abuelos que saben la lengua o los hablantes hablan en náhuatl, otros van recordando cómo les hablaban antes, y todos nos ponemos de acuerdo, los niños también trabajan, o sea, me ha gustado cómo hemos hecho esto, salir a las casas a escuchar náhuatl, practicar el náhuatl comiendo. Aparte, hacer nuestro libro me gusta mucho. (Conv. CA. 13/06/2019, Tlacotenco)

No obstante, otro de los objetivos que consideramos de mayor importancia es visibilizar el papel de los abuelos y las abuelas como actores que usan su lengua náhuatl de un modo natural a través de una dinámica comunitaria que ya conocen: las fogatas. A través de esta actividad, los hablantes se reapropian de su lengua originaria y visibilizan el macehualtlahtulle ante sus familias y vecinos.

Entre otros de los objetivos de dicha actividad está visibilizar al hogar como un lugar no formal en el que podemos aprender náhuatl. Esto es derivado a que al término de la documentación de la narración que realiza un abuelo o abuela nahua se hace una actividad de aprendizaje de la lengua macehualtlahtulle implementando el método comunicativo. Como lo explica una de las actoras participantes:

Escuchamos a los abuelos un cuento o historia en náhuatl, y pues lo aprendemos, lo conocemos, después compartimos los alimentos y empezamos a practicar náhuatl nos dicen por ejemplo "agarra tu tortilla" se dice "*xicana motlaxcaltzin*", si hay nopalitos que vamos a comer "pues aprendemos a decir *nopaltuton*" y así vamos poco a

poco, y aquí todos aprendemos a hablar comiendo, niños, jóvenes, señores, hablamos, intentamos aprender náhuatl como en familia por las fogatas. (Conv. KL. 15/05/2019, Tlacotenco)

La documentación lingüística que celebramos a través de las fogatas nahuas móviles tradicionales también se distingue por incidir en la comunidad a través del diseño de un paisaje lingüístico en macehualtlahtulle, a través del cual se elaboraron 90 letreros con el nombre en náhuatl de diferentes establecimientos públicos, entre ellos: mercado, escuela, iglesia, carnicería, frutería, papelería, panadería, acuario, pollería, florería, verdulería, baños, tienda, entre otros similares para ser colocados en la zona central del poblado donde hay más afluencia poblacional. Este trabajo pretende que se visibilice la lengua náhuatl y se empiece a gestar un proceso de aprendizaje de este léxico de manera informal. Asimismo, se espera que el gobierno local comience a difundir esta práctica por todo el territorio tlacotense.

- Fogata nahua móvil tradicional: metodología

La fogata nahua es un trabajo familiar y comunitario sobre ruedas. Es “móvil” porque va de hogar en hogar de los abuelos/as nahuas de Santa Ana Tlacotenco a fin de que se multiplique la celebración de esta por toda la comunidad. En cada espacio familiar se acondiciona una pequeña fogata que simboliza lo que la abuela Damiana denomina como el “revivir del náhuatl”, es decir que el elemento fuego trae consigo la esperanza que tienen los abuelos y las abuelas de que su lengua macehualtlahtulle no muera.

Se hace un pequeño círculo y alrededor de la fogata en el que se sientan los actores participantes (comuneros y foráneos), en el centro permanece el sahumero y el copal con el que se da inicio al trabajo bendiciendo el trabajo de la documentación lingüística. El abuelo o la abuela toman la palabra y se procede a su grabación de la situación comunicativa. Después de la narración correspondiente se toma el alimento, se comparte y se aprenden expresiones en la lengua náhuatl respecto a frases que usualmente se dicen al momento de desayunar, comer o cenar. Al final de la actividad se agradece al abuelo o abuela y a su familia.



4. Conclusiones

Los derechos lingüísticos son considerados por lo actores como derechos de letra muerta porque a nivel local no hay una política lingüística “desde arriba”.

El ejercicio de los derechos lingüísticos es un arma de doble filo, por un lado, incentiva la política de dar y pedir, agudizando el asistencialismo; pero por otro a través de la ayuda económica se realizan proyectos comunitarios para la revitalización de la lengua “desde abajo”.

La norma sociolingüística prevalece por encima de la norma jurídica, son los hablantes quienes deciden si hablan o no la lengua y no la ley. No obstante, el reconocimiento jurídico de las lenguas originarias le agrega “valor social, jurídico, y político” a las lenguas que por años eran minimizadas.

Las fogatas nahuas móviles tradicionales son una estrategia viable para la revitalización de la lengua náhuatl en Santa Ana Tlacotenco porque cohesiona el tejido social de la comunidad nahua tlacotense. También fortalece el aprendizaje de la lengua náhuatl como L2 en un espacio informal como el hogar en el que participan abuelos, hijos, nietos y vecinos del barrio. Aunado visibiliza la lengua macehualtlahtulle a través de la elaboración de un paisaje lingüístico.

La documentación lingüística del náhuatl en Tlacotenco tiene objetivos comunitarios y su quehacer corresponde a los propios comuneros quienes tienen toda la creatividad para idear estrategias de revitalización lingüística y cultural a partir de la observación de su propio entorno.

Referencias

- Alayán, N. (1991). *Asistencia y asistencialismo ¿pobres controlados o erradicación de la pobreza?* Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Bastardas, A. (2002). *Biological and Linguistic Diversity: Transdisciplinary exploration for a Socioecology of Languages*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/236213683_Biological_and_linguistic_diversity_Transdisciplinary_explorations_for_a_socioecology_of_languages
- Estados Unidos Mexicanos. (2003). *Ley General de Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas*.
- (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.
- Flores, J. I. (2017). *Cultura de la legalidad e instituciones en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Hinton, L. (2001). Language Revitalization an Overview. En Hinton & K. H. (eds.) *The green book of language revitalization in practice* (pp. 51-59). Academic Press.
- López, L. E. (2006). *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. Plural editores.
- Madera, M. (1999). Identidad de grupo y funciones de la lengua en el análisis de la desaparición o mantenimiento de una lengua. En A. Herzfeld, & Y. Lastra (eds.) *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las Naciones de América* (pp. 137-139). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muguiro, N. (2014). *La documentación lingüística y sus avances: ventajas de la multifuncionalidad, multimedialidad, y multimodalidad para la recuperación y revitalización de lenguas indígenas*. Instituto de Lingüística. Facultad de Ciencia Humana, Universidad Nacional de Pampa.
- RALE (2019). *Real Academia de la Lengua Española*. En línea: <http://www.rae.es/>
- Seifart, F. (2000). Motivos para la documentación de lengua en vías de extinción. *Revista Forma y función*, N° 13. Bogota, 101-115.
- UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf



“Dí Sungabe Ma Hñögabe Hñötho”. Acciones alternativas e independientes de documentación y revitalización de la lengua Hñötho del pueblo de San Francisco Magú, Estado de México, México

Thu'bini Mäst'oho¹/ Iniciativa Mäst'oho-Lenguas Originarias

Ra t'ukamfeni

Nu ra t'ofu, mänga 'nä ra nt'udi ra 'befi 'ne ya fentho ra 'befise ra Mäst'oho-Ya Hñäki Ya Jä'itho, degä ya t'ot'e ra me'tsa hñäki 'ne ra mfats'i ra Hñötho ra t'ukahnini Magu, ra hyodi Estado de Mejiko (2014-2018), ko 'nä t'ot'a 'befi rá thuuhu “RA 'BEFI RA MFATS'I MAJUÄNI YA HÑÄKI YA JÄ'ITHO”. Konge'ä, dä hyonga ma'ra ya 'ñu gä 'befise ua ya hmunts'a 'befi (himahyoni ya ts'o mfädi ya dängä nguunsadi ya ts'utui) pa dä maxa ya hñäki Nuhu 'ne ma'ra ya hñäki ya jä'itho ya rí 'medi xi ra bestho.

Resumen

El presente texto aborda una demostración general acerca de la labor y experiencias adquiridas desde la iniciativa independiente “Mäst'oho-Lenguas Originarias” en torno al proyecto de documentación y revitalización de la lengua hñötho de San Francisco Magú, en el Estado de México (2014-2018) con una metodología llamada “Ra 'Befi Ra Mfats'i Majuäni Ya Hñäki Ya Jä'itho - Proyecto de Contribución Sociolingüístico Tangible (PCLT)”. Con esto se buscará ofrecer rutas y/o senderos alternativos de trabajo individual o colectivo (no necesariamente académico convencional) para la revitalización de lenguas Ñunianas² y originarias en general en procesos de desaparición severos.

Palabras clave: Lengua hñätho, revitalización lingüística, documentación.

¹ Creador de la iniciativa “Mäst'oho-Lengua Originarias”; integrante del colectivo Ve'i Ñuu Savi; hablante de lenguas Hñähñu, Tü'unSavi y Nuaatl; ex-vocalista y flautista del proyecto músico-cultural en lenguas originarias Xipe Vitan Jä'i; Profesor de lengua Hñähñu y Tu'unSavi. Escritor, Traductor, Arquitecto Paisajista y Diseñador Gráfico Independiente. Correo electrónico: thubinimastoho@gmail.com

² No existe en español una manera correcta de referirse a la cultura Ñätho-Ñähñu, el concepto de lenguas o culturas “Ñunianas”, viene de la lengua hñähñu “Ñu – camino o número tres” que en el pensamiento profundo refiere a equilibrio, perfección y memoria milenaria, cual surge como contra-propuesta a ideas clásicas colonialistas y oficialistas, usadas en la academia convencional como “otomianas u otopames”. Existen diversas autodeterminaciones para la lengua en cada lugar

Ra mudi / introducción

Dí ñudiga mbo ra nxui, dí handa ma xudi
hanjä drí mpungä noya, drí tehmi yá mfeni ya xi'thä
'ne dä tsa yá majuäni...

Ahhh, xi dí ho go gra mpuni!...

Sentarme en la noche, ver a mi sombra
convertirse en palabra, quebrar las mentes de los
dormidos y devorar sus certezas...

Ahhh ¡cómo me gusta ser un nagual!...

Thu'bini Mäst'oho "Xi dí ho go gra mpuni" (2018).

Las lenguas originarias³ han sufrido una historia larga de desplazamiento lingüístico, identitario y cultural, que bien puede deberse a diversos factores como políticas lingüísticas de integración, indigenización, mexicanización, asimilación y castellanización como estrategias de etnocidio y homogeneización nacional (Brice Heath, 1972), discriminación, racismo, desigualdad, pobreza y marginación social, entre muchos otros. A su vez, existen lenguas que han experimentado procesos de desplazamiento aún mayor y hoy día se encuentran en inminente situación de desaparición, donde conocemos casos de lenguas que tienen sólo 100, 80 o hasta menos de 10 hablantes, casi en su totalidad, mayores de 40 años de edad.

Las diferentes facetas del Estado, los grupos de poder y caciquismos de la manipulación, opresión, imposición de identidades, pensamiento

donde se la habla y debería ser respetada de acuerdo con las fuentes más antiguas, como el Códice Huichapan y el Arte Breve de la lengua Otomí y Vocabulario, del padre Urbano de 1560 (Acuña, 1990), que menciona al "otomí" como "Ñuhu o Yühû", donde "Ñu o 'yû es camino o tres" y "Hu" como sufijo pronominal de primera persona plural inclusivo "Nuh̄u – todos nosotros, que significaría: "el que es perteneciente a la estirpe del camino, del tres, del equilibrio". Por ende, se omitirán los términos de "otomianos u utopames" en este texto.

³ Se usa el término "originario" en vez de "indígena". Indígena es un concepto colonial y con carga histórico-simbólica de imposición, discriminación, integración, castellanización y marginación racial, identitaria, lingüística, territorial, educativa y política desde tiempos de la colonia, la conformación del Estado mexicano hasta la actualidad, con una manipulación ideológico-instrumental hacia los pueblos originarios. La palabra "originario" si bien tampoco es suficiente para referirse a todos los grupos humanos que existen en estos territorios mal llamados "México", no conlleva este simbolismo históricamente hostil.



y políticas lingüístico-educativas, así como del imperialismo y su postura de censura ante expresiones de lucha y descolonización a lo largo de la historia oficialista han decretado una realidad hostil hacia las lenguas originarias, por lo que las nuevas maneras de colectividad, organización y metodología, así como su aplicación a procesos de pensamiento crítico y trabajo concreto a la realidad específica sean ahora un arma indispensable para el presente de las lenguas originarias, sus luchas, sus realidades y su permanencia.

En San Francisco Magú, un pueblo Ñötho-Ñähñu⁴ de origen prehispánico, ubicado en el municipio de Nicolás Romero (al norte del Estado de México), el contexto se agrava aún más, debido a que la variante lingüística es prácticamente desconocida, es el único pueblo donde todavía se habla la lengua en toda la región; y pese a ello, ha sido mencionado muy poco. Salvo los trabajos de Carlos Hernández Dávila (2011; 2016), y una mención de parte de Xavier Esparza en su monografía municipal de Nicolás Romero (1999), no existe ninguna bibliografía o antecedentes de trabajos lingüístico-antropológicos en específico con este pueblo y su lengua. Se encuentra en riesgo grave de desaparición, con 250 hablantes aproximadamente (hablantes de más de 45 años de edad), por ende, la vitalidad lingüística denota la pérdida de la lengua en la segunda y tercera generación de habitantes.

En el aspecto escolar, hay un desconocimiento total de los docentes hacia la lengua, es más, ni siquiera se enseña, ni está contemplada en los programas de estudio en nivel básico de las escuelas del pueblo, debido al nulo apoyo de instituciones oficiales estatales y municipales

⁴ El término Hñötho viene de la lengua misma y se atribuyen varios significados: “Hñö – hablar” y “tho – nomás o todavía”, referido al monolingüismo en el pueblo décadas atrás, así como también la imposición del español en los ámbitos sociales del pueblo, y la otra definición es “Hñö – Hablar” y “gatho – todos”, es decir, “la lengua de todos”, denotando un carácter colectivo e incluyente. La palabra hñähñu usada en el Valle del Mezquital, Hidalgo, se refiere a “hñä – hablar” y “hñu – tres”, la tercera lengua o la lengua tres” (el número 3 -o cosmovisión trial-, está presente en todas las manifestaciones rituales e ideológicas del pensamiento ñähñu y que necesita de un análisis más profundo y exclusivo); y por último, también significa “hablar en el camino”, deviene de las palabras “hñä – hablar” y “ñu – camino”, ya que los ñähñu tienen historia que contar, historia milenaria”; es decir, “hñä” es la lengua, es la historia contada, y “ñu”, el camino, el sendero, el tiempo que han caminado los Ñähñu en este mundo. La palabra “otom” no será usada en este texto por venir de la lengua nahuatl y su carga colonialista y discriminatoria.

competentes, incluyendo, a las autoridades del mismo pueblo. Las actitudes lingüísticas de la gente hacia el hñötho son desfavorables, ya que la apatía y desinterés social, la falta de iniciativa colectiva del pueblo y el racismo, contribuyen a su desplazamiento. Otra de las dificultades al abordar este trabajo ha sido contactar a los hablantes, ya que, en su gran mayoría, son adultos mayores, viven en parajes apartados o están ocupados todo el día en trabajos con la milpa, asambleas o asuntos familiares, aunado también a la lucha social que están sosteniendo en defensa de su bosque, manantiales y mantos acuíferos en contra de proyectos inmobiliarios y de explotación de madera, apoyada por el gobierno estatal y municipal.

La ausencia de apoyo económico-institucional es otro de los factores con los que se ha luchado en esta labor. Esto debido a la postura ideológica del proyecto, la cual es políticamente crítica, antipartidista, anti-institucionalista y no busca recibir ningún tipo de financiamiento de parte del Estado y entidades académicas, por lo que la recaudación de fondos para realizar el proyecto es de tipo autogestivo. A pesar de su cercanía a la Ciudad de México y municipios de interés turísticos como Tepetzotlán y Villa del Carbón, la ubicación lejana del pueblo hace difícil el traslado de personas interesadas en asistir a las actividades del proyecto, aunque hoy en día hay dos iniciativas que están impulsando al pueblo para entrar en la categoría oficial de “pueblo mágico”, lo cual puede provocar problemas de tipo de despojo cultural y lingüístico, como los territoriales ya existentes.

A continuación, se desglosarán las experiencias adquiridas y los diversos campos de acción en los que se desenvuelve esta iniciativa, donde los procesos de revitalización lingüística han adquirido un sentido tangible, visible, aplicable en una realidad concreta.

1. Proceso de documentación lingüística

Parte fundamental para iniciar con un proyecto de revitalización lingüística es la documentación, sobre todo en casos como este, donde no se domina la variante en concreto y no se pertenece al pueblo.

Para los objetivos y el formato que se manejan en esta labor, se propusieron dos tipos de documentación: documentación con fines lingüísticos y documentación con fines didáctico-descolonizados,



de acuerdo a la etapa que se estuvo trabajando. Al ser un proyecto independiente de revitalización, la postura ideológica, métodos y elicitación fueron tomando varios matices y adecuándose a las circunstancias de equipo y recursos económicos muy limitados; a su vez, el contexto socio-político ha resultado hostil debido a los diversos problemas de despojo de territorio, disputas partidistas e inseguridad en el pueblo, debido a asaltos en el transporte público y noticias sobre secuestros, narcomenudeo, entre otros.

- Elicitación con fines lingüísticos

En la primera etapa de documentación, realizada en el año de 2014, se dispuso diseñar un instrumento de elicitación para obtener datos lingüísticos descriptivos iniciales, tales como saludos, números, verbos, campos semánticos y frases simples. De esta manera, se podía planificar el primer taller de lengua hñötho, como también hacer análisis fonológicos, léxicos y morfo-sintácticos básicos que contribuyeran a lograr un corpus inicial, comprender el funcionamiento general de la lengua y hacer ejercicios de contraste con otras variantes lingüísticas, como por ejemplo, con el hñähñu del Valle del Mezquital, así como dilucidar grados de inteligibilidad.

Más allá de reproducir y aplicar modelos teóricos clásicos de documentación como los de Haspelmath, Swadesh, Himmelmann (2006, en Flores Farfán y Haviland, 2007) y otros, se decidió estructurar un prototipo de instrumento experimental basado en las necesidades y objetivos del proyecto, es decir, con la visión crítico-alternativa de una posterior etapa de enseñanza y revitalización relacionada con las inquietudes de los hablantes con quienes se hizo el contacto.

Este instrumento está estructurado en tres partes. Se aplicó a tres personas hablantes (dos varones y una mujer), grabando en video mientras se preguntaba palabra por palabra y donde la información se estructuró de la siguiente manera:

Cuadro 1: Instrumento de elicitación con fines lingüísticos

Instrumento de elicitación	
Personas entrevistadas: Tres	Dos hombres: 75 y 45 años de edad respectivamente. Una mujer: 72 años de edad.
Ficha técnica	Fecha de registro, nombre de hablante, edad, año de nacimiento, domicilio y fotografía del hablante.
Campos semánticos: 14 Entradas léxicas: 135	Saludos, números, plantas, animales, pronombres, parentesco, paisaje, tiempo, objetos, colores, alimento, verbos, adverbios y adjetivos.
Oraciones: 64	Cotidianidad, trabajo, agricultura, transacciones, entre otros.

- Elicitación con fines didáctico-descolonizados

La segunda etapa de elicitación se realizó en 2017 tres años después, ya con un conocimiento más amplio de la lengua. Con base a la experiencia del trabajo ejecutado en el 2014, se decidió realizar una elicitación diferente, ya no sólo para continuar con la documentación y análisis de aspectos lingüísticos descriptivos, sino sobre todo, recabar datos desde una perspectiva didáctica. El objetivo de esta acción fue realizar un nuevo taller de lengua hñötho con un enfoque más oral y de contextos comunicativos concretos, así como registrar aspectos de la lengua y pensamiento profundo que ayudarán a descolonizar-desmitificar varios de los conceptos impuestos en la historia oficial que se explicarán más adelante. Así que se procedió a diseñar un instrumento específico con aspectos comunicativos cotidianos para su praxis inmediata en diálogos con hablantes y para niveles de aprendizaje inicial en un aula, donde se contó con el apoyo de dos compañeras del colectivo con quienes se formó el nuevo proyecto de revitalización. A ellas se les ofreció una capacitación básica previa acerca de cómo realizar la elicitación bajo esta perspectiva para lograr más documentación posteriormente sin la necesidad de apoyo auxiliar.

También se hizo elicitación mediante historia oral, entrevistas abiertas y círculos de oralidad con las personas hablantes para obtener datos



acerca del pasado del pueblo. Se buscaban los testimonios de la gente sobre acontecimientos, paisaje, creencias, emociones, conocimientos gastronómicos, herbolarios, rituales y demás que resultarían esenciales para la planeación de los temas, actividades y materiales didácticas del taller.

Este instrumento está estructurado de manera diferente al anterior, ya que se compone de seis partes o temas generales, treinta diálogos prefabricados, así como también frases y entradas léxicas complementarias. Se aplicó a cuatro mujeres hablantes de diferentes edades, donde la información se desglosa de la siguiente manera:

Cuadro 2: *Instrumento de elicitación con fines didáctico-decoloniales*

Instrumento de elicitación con fines didáctico-decoloniales	
Personas entrevistadas: 4	Cuatro mujeres: Entre 45 y 75 años de edad.
Ficha técnica	Fecha de registro, nombre de hablante, edad, año de nacimiento, domicilio y fotografía del hablante.
Temas de elicitación didácticas: 6	1) Vamos a aprender quiénes somos. 2) Qué hacemos en el día. 3) La comida: ¿qué es lo que nos gusta? 4) ¿Cómo compramos las cosas en el mercado? 5) Nuestras emociones. 6) Cuidemos nuestra salud.
Diálogos: 30 Frases complementarias: 80	Cotidianidad, parentesco, gustos, trabajo, agricultura, transacciones, entre otros.
Léxico: 100 entradas	Sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, imperativos, pronombres, entre otros.

2. Acciones de revitalización lingüística

- 1er. Taller experimental de lengua hñötho

A inicios de mayo del año 2014, se iniciaron los trabajos de un proyecto de enseñanza de la lengua hñöthö en la comunidad de San Francisco Magú mediante iniciativa ciudadana formada por vecinos

del pueblo⁵ y con quienes se retomó el contacto para continuar un taller que habían tenido tiempo atrás.

Para tal labor, se tuvo que realizar investigación y documentación lingüística previa al curso, debido a las condiciones antes mencionadas. Después de realizar este trabajo, se continuó con el diseño del curso-taller, los objetivos, la metodología y los conocimientos a abordar con los alumnos potenciales. Se decidió por un “taller experimental bi-variante”, en el cual se harían uso de los datos recabados del hñötho de Magú y del hñähñu del Valle del Mezquital, que es la variante lingüística con la que se cuenta con mayor dominio. Estos fueron algunos de los cuestionamientos para definir el proyecto, después de tener una reunión con los vecinos de Magú:

Taller de lengua hñötho

- ¿Para quién (es)?: Para público en general de la comunidad.
- ¿Dónde?: Biblioteca comunitaria de San Francisco Magú.
- ¿Para qué enseñaron la lengua?: Para revitalizar la lengua Hñötho en la comunidad.
- Formato de enseñanza: L2 (Segunda Lengua).
- ¿Educación formal o independiente?: Independiente.
- Nivel educativo: A1 (Introdutorio).
- Tipo de estudiantes: Público en general, con especial énfasis en habitantes del pueblo de Magú.

Días después, se hizo convocatoria a la población en general y se inició el taller comenzando el mes de junio de 2014, con una duración aproximada de 8 meses, donde asistieron alrededor de 20 alumnos en un principio, conformando el grupo con adultos mayores, adultos y niños. Sin embargo, sólo 5 personas mayores de 45 años terminaron el taller, obteniendo constancia de participación certificada por el Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas

⁵ Extiendo los créditos correspondientes y agradecimientos especiales a la señora María González Valdés, habitante de Magú, así como también a mis maestros de lengua hñötho María Paz y Señor Efrén, también habitantes y hablantes del pueblo de Magú, quienes me invitaron a realizar este proyecto en 2014.



del Estado de México (CEDIPIEM), la cual fue gestionada por los alumnos residentes en el pueblo previamente a nuestra llegada.

A continuación, se muestra el contenido del temario diseñado para el taller:

Cuadro 3: Temario taller de lengua hñötho 2014

Temario taller de lengua hñötho 2014	
<p>Bloque 1.</p> <p>Aspectos generales de la Cultura Nñöthö-Hñähñu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones sobre los términos “Nñöthö, Hñähñu” y “Otomí”. • Ubicación geográfica de los Pueblos Nñöthö-Hñähñu. • Aspectos ambientales de los territorios Nñöthö-Hñähñu. • Esbozo histórico general: Prehispánico, Colonial y Actualidad. • Cosmovisión y manifestaciones culturales. • Literatura, Poesía, Arte y Música. • Aspectos socio-económicos generales.
<p>Bloque 2.</p> <p>Análisis gramatical general comparativo de la Lengua Hñöthö del Pueblo de San Francisco Magú con el Hñähñu del Valle del Mezquital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación lingüística de las lenguas llamadas “otomianas”. • Alfabeto Hñähñu: Consonantes simples, compuestas, vocales simples y compuestas. • Características lingüísticas de la Lengua Nñöthö-Hñähñu: Morfología, Sintaxis y Fonología general. • Estructura gramatical básica de oraciones. • Tiempos verbales básicos: Pasado, Presente y Futuro.
<p>Bloque 3.</p> <p>NU RE HÑÖ NÖTHÖ-HÑÄHÑU.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación personal, saludos y despedidas. • Pronombres personales y Pronombres posesivos básicos. • Números. • Parentescos familiares. • Días de la semana. • Colores. • Animales y plantas domésticos y del monte. • Adverbios (Tiempo, interrogación, lugar, etc.). • Sustantivos (Campos semánticos). • Verbos (Regulares e irregulares/ Transitivos, intransitivos y reflexivos). • Estructura y creación de oraciones sencillas. • Ejercitación de pronunciación y lecto-escritura. • Conversaciones sencillas y canciones en lengua Nñöthö-Hñähñu.

- 2do. Taller de Lengua y Cultura Nñotho

Comenzando el segundo trimestre del año 2017, un grupo de compañeras, pertenecientes a un colectivo cultural⁶, solicitaron apoyo para crear un taller de lengua hñotho en Magú, a sabiendas que ya se había realizado un proyecto anterior en 2014. Después de algunas reuniones de trabajo, se propuso la continuación de la etapa anterior del taller mediante un nuevo diseño curricular y metodológico para nivel de adquisición inicial o A1, basado teóricamente en los trabajos de Richards y Rogers (1986), así como también el trabajo de Pérez López (2009). Sin embargo, sería desde una postura descolonizada, crítica, anti-oficialista, anti-indigenista y tomando en cuenta aspectos comunicativos concretos, aplicables a la cotidianidad inmediata desde la lengua y donde las sesiones se planearán de la siguiente manera:

Introducción al tema, así como del repaso del tema anterior (lengua objetivo y lengua española).

Impartición de la sesión correspondiente (lengua objetivo).

Reflexión crítica del tema visto y etimología de los conceptos en Hñotho (lengua española y lengua objetivo).

Cuadro 4: Temario del taller de lengua hñotho (2017)

Ra nt'ui ra nxodi ra hñotho khea 2017 (Temario del taller de lengua hñotho 2017)			
#	Ra xeni Unidad	Ya t'ukamfadi Lecciones	Objetivo comunicativo
1	Aspectos generales de la Cultura Nñotho.	Reflexiones sobre los términos "Nñotho" y "Otomí". Aspectos ambientales, históricos, culturales y sociopolíticos del territorio Nñotho.	El participante se introducirá a una contextualización general, crítica, descolonizada, reflexiva, propositiva y analítica de los temas relacionados con la cultura Nñotho-Nñahñu.

⁶ Agradezco también a las compañeras Yared y Nohemí González, habitantes de Magú y ex integrantes del Movimiento de Preservación Ambiental y Cultural "Nuestra Madre Tierra"(MOPAC), por la invitación a reactivar el proyecto de la lengua Hñotho y por todo el apoyo para el cumplimiento de los objetivos del trabajo colectivo durante el período de actividades realizadas en el pueblo.



2	Ma ga ñähü to'ogihu.	2.1. Mboranguunxadi: Xiki to'o'i?	El participante aprenderá a proporcionar y pedir información personal.
		2.2. Dípe'tsimameni.	El participante sabrá proporcionar y pedir información personal sobre los miembros del núcleo familiar.
3	Te díhokhu ha rapa.	3.1. Ha ra hnini hyastho.	El participante aprenderá a hablar de lo que hace cotidianamente.
		3.2. Ha raNgodu Ra paYoho, Zönö 'Ret'a ma 'Na.	El participante aprenderá a hablar de lo que se encuentra haciendo en contextos culturales propios.
4	Ra Hñuni / Te be'ä dí hohü?	4.1. Rítsirasei ha rahuöhi.	El participante aprenderá a expresar sus gustos.
		4.2. Xuua 'neránönö.	El participante aprenderá a expresar sus preferencias.
5	Hanjadítaihu ^{ra} hñuni?	5.1. Nuby ^u magatai: Ra Ndomingo pa.	El participante aprenderá a desenvolverse en una situación de compra venta.
		5.2. Hanjarítairasëi?	El participante podrá desenvolverse en una situación de compra de producto tradicional.
6	Ra nsaki.	6.1. Nuby ^u ma dada bimaraMahuifi.	El participante aprenderá a expresar y a preguntar a otros sobre su estado de ánimo.
		6.2. Hanjä ü'i ri ndo'yo?	El participante aprenderá a expresar y a preguntar a otros sobre su estado de salud en una situación de curación.
7	Ra nt'udi ma mfädihü.	7.1. Ya nthuhu ya xambäteÑötho.	El participante demostrará mediante ejercicios creativos, los conocimientos adquiridos en el curso.
		7.2. Ya 'minimfeni ya xambäteÑötho.	

En su última fase, el taller innovó ciertas dinámicas en las sesiones, como fueron las prácticas orales mediante visitas a personas hablantes a sus hogares, para dialogar, aplicar los conocimientos adquiridos en el aula y escuchar las historias de vida de la gente expresadas en Hñötho. También se convirtió en un taller “itinerante”, donde se estuvieron visitando algunos de los barrios del pueblo y realizándose ahí las sesiones del programa.

Otro de los aspectos a considerar es el uso de la etimología, filología y etnohistoria ñötho en las sesiones, lógicamente con un objetivo de descolonización y de resignificación simbólica de los conceptos codificados en la lengua, pensamiento profundo⁷ y memoria colectiva.

3. Jornadas de sensibilización y concientización de la lengua hñötho

Dentro de los planes del colectivo para iniciar con los trabajos de revitalización, se propuso realizar una serie de jornadas de “sensibilización y concientización de la lengua hñötho” previas al taller para atender las actitudes lingüísticas que tiene la gente por la lengua y contribuir a un panorama menos hostil hacia ella. Es así que en el mes de marzo de 2017, se hizo una actividad en el centro del pueblo de Magú con la participación de las compañeras del colectivo y señoras hablantes del hñötho.

El evento estuvo estructurado en cuatro secciones y se hizo un registro video-fotográfico de las dinámicas realizadas con la gente asistente.

⁷ Pensamiento Profundo Originario, concepto ideológico propuesto por Mäst'oho en 2017 (en desarrollo), consiste en reflexionar la realidad y pensar de las culturas originarias desde una perspectiva interna y autónoma, donde se depositan todos los aspectos del conocimiento o sabiduría de las naciones originarias, y sus vehículos de creatividad, respaldándose en los géneros orales propios; proporciona los elementos mínimos para tratar de expresar y explicar la realidad concreta de las culturas originarias, en este caso, la cultura ñähñu, siempre con el objetivo de contribuir a procesos de contribución social tangible y de generar ruptura epistémica cuando sea menester de parte de los pueblos y así hacer frente a procesos de colonización ideológica. Posee 7 líneas de reflexión: Reflexión crítica de la lengua, Reflexión crítica del territorio, Reflexión crítica de la colectividad, Reflexión crítica de la ritualidad, Reflexión crítica del devenir histórico, Reflexión crítica de los procesos creativos y Reflexión crítica de la interacción mujer-hombre, las emociones y la sexualidad. No se usan en este texto términos como filosofía, literatura o pedagogía indígena, para el caso del hñötho-hñähñu, la equivalencia sería “Yomfeni” o “Mayabumfeni”.



A continuación, se muestra la minuta del evento:

Cuadro 5: Minuta de organización

Ra nt’udi ra mfoxkui ma hñögabe hñötho ra hnini Magu “gí pödi hñötho nu magu? gí ode ra hñötho?” Plática-taller de sensibilización de la lengua hñötho de Magú “¿sabes hablar hñötho de magú? ¿entiendes o escuchas la lengua hñötho?”	
1) Presentación del evento	Yared y Nohemí González, integrantes del colectivo MOPAC
2) Testimonio hñötho de Magú	Señora hablante de hñötho
3) Plática sobre lengua y cultura hñötho	Thu'bini Mäst'ohö
4) Taller colectivo “Magapödi hñötho”	Imparten: Thu'bini Mäst'ohö y compañeras del colectivo MOPAC
5) Taller de modelado en barro para niños “Aprendamos Hñötho con barro”	Imparten: Integrantes del colectivo MOPAC
6) Cierre del evento y reflexiones finales	Thu'bini Mäst'ohö y compañeras del colectivo MOPAC
Personas asistentes: 50 personas aproximadamente. Tipo de público asistente: Niños, jóvenes, adultos y adultos mayores. Presencia de personas hablantes: 5 personas aproximadamente. Duración del evento: 2 horas.	

Domingo 26 de marzo de 2017, centro del pueblo de Magú

Los talleres colectivos se realizaron con los asistentes, el primero se organizó formándose 5 equipos de aproximadamente 10 personas, donde se le asignó a una persona hablante el material de trabajo y un tema o campo semántico que debían elicitarse con los señores a manera de conversación; después debían anotar en un rotafolio el nombre del equipo y la información recabada en la plática grupal, escribiendo los conceptos en la lengua como pudieran representarlo textualmente y, por último, seleccionar a un representante de equipo para exponer su trabajo con los demás equipos y hacer una reflexión colectiva general acerca de la dinámica.

En el segundo taller, se invitaron a niños y personas que desearan participar para realizar figuras de barro con su respectivo nombre en

hñötho y generar una frase en la lengua con ayuda de un hablante del pueblo, así compartirlo con los demás asistentes.

Posteriormente, hubo invitaciones de escuelas oficiales del pueblo, de niveles pre-escolar y secundaria, gestionados por integrantes del Taller de Lengua y Cultura Ñötho, donde se realizó una serie de talleres dinámicos de sensibilización y aprendizaje de la lengua utilizando aspectos multidisciplinarios como la música, literatura y artes plásticas. Para tal efecto, se diseñó un prototipo de programa para los talleres, que a su vez se están piloteando en diferentes pueblos con varias lenguas y consta de las siguientes actividades:

Cuadro 6: *Taller de sensibilización sobre la importancia de la lengua hñötho de Magú para escuelas de nivel básico*

Núm.	Actividad	Materiales	Tiempo
1	Presentación del taller y muestra de la iniciativa Mäst'ohö, en PPT o mediante plática.	Laptop, proyector / micrófono, bocinas	20 minutos
2	Juego de sensibilización "Maga 'yothegabemahñögabe Hñötho - Curemos a nuestra lengua Hñötho"	Laptop, proyector / Pizarrón, plumones	20 minutos
3	Dinámica de inmersión léxica "Magaogabe ya nzuniraHñötho - Escuchemos los sonidos del Hñötho"	Laptop, proyector / Pizarrón, plumones, tarjetas, instrumentos musicales	20 minutos
4	Dinámica grupal de campos semánticos "Ra huöhiranoya"	Rotafolios, plumones, hojas, colores, pegamento, tijeras	45 minutos
5	Reflexiones finales y canción en Hñötho-Hñähñu "Pot'ima ya mfenihü"	Instrumentos musicales, micrófono y bocinas	15 minutos

Diseño: Thu'bini Mäst'oho

En total se realizaron estas actividades en tres escuelas, dos en nivel secundaria y una en nivel pre-escolar; sin embargo, ya no hubo posibilidad de visitar más escuelas del pueblo en la duración del proyecto.



4. Proyecto Casa Colectiva Ñötho

A raíz del Taller de Lengua y Cultura Ñötho, por iniciativa de los integrantes del taller y vecinos del pueblo se organizaron para crear un proyecto colectivo llamado “Ra ngu ra yu di te – La Casa de las Raíces Vivas” en el barrio de Nhoi - El Puerto a finales de 2017, teniendo como instalaciones una casa donada por una señora integrante del colectivo y hablante de Hñötho⁸, que fue casa de pensión para maestros que impartían clases en décadas anteriores, la cual será base de operaciones de los diversas actividades de interés de los vecinos (productivos, asambleas, eventos, etc.) y entre los cuales se encuentran las relacionadas con la lengua que el colectivo realizarían en 2018:

- Taller itinerante de Lengua y Cultura Ñötho (que anteriormente se impartió en la biblioteca comunitaria en el centro de Magú).
- Taller de tlachiqueo ñötho.
- Muralismo colectivo ñötho.
- Círculos de estudio sobre el pensamiento profundo ñötho con los hablantes.
- Señalética en lengua hñötho.
- Taller de territorialidad ñötho.
- Taller de herbolaria ñötho.
- Proyecto de difusión digital de la lengua hñötho en redes sociales como Facebook, Twitter, Skype, Instagram y YouTube, entre otras plataformas.

5. Resultados y conclusiones

Después de 3 años de trabajo independiente y colectivo en San Francisco Magú, se logró vislumbrar ciertos resultados o logros (valga la expresión en una situación de grave desplazamiento lingüístico),

⁸ Se trata de doña María Paz, integrante del colectivo desde 2014 y quien ha participado muy activamente en el proyecto en todas sus etapas. La casa es propiedad de ella, ya que quedó como herencia de su padre y luego se donó para posada de los maestros que iban a laborar en Magú. Ahora, se está utilizando para las actividades del nuevo colectivo.

con base a responsabilidad, coherencia entre discurso-hecho, compromiso, colectividad, crítica-autocrítica, autogestión económica y autocapacitación, los cuales han conllevado a la materialización de los objetivos planteados por el proyecto, entre los cuales se encuentran:

- Consolidación del Taller de Lengua y Cultura Nötho.
- Difusión de la lengua hñötho de Magú.
- Actitudes lingüísticas favorables de parte de la gente del pueblo con respecto a su lengua.
- Incremento del interés social hacia la lengua.
- Regeneración de tejidos sociales y colectividad basados en la identidad y pensamiento profundo ñötho, a nivel microsocioal.
- Respaldo hacia el proyecto de parte de los hablantes.
- Creación de otros colectivos y proyectos a partir del taller.

Sin embargo, es menester enfatizar que el proyecto lamentablemente se disolvió en marzo de 2018 y hasta el día de hoy no se ha podido dar continuidad al trabajo en el pueblo. Respecto a la labor a la revitalización de las lenguas originarias, se puede resumir que las propuestas realizadas son el reflejo de un proceso social en el cual la reivindicación, resignificación y revitalización de las lenguas, pensamientos y voces de los pueblos originarios han caminado un sendero histórico, político, social, económico e ideológicamente hostil pero que han sabido brotar a la luz a pesar del aparente destino irreversible de nuestras culturas originarias: el olvido y el estancamiento eterno. Entonces, estas propuestas tendrán que evolucionar y trascender el umbral del simple y denigrante concepto de “lengua indígena”, “identidad indígena” o “educación indígena”, donde las imitaciones-reproducciones de otras convenciones de Occidente y los discursos trillados del “folclor indigenista” pero que, líricamente, continúan escondidamente arraigados, conceptos de un viejo colonialismo imperial, ideológico, religioso y sociopolítico, expresado en la frase “indio reconocido por el Estado, pero al fin y al cabo, indio colonizado”.



Referencias

- Brice Heath, S. (1972). La política de la lengua en México. De la Colonia a la Nación. Instituto Nacional Indigenista.
- Esparza Santibañez, X. I. (1999). *Nicolás Romero. Monografía municipal*. Instituto Mexiquense de Cultura-Gobierno del Estado de México.
- Haviland, J. y Flores Farfán, J. (Coords). (2007) *Bases de la documentación lingüística*. INALI, 1era. Reimpresión.
- Hernández D. y Arturo C. (2011). *Gemhyä: voz fuerte. Memoria y oralidad en San Francisco Magú*. Ayuntamiento de Nicolás Romero/Instituto Mexiquense de Cultura/Fondo para la creación artística en el Estado de México.
- Hernández Dávila, C. A. (2016). *Cuerpos de Cristo: cristianismo, Conversión y Predación en la Sierra de las Cruces y Montealto, Estado de México*. Tesis de doctorado-ENAH.
- Pérez López, M. S.y Cruz García, F. (Coords.) (2011). *Las lenguas originarias de México y sus alfabetos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Proyecto “Mäst’öhö-Lenguas Originarias (2016). *Mäst’öhö-Lenguas Originarias*.
<https://www.facebook.com/MastohoLenguasOriginarias/>
<http://thubinimastoho.wixsite.com/mastoho-lenguas>
<https://soundcloud.com/thubini-mastoho>
- Richards, C. J. y Rodgers, S. T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.



Turismo Lingüístico Vivencial en Ayparavi: una alternativa de mantenimiento lingüístico y desarrollo socio-económico desde un enfoque Ayllu

Tamia Violeta Choqueticlla Araoz¹

Resumen

La presente experiencia denominada “Turismo Lingüístico Vivencial en Ayparavi” se emplaza en el pueblo Uru Chipaya de la Nación Uru, una de las más antiguas y de mayor riqueza cultural y lingüística de nuestro continente, como lo expresa la cita.

Esta experiencia surge como respuesta ante la vulnerable situación de la vitalidad del idioma uru en el ayllu Ayparavi de la Nación Uru y ante la alarmante situación de nuestras lenguas indígenas a nivel mundial. Tomando en cuenta que ellas representan sistemas de conocimiento amplios, complejos y de mucha sabiduría que se han desarrollado a lo largo de años, estos sistemas son fundamentales para la identidad de los pueblos indígenas, la conservación de sus culturas, su autodeterminación y su cosmovisión. Es por eso que cuando las lenguas indígenas están amenazadas, los pueblos indígenas también lo están.

Palabras clave: *Turismo lingüístico, urus, Ayparavi, Chipaya, comunidad-ayllu.*

¹ Licenciada en Turismo en la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat en la Universidad Mayor de San Simón y Magister en Docencia Universitaria por Competencias con mención en procesos de Investigación y Tutoría en la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.

Introducción

“Los urus somos los primeros habitantes del mundo andino (...). Somos un pueblo antes de quechuas y aymaras. Nosotros somos la gente del agua y del lago más antigua” (Video Los qhas qot zoñi urus. Callapa, 2017)

Cuando se pierde una lengua, se olvidan conocimientos tecnológicos y ecológicos, información sobre recursos de bosques, minerales, farmacopea y médicos, vinculados al conocimiento de las lenguas, como saberes en general y como formas de convivir con el medio ambiente de manera sostenible. Se pierden, así mismo, elementos cognitivos fundamentales de las taxonomías, la cosmovisión y cosmología; también se pierden las artes verbales, tradiciones orales e historia (Ströbele, 2010).

Sin embargo, según algunas estimaciones de conservación de las lenguas indígenas, su pérdida es inevitable, ya que, para el año 2100, más de la mitad de las lenguas del mundo se habrán extinguido. Según otros cálculos, hasta el 95 % de las lenguas que hay en el mundo podrían haberse extinguido o verse gravemente amenazadas a finales de este siglo. La mayoría de las lenguas amenazadas son lenguas indígenas (Departamento de Información Pública ONU, 2016).

En Bolivia, pese a ser uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística, adquirir la denominación de Estado Plurinacional y contar con 36 lenguas indígenas oficialmente reconocidas, pocas son las experiencias concretas de revitalización lingüística y más aún de estrategias innovadoras como el turismo lingüístico para el fortalecimiento y difusión de nuestras lenguas indígenas.

Ante estas alarmantes proyecciones, ante la gran potencialidad turística y lingüística de la comunidad y aprovechando la coyuntura por la declaratoria del año internacional de las lenguas indígenas por la ONU, surge la presente experiencia de mantenimiento lingüístico². Esta nace a partir de intervenciones previas en la comunidad, de una latente inquietud personal y de una alta necesidad y deseo comunal por querer trabajar con dinámicas turísticas que, a la vez, respondan a sus necesidades socio-económicas.

² Proceso de conservar una lengua, darle vigor y permanencia (Rodríguez, 2012).



1. Antecedentes

1.1. Nación Uru

La nación Uru de los *qas qhot zóñi*, gente de las aguas y de los lagos, son una de las culturas más antiguas de nuestro continente actualmente ubicados en territorio boliviano, peruano y chileno. En Bolivia, en Irohito en el departamento de La Paz, en tres comunidades del Lago Poopó (...) y en cuatro ayllus de (...) Chipaya, ambas poblaciones en el departamento de Oruro; en Perú viven los urus de Chulluni en el departamento de Puno; y en Chile viven familias urus en Antofagasta, Atacama, Alto Hospicio y Calama (Funproeib Andes, 2017).

En la presentación del texto Situación sociolingüística y propuesta de fortalecimiento de la lengua uru chipaya se indica que: “en tiempos remotos los urus representaban la población más antigua y mayoritaria de los territorios altiplánicos bolivianos, pero fueron minorizados e inferiorizados, privándoles del acceso a la tierra y confinándolos al espacio lacustre” (A. Zambrana, 2014, pp: 1). Esto debido a diversos procesos de colonización a los que han estado sometidos en diferentes épocas a lo largo de la historia, además de otros factores externos como el contacto con el mercado al que están y han estado expuestos, el sistema educativo, los medios de comunicación social, las religiones, y otros conllevan un gran impacto negativo para la supervivencia de las cultura y lengua Uru. Es ante esta situación y ante la importancia histórica, cultural y sobre todo lingüística de la Nación Uru que se lleva a cabo la experiencia de mantenimiento lingüística y cultural en el ayllu de Ayparavi, parte del municipio Uru Chipaya.

Ayparavi se encuentra ubicado al este de la Provincia Sabaya, del Departamento de Oruro, en pleno altiplano de Bolivia, aproximadamente a 3,700 metros sobre el nivel del mar, de clima frío y seco (U.E. Puente Topater, 2018, p. 1). Este es el ayllu más alejado y de más difícil acceso, razón por la cual existen diferentes carencias socio-económicas, pero también esta situación permite de manera muy singular el mantenimiento y la práctica de su idioma y cultura.

1.2. Diplomado en Formación de investigadores y emprendedores indígenas para la revitalización cultural y lingüística (primera versión)

La presente experiencia surge gracias a las intervenciones previas realizadas en el marco del Diplomado en Formación de investigadores y emprendedores indígenas para la revitalización cultural y lingüística (primera versión³), el cual fue impulsado con el objetivo de contribuir a responder las exigencias actuales en torno al riesgo de extinción que amenaza, hoy cada vez más, a las lenguas originarias (Pinto, 2019).

Durante este periodo, además de identificar las características sociolingüísticas de la comunidad, a través de un diagnóstico sociolingüístico bajo una metodología de investigación acción participativa, se pudo trabajar como resultado más importante: La escuela lingüística vivencial del idioma uru.

1.2.1. La escuela lingüística uru como propuesta de mantenimiento lingüístico

A partir del diagnóstico sociolingüístico realizado y de la respectiva priorización de problemáticas, se construyó una propuesta de mantenimiento de la lengua uru para Aymaravi y el alcance del mismo que nos llevara a pensar en una revitalización del idioma en las comunidades donde ya no se habla el idioma.

La problemática priorizada fue la transversalización de “agua, migración, economía y lengua”; es decir una propuesta multifactorial. Esta propuesta surge y se fortalece a partir del intercambio con los internados lingüísticos de la comunidad mapuche en Chile⁴.

La propuesta consiste en instaurar una “Escuela lingüística vivencial del idioma uru en Aymaravi” usando un método de inmersión lingüística y estrategias comunicativas. La escuela lingüística consiste en ser un espacio para el aprendizaje del uru para miembros de

³ Marco en el cual un equipo multidisciplinar de cuatro integrantes ingresamos a la comunidad Aymaravi de Uru Chipaya (una de las cinco comunidades indígenas con las que se trabaja desde el diplomado).

⁴ Intercambio gestionado en el marco de apoyo a la presente experiencia de revitalización lingüística.



comunidades uru que ya perdieron el idioma o para otras personas que quisiera aprender el idioma en contexto.

Es así que, como estrategia fundamental de este proceso, se capacitó a los 4 estudiantes de sexto de secundaria (último año) de la unidad educativa “Puente Topater” como profesores lingüísticos para la enseñanza de su idioma bajo una metodología de inmersión lingüística.

Finalmente, y para lograr una aplicación piloto real de todo lo impartido, los estudiantes impartieron una clase a los profesores de la unidad educativa, logrando poner en práctica todo lo aprendido y logrando resultados e impactos positivos en la comunidad educativa.

Ante el surgimiento de este interesante proyecto y como inquietud e iniciativa personal se plantea el proyecto denominado “Turismo lingüístico vivencial en Aymaravi”, el cual pretende dar continuidad al proyecto “Escuela Vivencial del idioma uru chipaya”, a través de las visitas turísticas planificadas conjuntamente con la comunidad, y las cuales además, permitan la generación de recursos económicos y el reconocimiento de su cultura e idioma ante el mundo.

2. Diagnóstico Sociolingüístico

2.1. Vitalidad del uru

Mediante la observación se pudo evidenciar diferentes manifestaciones de vitalidad de la lengua, por ejemplo:

Mientras nos servíamos lo pedido, casualmente el teléfono celular de la señora sonó, ella lo contestó y para nuestra sorpresa habló en un idioma que no pudimos identificar ni como quechua ni como aymara, es así que nos animamos a preguntarle que idioma era y nos dijo que se trataba del uru chipaya. Nos alegró bastante ver esa pequeña pero importante muestra de vitalidad de la lengua, además, la señora nos comentó que mayormente entre los comunarios esa era la lengua más hablada. (CC1, Aymaravi, 07.08.18)

Esta misma situación fue evidenciada mediante la aplicación de otros instrumentos de investigación, es así que, por ejemplo, en el grupo focal realizado a los profesores (08.08.18) se pudo percibir muchas opiniones que dan certeza de esta vitalidad, entre ellas:

Yo veo que aquí mejor que en otros contextos como el aymara o el quechua, los estudiantes hablan el idioma uru, no tienen vergüenza, en clases o recreo ellos están hablando su idioma uru, eso es muy importante, entonces habría que ver la forma de fortalecer la lengua. (Grupo Focal-Profesores, V.P. 08.08.18)

Aquí todos hablamos el uru, antes nos prohibían en la escuela yo me acuerdo, pero ahora no, yo hablo y mis hijos también, a ellos les enseñó desde chiquititos. (Ent. J.F., Ayparavi, 10.08.18)

La misma situación fue manifestada explícitamente por las autoridades de la comunidad en el grupo focal realizado en fecha (09.08.2018), en donde la manifestación de una de las autoridades fue: “Nosotros no tenemos ningún problema con nuestra lengua, ni con nuestra cultura. ¡Nuestra lengua está viva!” (Grupo focal-comunidad. Hilacata⁵, 09.08.2018).

En efecto, esta situación fue corroborada también por las encuestas aplicadas, sacando a la luz por ejemplo, el manejo de un bilingüismo simultáneo⁶ (castellano-uru), en toda la población encuestada (100% de 23 personas), y en algunos casos el multilingüismo⁷ (castellano-uru-aymara) como una de sus características en cuanto a uso de la lengua.

Empero a pesar de esta vitalidad, la lengua no deja de ser una de las más vulnerables de nuestro país, esto debido principalmente al número reducido de habitantes en la comunidad, ya que, según datos estadísticos del INE (2012), 2003 es el total de población en Uru Chipaya, de estos solo 156 pertenecen al ayllu Ayparavi. Sin embargo, cabe mencionar que, ante la latente tendencia por la migración, el número de habitantes reales en la comunidad reduce; haciendo que la lengua padezca de un número muy reducido de hablantes en comparación de otras lenguas como el quechua o el aimara.

⁵ Autoridad de la parcialidad; autoridad principal de la comunidad (Plaza Martínez, s/f).

⁶ Uso y/o aprendizaje de las dos lenguas a la vez, es decir, de manera simultánea. (Acosta, 2017).

⁷ Uso y/o aprendizaje de varias lenguas a la vez. (Acosta, 2017).



2.2. Identidad y percepción de la lengua

La identidad cultural es un posicionamiento en relación a los otros; es decir quién eres y de qué grupo cultural eres. El sentido de pertenencia cultural uru chipaya en la comunidad de Aymaravi es muy fuerte y se manifiesta muy abiertamente entre sus pobladores; sin embargo, la migración es una clara y latente adversidad frente a esta realidad, la cual hace que el sentido de identidad reduzca (al menos en las generaciones más jóvenes), esto debido a la influencia de la cultura ciudadina chilena.

Algunos miembros de la comunidad manifiestan la importancia de sus costumbres, vestimenta, cultura e idioma; y la importancia de su fortalecimiento.

¿Qué piensa de los idiomas indígenas?

M.C. La cultura es importante, primero lo nuestro, nuestra lengua, como también la constitución política de estado se manifiesta que todos los bolivianos y bolivianas estamos obligados a aprender tres lenguas incluso, como un idioma originario, castellano y extranjero. Es importante que los otros hermanos puedan fortalecer su lengua. (Ent. M.C. 23.10.18)

Esta situación también es manifestada por jóvenes de secundaria, quienes comentan al respecto:

¿Cuándo regresan de Chile aún hablan uru?

R.O. El idioma que hemos aprendido no se sale de nuestro corazón, cuando voy a Chile, yo me siento de mi cultura y soy orgulloso en donde sea. (Ent. R.O. 23.10.17)

Como se puede ver en su discurso, no hay un sentimiento de vergüenza, al contrario, existe una marcada y fortalecida identidad lingüística y cultural siempre que estén al interior de la comunidad. Y aunque el entrevistado dice “donde sea” al salir de la comunidad, la situación es otra.

2.3. Otros problemas transversales al idioma

Además de la situación sociolingüística, en el diagnóstico se evidenciaron otras problemáticas, las cuales afectan de manera

indirecta la perduración del idioma y la cultura, entre ellos diversos problemas socio-económicos de gran impacto en la comunidad que, si bien no están directamente relacionados a la lengua sino más hacia los hablantes, son problemas muy sentidos y prioritarios para la comunidad.

(...) sinceramente la gente de acá no sabe de qué vivir y es por eso que cuando concluyen las clases inmediatamente van en busca de trabajo, lindo fuese que acá hubiera una fábrica, o no sé alguna entrada para las familias que viven acá y de esa manera radicar acá y que no se vaya a Chile, para fortalecer también la lengua. (Grupo Focal-Profesores, E.N. 08.08.18)

Efectivamente, se pudo evidenciar que la mayoría de la población joven radica en Chile con ansias de una mejor situación económica. Según Waldo Jordán, et.al. (2011, p.141): El pueblo Chipaya hoy tiene un alto índice de migración, sobre todo en población joven que, en busca de mayores recursos económicos, van a Chile; siendo este movimiento temporal cuando se trata de trabajos en haciendas de Iquique como peones, arrienderos y medieros en cultivos de verduras, hortalizas y otros.

Como se puede evidenciar, la falta de un sistema productivo en la comunidad genera la migración de las generaciones jóvenes y esta migración promueve el desligue cultural y lingüístico.

La problemática productiva tiene su origen en otra sentida problemática; la escasez de agua. Los urus fueron un pueblo conocido como “hombres de las aguas” y ahora ese es su mayor problema:

Lo que nosotros necesitamos es agua, (...), no tenemos agua para producir, por eso nuestros hijos se van. (Grupo Focal-Comunidad, S.N. 09.08.18)

La gente debe migrar a Chile porque en mi pueblo Ayparavi no hay mucho sustento económico, no produce nada, el lugar es desierto y seco que verdaderamente necesitamos mucho apoyo. (Ent. R.O. 23.10.17)

Por lógica esta carencia de agua viene acompañada de una improductividad del territorio (ganadería, agricultura, pesca, etc.); y, por este motivo se van incrementando fenómenos migratorios de las



segundas y terceras generaciones y el bajo desarrollo socioeconómico de la comunidad.

Esta situación socioeconómica evidencia la estrecha relación existente entre idioma y territorio, y muestran como todos estos factores sociales afectan al pleno desarrollo del idioma, relación planteada en la teoría de la ecología lingüística⁸.

3. Propuesta: Turismo lingüístico vivencial en Aymaravi

3.1. Consideraciones teóricas

3.1.1. Turismo lingüístico o idiomático

A pesar de los escasos estudios realizados al respecto y de la dificultad para su definición debido a su carácter abstracto e innovador, el turismo lingüístico se ha posicionado como una nueva tendencia del turismo actual, la que se encuentra en auge con más de 2,28 millones de turistas al año que buscan una inmersión lingüística en sus viajes (IALC, 2016).

Esta nueva tendencia es definida por la OMT (1991) como las actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno natural, por un período de tiempo consecutivo inferior a un año, con el fin de realizar una inmersión lingüística en un idioma distinto al propio.

Otros autores denominan esta actividad como turismo idiomático, la cual es definida como un subsegmento del turismo cultural, cuya motivación principal no se restringe solamente al aprendizaje de una lengua, sino también, a conocer la cultura, costumbres y la sociedad de un país diferente al de origen (Clark, 2014). Esta actividad constituye una forma distinta de viaje, ya que tiene como propósito primario el aprendizaje, viaje que relaciona el conocimiento y vivencia de nuevos lugares con un sentido educativo (Pinassi y Ercolani, 2012).

Por otra parte, Humanes Jiménez (2006, citado por Clark, 2014) propone la denominación de Turismo Lingüístico, definido como

⁸ Teoría que investiga las relaciones de una o varias lenguas con su entorno lingüístico, cultural, social, político, geográfico, natural, etc. (Resinger, 2006, pág. 104).

“...los viajes que se realizan al extranjero para poner en práctica actividades relacionadas con el aprendizaje de su lengua”.

Esta nueva tendencia actualmente va adquiriendo mucho interés por su gran impacto a nivel mundial, es por eso que se van desarrollando nuevas denominaciones como: estancias lingüísticas, turlingüismo o el ya desarrollado turismo idiomático, las cuales hacen referencia a las actividades turísticas que toman en cuenta al idioma como recurso principal.

3.1.2. Turismo cultural

Tomando en cuenta que la palabra cultura es una de las acepciones más difíciles y controversiales en cuanto a definición (Plano, 2009), la definición de turismo cultural sufre la misma situación. Esta acepción está en permanente proceso de cambio y construcción acorde con el desarrollo humano y las nuevas tendencias de hacer turismo.

Según el ICOMOS que redactaría la primera definición de turismo cultural en 1976: “El turismo cultural es aquella forma de turismo que tiene por objeto, entre otros fines, el conocimiento de monumentos y sitios histórico-artísticos. Ejerce un efecto realmente positivo sobre estos en tanto en cuanto contribuye –para satisfacer sus propios fines– a su mantenimiento y protección. Esta forma de turismo justifica, de hecho, los esfuerzos que tal mantenimiento y protección exigen de la comunidad humana, debido a los beneficios socio-culturales y económicos que comporta para toda la población implicada (ICOMOS, 1976).

Posteriormente, y ante las nuevas formas de desplazamiento, la OMT propone la definición de turismo cultural como todos los movimientos de las personas para satisfacer la necesidad humana de diversidad, orientados a elevar el nivel cultural del individuo, facilitando nuevos conocimientos, experiencias y encuentros (OMT, 1995).

La Carta del ICOMOS de turismo cultural, en 1999, hará más amplios los términos insistiendo en el intercambio cultural, en las sociedades actuales, como forma turística: El turismo nacional e internacional sigue siendo uno de los medios más importantes para el intercambio cultural, ofreciendo una experiencia personal, no sólo acerca de lo



que pervive del pasado, sino de la vida actual y de otras sociedades (Carta del turismo cultural 1999. ICOMOS) (Hiriart Pardo, 2010).

Por otro lado, según la *European Association for Tourism and Leisure Education* (Asociación Europea de turismo y educación del ocio), se define al turismo cultural como el movimiento de personas hacia manifestaciones culturales fuera de su área de residencia, con la finalidad de obtener nuevos datos y experiencias para satisfacer sus necesidades culturales (Richards, 1996 cit. en André, Cortés y López, 2013).

3.1.3. Turismo vivencial

Otra de las características que se toma en cuenta para esta experiencia es el carácter vivencial que tendría la misma, según Aliaga, Cabrera y Carbajal (2011), el turismo vivencial es una experiencia integral que promueve el contacto con culturas vivas, la interacción del poblador local con el viajero, el compartir costumbres, festividades y actividades cotidianas, cualesquiera que fueran, que enfatiza la actividad turística como intercambio cultural.

Del Reguero denomina al turismo vivencial como todas las actividades que pueden desarrollarse en el ámbito rural y que resultan de interés para los habitantes de las ciudades. Plantea que esta actividad consiste en una modalidad que tiene como particularidad que familias dedicadas principalmente a actividades agropecuarias, deportivas y de pesca artesanal, abran sus casas para alojar al visitante. Tiene el objetivo de hacer del turismo algo más humano en un proceso de encuentro y de diálogo entre personas de culturas distintas (Del Reguero, 1994 cit. en Cruz, 2011).

Por otro lado, el turismo vivencial es definido como una modalidad de hacer turismo que tiene como particularidad que familias dedicadas principalmente a las actividades agropecuarias, deportivas y de pesca artesanal, abran sus casas para alojar al visitante, mostrándole una forma de vida única en el mundo. Estas actividades pueden desarrollarse en el ámbito rural y resultan de interés para los habitantes de las ciudades por sus características exóticas, románticas o diferentes a las de su habitual estilo de vida (Ugarte & Portocarrero, 2013).

3.1.4. Turismo comunitario

Según Maldonado, el turismo comunitario se refiere principalmente a una actividad sustentada en emprendimientos productivos donde la propiedad y gestión de los recursos patrimoniales se llevan a cabo por la comunidad, con arreglo a prácticas de participación social colectiva y solidarias en el trabajo y en la distribución de los beneficios generados por la prestación de servicios, con miras a fomentar encuentros interculturales de calidad con los visitantes (Maldonado, 2005).

El turismo comunitario plantea un uso diferente del territorio y sus recursos, tanto por quienes proporcionan el servicio, como por parte de los usuarios, pues implica prácticas de valoración ambiental in situ, el reconocimiento del patrimonio cultural de las comunidades y su interacción con las mismas. En este sentido, se trata de un turismo relativamente más consciente e integrado y con posibilidades de generar beneficios económicos y sociales principalmente en el nivel local. (Palomino, Gasca & López, 2016: 8)

El turismo comunitario, según Cañada (2012), es un tipo de turismo en el que la población rural, principalmente pueblos indígenas y familias campesinas, a través de sus diversas estructuras organizativas de carácter colectivo, ejerce un papel central en su desarrollo, gestión y control, así como en la distribución de sus beneficios. Se trata por lo tanto de un turismo de formato pequeño o de nicho que debe permitir establecer sinergias con otras políticas de desarrollo (Cañada, 2012 cit. en Mendoza, Figueroa & Godínez, 2015).

En Bolivia, esta nueva modalidad turística, como la plantea Cox (2009), es un modelo autogestionado de administración turística, el cual va adquiriendo mucha importancia desde el año 2012, cuando el gobierno la incorpora como parte de sus políticas públicas y de gestión turística. Actualmente existen muchos emprendimientos de base comunitaria, los cuales son administrados y operados por las comunidades indígenas.

Sin embargo, pese a estos importantes avances para el turismo gestionado desde las comunidades indígenas, es necesario plantear nuevas definiciones de mayor pertinencia indígena, comunitaria y



que partan de la cosmovisión de cada comunidad y respetando sus dinámicas y conocimientos propios.

3.2. Otras experiencias

3.2.1. Experiencias internacionales

Desde su creación, el turismo lingüístico ha ido adquiriendo diversas características según las nuevas tendencias del mercado, según Pardo (2011), el mercado del turismo lingüístico ha cambiado drásticamente desde 1970 y ha sido en los últimos años cuando ha alcanzado un fuerte desarrollo. Sin duda alguna, Reino Unido e Irlanda se han convertido en los países receptores líderes de turismo lingüístico.

Según la investigación de San Sixto (2016), el país que comenzó con esta idea fue Francia, y pronto Reino Unido y Estados Unidos empezaron a crear empresas de este tipo debido a la influencia del inglés como idioma internacional.

Sin embargo, actualmente y gracias al nuevo contexto globalizado, esta actividad representa un creciente interés en las personas por adquirir experiencias y competencias lingüísticas y personales lejos de sus hogares y por combinarla con otras actividades turísticas propias de cada destino. Es por eso, que cada vez nuevos países crean políticas y planes para dinamizar esta importante actividad.

En 2014, 2.28 millones de estudiantes se marcharon al extranjero para realizar turismo idiomático y dos terceras partes de los mismos lo hicieron en búsqueda del perfeccionamiento del inglés. Hay distintos destinos dedicados al estudio del inglés, pero sin duda el Reino Unido es el que va en cabeza por ser considerado la cuna del inglés. (Informe IALC, 2016: 10, cit. en San Sixto, 2016)

Por otro lado, según el Plan Estratégico de Turismo Idiomático en Andalucía (2010), en los últimos años el aprendizaje de español ha adquirido una gran relevancia socioeconómica a nivel internacional debido, en parte, a las grandes magnitudes que presenta: es la segunda lengua de comunicación internacional, es lengua oficial en 20 países y se trata de la cuarta lengua más hablada del mundo.

Es por esta razón que actualmente España es uno de los líderes de turismo idiomático a nivel mundial, ofreciendo destinos aptos para

esta actividad como Málaga, Andalucía, Madrid, y otros, los cuales cuentan con planes estratégicos y políticas claramente establecidas, y además consideran otras actividades turísticas complementarias para ofrecer productos turísticos llamativos y muy bien elaborados. Según las estadísticas del Instituto Cervantes, en 2012 viajaron a España 940.494 turistas por motivo de estudios, cifra muy superior a los 237.600 estudiantes de español que llegaron al país en el año 2007 (Clark, 2014).

Sin embargo, desde las últimas décadas, esta actividad también se ha ido desarrollando en países como México y Argentina, los cuales ya incluyen al turismo lingüístico como parte de su legislación logrando fuertes e importantes impactos positivos a nivel económico, social y cultural. En el caso de México, el informe del Instituto Cervantes cifra en 35.000 los turistas idiomáticos que visitan el país azteca para aprender el español. En cuanto a Argentina, la cifra asciende a 50.000 personas, según la Asociación de Centros de Idiomas del territorio austral (Clark, 2014).

Todas estas experiencias muestran el gran desarrollo de esta nueva modalidad turística y cómo esta se va posicionando a nivel mundial. Sin embargo, se puede observar que el académico es el principal interés que tienen los individuos que realizan estas experiencias, es por eso que las acciones nombradas se desarrollan con idiomas de mucho prestigio como el inglés o el español, sin tomar en cuenta la amplia gama de lenguas indígenas existentes a nivel mundial, las cuales además traen grandes conocimientos ancestrales y la posibilidad de desarrollar un turismo con mayores atracciones para los turistas y con mayores beneficios para las comunidades.

3.2.2. Experiencias nacionales

En Bolivia, pese a ser uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística, adquirir la denominación de Estado Plurinacional y contar con 36 lenguas indígenas oficialmente reconocidas, no existen experiencias de turismo lingüístico o idiomático, y esta es una realidad preocupante.

En las últimas décadas, tanto el estado como algunas instituciones privadas u ONGs han estado dando mucho apoyo a los



emprendimientos turísticos de base comunitaria; sin embargo, ninguno de ellos toma en cuenta a las lenguas indígenas como parte de su oferta turística.

Además, se puede observar que dentro de la legislación turística nacional actual, tampoco se contemplan a las lenguas indígenas como recurso turístico particular, es decir, siempre va implícito como parte del componente cultural, pero si se quiere realzar nuestra pluriculturalidad y visibilizar a nuestros pueblos indígenas, es necesario plantearlo y trabajarlo como recurso turístico particular y principal para el desarrollo de esta nueva dinámica que permitan además el desarrollo socio-económico y el fortalecimiento identitario y lingüístico de nuestros pueblos.

3.3. Implementación de la propuesta

3.3.1. Puntos de partida

Ante este contexto, tomando en cuenta todos los antecedentes desarrollados, se plantea la presente propuesta, denominada “Turismo lingüístico vivencial en Aymaravi”, la cual tiene como puntos de partida los siguientes aspectos:

1. El interés muy visible expresado por la comunidad, el cual es manifestado explícitamente por profesores y autoridades, quienes se muestran muy motivados y comprometidos con la idea de empezar a trabajar con dinámicas turísticas, las cuales representen una alternativa de desarrollo socio-económica para ellos.
2. Un gran interés personal por querer coadyuvar en el desarrollo del producto turístico de la comunidad a partir de las grandes potencialidades lingüísticas y turísticas identificadas y de las grandes carencias y necesidades por las que atraviesan.
3. El micro análisis previo, el cual permitió, por un lado, un análisis turístico básico para la elaboración del itinerario turístico a ser implementado durante la primera experiencia; y por otro lado, un sondeo de motivación turística para ver el comportamiento del público potencial hacía esta nueva propuesta.

4. La coordinación constante con la comunidad, gracias a la cual se logró una articulación adecuada de todo el programa y una participación activa de estudiantes, profesores y padres de familia de la Unidad Educativa “Puente Topater” y actores protagonistas de la primera experiencia.
5. Una interesante coyuntura mundial actual por la declaratoria del 2019 como año internacional de las lenguas indígenas por la Organización de las Naciones Unidas ONU.

Estos puntos de partida fueron fundamentales para la adecuada planificación y ejecución de la primera experiencia, la cual, mostró resultados muy interesantes y de gran beneficio para la comunidad.

3.3.2. Planificación

Gracias a los puntos de partida ya expuestos y a la participación activa y constante de la comunidad, se planifica y estructura la primera experiencia denominada: “Turismo lingüístico vivencial en Aymaravi: una inmersión en la cultura y la lengua uru”, actividad que tuvo una aceptación y una repercusión muy interesante, y en la cual participaron 8 turistas de diversas regiones del país.

Es así que en febrero de la gestión 2019, se inician las reuniones con la comunidad para la planificación de las actividades a ser incluidas en el programa, y paralelamente con el diseño del material promocional. Dentro de estas actividades, se considera incluir actividades propias de su cotidianidad, como el tejido de sus textiles, el techado de sus viviendas, el trenzado de sus cabellos, etc.; además de la visita a sus atractivos turísticos históricos y naturales. Como actividad prioritaria, la reactivación de la escuela lingüística, en la cual los estudiantes de sexto de secundaria darían una micro clase del idioma uru.

Todo esto teniendo como eje articulador al idioma, el cual estaría presente durante todos los momentos del programa, logrando así que los turistas vivan una situación de inmersión en el idioma uru y puedan adquirir habilidades lingüísticas de comunicación básica.

En este sentido, en una primera instancia se planteó un programa de dos días, el cual abarcaría todas las actividades planificadas y una noche de pernoctación, sin embargo, debido a factores de accesibilidad,



clima y falta de condiciones adecuadas para la pernoctación de los turistas, se tuvo que modificar el programa reduciéndolo a un día.

Para la operativización del programa planteado, se realizaron gestiones para las contrataciones de los diferentes servicios necesarios para el recorrido (transporte, alimentación, guías, etc.), ítems que fueron suministrados por los mismos miembros de la comunidad, logrando una micro generación de recursos económicos.

Una vez concretados todos estos aspectos logísticos y acordada la fecha de ejecución de la actividad (14 de abril), y con la ayuda de la Funproeib Andes, se inicia con la difusión del evento principalmente por plataformas virtuales, la cual, tuvo un impacto bastante interesante logrando llegar a más de 200 personas, entre ellas medios de comunicación, quienes se mostraron interesados por realizar reportajes y entrevistas para conocer más a fondo esta actividad.

Se logró un alcance óptimo y todas las metas trazadas durante la etapa de planificación, se prosiguió a la ejecución.

3.3.3. Ejecución

Siguiendo la planificación previa y el programa planteado, el día 14 de abril la comunidad recibió a los turistas, quienes fueron parte de esta experiencia inédita y de características muy singulares.

Durante la mañana, el recibimiento de la comunidad fue muy caluroso y llamativo, con música del lugar y la presencia de una comitiva de padres de familia y estudiantes del sexto de secundaria de la unidad educativa, además de autoridades de la comunidad.

Posteriormente, iniciaron las actividades de inmersión en el idioma y en las actividades cotidianas de la comunidad, desde el desayuno, el cual fue elaborado con productos propios de la región; la explicación de su vestimenta típica y cómo esta se relaciona con su medio natural; la ceremonia del trenzado de cabello; el techado de las *wayllichas* (viviendas típicas) hasta la visita de sus atractivos turísticos. Todo esto bajo un uso constante del idioma y con un carácter altamente participativo.

Algo que llamó mucho la atención fue la impecable organización y participación de la comunidad, quienes se mostraron con mucho

interés y predisposición de hacer sentir a los turistas como en casa, además, hicieron notar sus deseos por mostrar más de lo planificado (historia, anécdotas, escenarios de comunicación cotidianos, costumbres, etc.), situación que impactó mucho más a los turistas.

Finalmente llegada la tarde y con todo el programa cumplido, se realizó una despedida llena de gratitud de parte de los turistas y de la comunarios, quienes manifestaron explícitamente su gratitud y deseos por volver a compartir estos momentos de intercambio y de aprendizaje.

3.3.4. Evaluación

Sin duda alguna, los resultados de esta experiencia sobrepasaron las expectativas, ya que, por un lado, la organización de la comunidad fue impecable y mostraron mucho esfuerzo y preparación en la recepción de los turistas, además de un gran respeto y responsabilidad por mostrar y compartir sus actividades culturales y cotidianas.

Es así que manifestaron su deseo por recibir nuevamente a más turistas y la alegría que significa para ellos compartir sus conocimientos ancestrales y que sus hijos puedan practicarlos gracias a actividades como esta.

Agradecemos a todos por su visita, para nosotros que vivimos tan lejos es una alegría que vengan a visitarnos, siempre serán bienvenidos. (F.CH. 14.04.19)

Yo me siento muy feliz, porque ahora mi hijo quiere aprender más de nuestro idioma y nuestra cultura para enseñar a otras personas. Él me pregunta significados de cosas y está hablando más en nuestra lengua. (Ent. E.L. 05.05.19)

Por otro lado, los turistas quedaron muy impactados y conmovidos por tanta muestra de cultura, por la singularidad de su idioma, por sus impactantes atractivos turísticos, y sobre todo por tanta calidez humana mostrada por los comunarios.

Personalmente para mí fue una experiencia única, maravillosa. Me gustó muchísimo interactuar con personas tan amables, tan dignas, principalmente los ancianos y los jóvenes. Nuevamente agradezco por la oportunidad de haber compartido con una cultura que mantiene la memoria de su origen. (Ent. A.A. 20.04.19)



La visita a la comunidad de Ayparavi es muy recomendable, principalmente porque desde que llegamos se sentía una energía muy acogedora, ya que la comunidad nos recibió con música, nos abrieron la puerta de su hogar, de la escuela, nos hicieron parte de sus actividades diarias. Fue muy lindo ver el trenzado, el tejido, estar en una clase del idioma impartida por ellos. Muy conforme con la visita, lo que queda serán las fotos de esa linda experiencia. (Ent. L.A. 22.04.19)

Además, durante la posterior reunión de rendición de cuentas y de devolución de información (videos, fotos, perspectivas de los turistas), se lograron observar actitudes de satisfacción, alegría y sorpresa al ver el gran impacto que se logró gracias a su esfuerzo y dedicación.

Es en esta reunión y aprovechando la presencia de miembros de la Funproeib Andes, que recalcaron su deseo por querer seguir trabajando con procesos de turismo y de revitalización lingüística y cultural, los cuales además sean una alternativa socio-económica para su comunidad, los comunarios manifestaron:

Yo pediría a su organización que se pueda seguir trabajando con turismo, ya que nuestros jóvenes necesitan y, además, eso les ayuda a sentirse más orgullosos de su cultura (...). (Prof. D.M. 05.05.19)

Ojalá se den más experiencias como esta, esto le ayudó mucho a mi hija, ella necesitaba un ingreso económico extra porque tiene 4 hijitos y es muy difícil aquí porque no tenemos pues nada para trabajar. (Ent. F.L. 05.05.14)

3.3.5. Perspectivas y desafíos

A partir de esta experiencia, de los resultados positivos, de las expectativas generadas en la comunidad y de un gran compromiso personal por continuar trabajando con esta innovadora tendencia turística como una alternativa socio-económica y de fortalecimiento lingüístico y cultural para el ayllu Ayparavi, surge el reto de plantear una propuesta a nivel macroproyecto la cual tenga como características principales: la autogestión comunal de la administración turística, una distribución equitativa de los beneficios económicos y sociales que sean generados, la generación de oportunidades y de una mejor calidad de vida para evitar la migración, el respeto y la recuperación

de sus saberes y conocimientos ancestrales, y el uso de la lengua como eje articulador de todo este proceso.

Ante este gran desafío y tomando en cuenta los riesgos que puede traer con sí la actividad turística, se ve pertinente trabajar una nueva concepción de turismo, la cual, además de integrar los aspectos ya mencionados, permita el desarrollo del turismo como una actividad que se integre a la forma de vida y a las dinámicas propias de la comunidad, un turismo ayllu, el cual tenga como base el respeto a los principios básicos del ayllu: vida, reciprocidad, complementariedad; y el cual además, permita la conservación y el respeto a sus recursos naturales, el fortalecimiento de su cultura y su lengua, y una muy anhelada alternativa económica.

El logro de una administración turística desde este enfoque permitirá no solamente la sostenibilidad del proyecto, sino también la visibilización del turismo ayllu como una nueva alternativa de gestión turística, la cual, debe repercutir en otras comunidades indígenas de nuestro continente para el planteamiento de nuevas formas de gestión turística desde el enfoque y cosmovisión de cada comunidad, las cuales respondan a sus demandas, y expectativas propias.

4. Conclusiones

Todo lo desarrollado nos lleva a grandes reflexiones sobre, por un lado, las nuevas alternativas como el turismo lingüístico que pueden y deben surgir para la revitalización, fortalecimiento y mantenimiento lingüístico y cultural de nuestras lenguas y pueblos indígenas; por otro, sobre el quehacer turístico a nivel mundial y como este (en la mayoría de los casos) no va ligado ni con la realidad social actual de nuestros pueblos indígenas, ni con sus cosmovisiones, ni con sus formas de organización, y mucho menos con sus lenguas.

Ante esta realidad, es necesario que iniciativas innovadoras como el turismo lingüístico repercutan en el resto de los pueblos indígenas y que sean trabajados y autogestionados desde las comunidades como potenciales alternativas de desarrollo socio-económico.

Esta primera experiencia muestra que sí es posible integrar a la lengua como parte principal del producto turístico de nuestras comunidades



y demuestra los grandes beneficios que puede traer esta actividad si es autogestionada y trabajada desde la comunidad.

Para ello, es importante que cada pueblo indígena desarrolle y adquiera su propia forma de gestión turística como el caso del turismo de base ayllu planteado, el cual responde a la organización comunitaria del ayllu Aymaravi y se complementa y adapta a su cosmovisión, lo cual, permitirá fortalecer su identidad cultural y minimizar los impactos negativos a los cuales se expone por la actividad turística.

El desarrollo de estos nuevos modelos de gestión turística tradicional permitirá un desarrollo real, sostenible y propio de cada comunidad indígena, los cuales además deben repercutir y visibilizarse en las políticas públicas y legislaciones de cada nación, pueblo o comunidad indígena.

Referencias

- André, M., Cortés, I., & López, J. (2013). Turismo Cultural: cuando el recurso cultural supera al destino turístico. El caso de Figueres. Esade Edu.
- Callapa, C. (2017). Los qhas qot zoñi urus. Video recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=-CGuGli6SZQ>
- Callapa, C y Guzmán, J. (2017). Śištánaka iya paxtanaka ni luraśiśkiś ni poopó qot urunakźta. Saberes y conocimientos en artesanías de los Urus del Lago Poopó. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Cañada, E. (2012). Turismo comunitario, un espacio en disputa. En Buades, J.; Cañada, E; y Gascón, J. El turismo en el inicio del milenio: una lectura crítica a tres voces (pp. 130-131). Foro de Turismo Responsable, Red de Consumo Solidario.
- Clark, C. (2014). Turismo Idiomático: La importancia del idioma como Recurso Turístico. Estudio de caso: Bahía Blanca. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Cox, R. (2009). Turismo indígena y comunitario en Bolivia. Un instrumento para el desarrollo socio-económico e intercultural. Plural Editores.
- Cruz, F. (2011). Identidad territorial y el turismo vivencial. Caso Ancash. Lima: Departamento Académico de Geografía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Marcos.
- Departamento de Información Pública ONU. (2016). Lenguas indígenas. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wpcontent/uploads/sites/19/2018/04/Backgrounder-Languages-Spanish.pdf>
- Hiriart, C. (2010). Panorama mundial del Turismo Cultural. En Cuadernos. Michoacán: Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Comité Científico de Turismo Cultural del ICOMOS Mexicano. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf18/articulo1.pdf>
- IALC, (2016). Trends in the Demand for Foreign Languages, Study Travel Research Report. https://www.ialc.org/fileadmin/uploads/ialc/Documents/Study_Travel_Research_Reports/ialc-2016-research-trends-in-demand-for-foreign-languages.pdf
- ICOMOS. (1976). Carta del turismo cultural adoptada por Bruselas. <http://estadisticas.tourspain.es/img-iet/Revistas/RET-70-71-1981-pag237-242-74381.pdf>.



- ICOMOS. (1999). Carta del turismo cultural adoptada por México. https://www.icomos.org/charters/tourism_sp.pdf.
- Junta de Andalucía, Confederación de empresarios de Andalucía. (2010). Plan Estratégico del Turismo Idiomático: el español como recurso turístico. Junta de Andalucía.
- OMT (1995). Seminario Internacional sobre turismo y cultura. <http://americas.unwto.org/es/event/seminario-internacional-sobre-turismo-y-cultura>.
- Maldonado, C. (2005). Pautas metodológicas para el análisis de experiencias de turismo comunitario. Organización Internacional del Trabajo.
- Mendoza, M. M., Figueroa, E., & Godínez, L. (2015). Turismo comunitario pro-pobre en el ejido El Rosario, Reserva de la Biosfera de la Mariposa Monarca. El periplo sustentable 29. México: Universidad Autónoma del Estado de México. 92-119.
- Palomino, B., Gasca, J., & López, G. (2016). El turismo comunitario en la Sierra Norte de Oaxaca: perspectiva desde las instituciones y la gobernanza en territorios indígenas. El Periplo Sustentable. México: Universidad Autónoma del Estado de México. 6-37
- Pardo, C. J. (2011). El turismo idiomático en España como potenciador cultural en ciudades patrimoniales: el caso de Salamanca y Alcalá de Henares. Cuadernos de Turismo, 27, 701-723. Recuperado de: <http://revistas.um.es/turismo/article/view/140171/126291>
- Pinassi, C.A. y Ercolani, P.S. (2012). El Turismo Urbano-Metropolitano y su Configuración Espacial en las Ciudades. Análisis de la focalidad urbana en Bahía Blanca (Argentina). Revista de Investigación en Turismo y Desarrollo Local 5. 13-43.
- Plano, M. (2009). La cultura en disputa: controversias en torno a la noción de cultura en las Ciencias Sociales. Tesis de grado. Memoria Académica. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. [http:// www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.554/te.554.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.554/te.554.pdf)
- Richards, G. (1996). Cultural tourism in Europe. CAB International. Wallingford.
- Rodríguez, L. (2012). Mantenimiento lingüístico y cultural de las comunidades inmigrantes: una visión desde Vigo. Redalyc.
- U.E. Puente Topater. (2018). Proyecto Socio Productivo. Mimeo.

Ugarte, W. D., & Portocarrero, V. F. (2013). Impacto del turismo vivencial en el departamento de Cusco. Caso: provincia Anta, distrito de Mollepata. *Gestión en el Tercer Milenio*, N° 16. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://doi.org/10.15381/gtm.v16i32.8649>



Caminos de la lengua guaraní en el Chaco salteño. Políticas lingüísticas y glotopolítica

Ana Victoria Casimiro Córdoba¹

Aranduka'í

Ko artíkulope ñande jahechami guaraniheta Chaco salteño (Argentina). Jahelase jaikuaa jokuaikuaa ñeepe jare rembiapokuéra umi tavareta guaraníme. Remotenonde, jahechauka javépa avañeereta noreoste argentinope (NOA), ko'ýte guaranime. Mokõiha katu, jahechami tekorañguera umi Estado nacional jare umi Estado provincial avañeepe ko'ýte Educación Intercultural Bilingüepe (EIB). Mbohapyha, jahechauka rembiapokuéra oporomboevaereta bilingüe jare Mburuvichakuñareta Saltarehe.

Resumen

En este artículo analizamos el caso de los guaraníes del Chaco Salteño (Argentina). Buscamos conocer las políticas lingüísticas y las experiencias prácticas de las comunidades guaraníes. En primer lugar, caracterizamos y describimos el panorama étnico y lingüístico del NOA, haciendo hincapié en la situación de la lengua guaraní y su vínculo con los procesos actuales de reconfiguración identitaria. En segundo, exponemos el marco normativo relativo a lenguas indígenas a nivel provincial y nacional, deteniéndonos en las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En la parte final, presentamos algunas experiencias puntuales desarrolladas por maestros/as bilingües y lideresas guaraníes, mostrando cómo los modelos estatales y las ideologías lingüísticas hegemónicas son interpeladas desde lógicas glotopolíticas.

Palabras claves: *Guaraní, Chaco salteño, Lenguas, Educación Intercultural Bilingüe.*

¹ Ana V. Casimiro Córdoba es Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Salta, Diplomada en Pensamiento Latinoamericano y Caribeño por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Especialista en Cultura Guaraní Jesuítica por la Universidad Nacional de Misiones. Docente Interina de la Cátedra de Antropología Cultural del IES N° 6053 Abuelas de Plaza de Mayo. Investigadora Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-CONICET-UNSa) Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSA). Sus líneas de investigación son la etnohistoria y etnografía del pueblo guaraní, y las políticas culturales y lingüísticas dirigidas a pueblos originarios. Correo: anita.desafio@gmail.com

Introducción: políticas lingüísticas y glotopolítica

A nivel mundial la diversidad lingüística ha sido documentada y analizada en diferentes informes que muestran los procesos de avasallamiento de las lenguas modernas hegemónicas y la pérdida de muchas lenguas nativas². Se estima que a la llegada de los españoles a América se hablaban alrededor de 35 lenguas indígenas en lo que es hoy territorio argentino (Messineo y Cúneo, 2015), conservándose actualmente solo 13 vernáculos, 3 de migración reciente y 2 lenguas de origen indígena y producto de la colonización³. En un contexto de contacto lingüístico asimétrico, las lenguas originarias en Argentina se encuentran en situación de riesgo.

Desde la perspectiva de la ecología de las lenguas⁴, estos procesos de pérdida no deben ser considerados como “destinos irreversibles”, sino más bien resultados de un mosaico complejo de actores e instituciones. Es por ello que para revertirlos deben desarrollarse políticas lingüísticas⁵ es decir un conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas estatales tendientes a producir cambios en los comportamientos lingüísticos. El objetivo de estas políticas es construir condiciones más igualitarias donde las lenguas puedan relacionarse y convivir de forma más equilibrada.

Más allá de las políticas lingüísticas estatales, y en diálogo con ellas, se encuentra la glotopolítica⁶, aquellas acciones emprendidas

² Según Mimó (1998) y los Estudios Euromosaic (1996), las predicciones indican que durante el siglo XXI pueden desaparecer el 80% de las lenguas del mundo.

³ Las 12 lenguas en el territorio Argentino son: guaraní, chané, tapiete, mbyá guaraní, q'om, mocoví, pilagá, wichí, chorote, chulupí, vilela, tehuelche, y mapudungun; 2 lenguas criollas de origen nativo son el guaraní correntino y el quichua santiagueño y las 3 lenguas de migración reciente son el guaraní paraguayo, quechua boliviano y aymara

⁴ Haugen (1906-1994) introdujo el concepto de ecolingüística en su libro *The Ecology of Language*, y referencia el estudio de la interacción de las lenguas, entre ellas y su entorno y las circunstancias de uso.

⁵ Se habla de políticas lingüísticas aún cuando no exista una voluntad explícita de producir cambios en el uso público de las lenguas, incluso la no intervención causa debilitamiento de las lenguas minoritarias. La políticas lingüísticas liberales no toman medidas de intervención (Arrosi, 2017).

⁶ Las relaciones entre lengua e identidad suceden de manera compleja en función de intereses múltiples, por ello la glotopolítica disputa los sentidos sociales legitimados, usos y las potencialidades (Arrosi, 2017).



por distintos sectores de la sociedad civil para sostener, defender o promover determinados comportamientos lingüísticos. En esta transformación lingüística “desde abajo hacia arriba”, las organizaciones y movimientos indígena, las comunidades y los individuos pasan a convertirse en los actores clave.

Esta investigación se propone problematizar la relación entre las políticas lingüísticas y la glotopolítica en torno a la lengua guaraní, analizando el caso de las comunidades del umbral al chaco salteño. ¿Cómo se piensa el gobierno de la diversidad lingüística desde los Estados Nacional y Provincial? ¿Qué políticas lingüísticas se han diseñado y bajo qué ideología lingüísticas? ¿Cómo se han aplicado y en qué medida han sido cuestionadas desde esferas glotopolíticas?

Para dar respuesta a estos interrogantes desarrollaremos una metodología mixta en la cual se combinan técnicas y estrategias de campo provenientes de la etnografía y de la etnografía del habla- tales como la observación, la observación participante, las entrevistas individuales y grupales y los talleres participativos- con trabajo de archivo y análisis de la legislación provincial y nacional. Asimismo, hemos recopilado materiales estadísticos y bibliográficos para aproximar el panorama étnico y lingüístico del Noroeste Argentino (NOA) en general, y del pueblo guaraní en particular.

El trabajo de campo se desarrolló en algunas comunidades de los Departamentos Orán y San Martín de la provincia de Salta entre los años 2016-2018. Nuestra introducción en el campo se desarrolló en relación a la temática de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) por lo cual la gran mayoría de nuestras interacciones fueron con maestros y maestras bilingües guaraníes, *mburuvichas* (autoridades comunitarias)⁷, personas mayores y referentes comunitarios. Nuestras observaciones del uso cotidiano, protocolar y ritual de la lengua responden a visitas exploratorias desarrolladas en varias comunidades guaraníes y de algunas entrevistas grupales e individuales. Finalmente, nuestra aproximación al guaraní en contexto de enseñanza responde a la participación de clases, capacitaciones y conversatorios sobre lengua

⁷ Se afirma que se corresponde con la autoridad comunitaria (cacique), pero en el uso se puede aplicar en sentido amplio para referirse a personas muy reconocidas y referentes en diferentes ámbitos.

y cultura guaraní impartidos por hermanos guaraníes en diferentes contextos⁸.

De este modo, el presente trabajo se propone exponer, describir y analizar las experiencias de revitalización, fortalecimiento y empoderamiento de la lengua ava guaraní desarrolladas tanto desde espacios estatales como no estatales. Centrándonos en el caso de las comunidades guaraníes del umbral al chaco salteño, nos interesa indagar bajo qué paradigma se han desarrollado las políticas lingüísticas desde los Estados Nacional y Provincial y cuáles han sido las propuestas y contrapropuestas de las comunidades originarias.

1. Diversidad cultural y lingüística en el NOA

Bajo la ideología lingüística dominante⁹ en Argentina las lenguas indígenas fueron asociadas al pasado, el atraso, el salvajismo y la inferioridad¹⁰. El paradigma de homogenización lingüística sostenido por las instituciones estatales y religiosas (basado en la fórmula una nación/una lengua) inhibió el uso de las lenguas originarias en los espacios públicos. En este contexto de contacto lingüístico asimétrico las lenguas indígenas perdieron gran parte de sus funciones sociales y comunicativas, lo cual contrajo un marcado desplazamiento lingüístico. Dentro de este contexto el NOA presenta algunas particularidades.

El NOA es una región que se caracteriza por una gran diversidad geográfica, lingüística y cultural. La inmensa mayoría de los 34

⁸ Se desarrolló observación participante en: curso: "Lengua y Cultura Guarani nivel 1" facilitado por guaraníes en Salta (junio-agosto, 2017), las auto-capacitaciones de bilingües (2017) y el conversatorio "Naturaleza y Cultura desde la cosmovisión guaraní" en la Universidad Nacional de Salta (2018).

⁹ Implica el "(...) conjunto de creencias sobre la lengua hablada por los usuarios como una racionalización o justificación acerca de la percepción del uso y de la estructura del lenguaje" (Silverstein 1979, en Gandulfo 2007:66) e imaginarios y estereotipos dados a lenguas desde el poder (Gandulfo, 2007).

¹⁰ En Argentina las ideologías lingüísticas han asociado las lenguas originarias al "indio", el "salvajismo", "atraso" y "subdesarrollo" en oposición al "idioma nacional", el castellano considerado "blanco", "moderno" y "civilizado", idioma del progreso y el desarrollo (Gandulfo, 2007).



pueblos originarios reconocidos por el Estado nacional¹¹ habita en esta región, donde el 3,5% de la población se reconoce indígena o descendiente de indígena (INDEC y UBA 2015). Destaca la presencia de 6 de los 7 grupos más numerosos de todo el país y la de varios pueblos transfronterizos¹². En contraste con su riqueza cultural, el NOA es una de las regiones más empobrecidas del país, siendo los pueblos originarios el sector más vulnerable¹³.

La diversidad lingüística del NOA se vincula a dos zonas donde tradicionalmente han habitado los pueblos originarios: las “tierras bajas” y “las tierras altas”. La mayoría de las lenguas se concentran en el Chaco (“tierras bajas”), región que se extiende hacia el Noreste Argentino (NEA) y más allá de las fronteras nacionales hacia Paraguay y Bolivia¹⁴. En esta zona se distinguen cinco familias lingüísticas y nueve lenguas: qom o toba y pilagá (guaycurú); wichí o matabo, chorote o manjui y nivacé o chulupí, (mataguayo); enlhet o lengua-maskoy (enlhet-enenlhet); vilela (lule-vilela); tapiete, chané y avá-guaraní, guaraní chaqueño o chiriguano (tupí guaraní)¹⁵. En el área andina (“tierras altas”) se conservan dos familias lingüísticas muy extendidas en Suramérica, el quechua y el aymara, representados por una lengua criolla, el quechua santiagueño y dos lenguas de migración reciente el quechua boliviano y el aymara¹⁶.

¹¹ Argentina reconoce oficialmente a 34 pueblos: Atacama, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí o Nivacé, Comechingón, Diaguita, Guaraní, Guaycurú, Huarpe, logys, Kolla, Kolla Atacameño, Lule, Lule Vilela, Mapuche, Mapuche Tehuelche, Mocoví, Mbya Guaraní, Ocloya, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Ranquel, Sanavirón, Selk’Nam (Ona), Tapiete, Tastil, Tehuelche, Tilián, Qom, Tonokoté, Vilela, Wichí.

¹² Los tres pueblos más grandes de la Argentina son el Mapuche (21,5 % de la población, el Q’om (13,3%) y Guaraní (11,1%), sumados son el 45,9% de indígenas. Entre 5% y 10% están los Diaguita, Kolla, Quechua y Wichí. El 70% de la población indígena se concentra en siete pueblos (Casimiro, 2019).

¹³ Diagnóstico socioeducativo de UNICEF (2010), el Censo de Pueblos Originarios del NOA, INDEC y la UBA (2015), Consejo Federal de Inversiones (2015), el Manual Digital del Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos originarios (2019).

¹⁴ El Gran Chaco comprende un vasto territorio de tierras bajas de casi 1.000.000 km² que abarca parte del sudeste de Bolivia, el oeste de Paraguay, el nordeste de Argentina y parte del sudoeste de Brasil.

¹⁵ Sobre lenguas del Chaco escriben Censabella (2009), Golluscio y Vidal (2009) y Durante (2011).

¹⁶ Sobre lenguas en el área andina escriben Postigo y Díaz de Martínez (2001) y Albarracín (2016).

Desde la literatura etnográfica, esta diferenciación entre “tierras altas y bajas” ha estado permeada por un conjunto de representaciones sociales acerca de los grupos que las habitan. Clásicamente se ha concebido a los pueblos que viven en las “tierras bajas” como “originarios de la provincia”, mientras que aquellos que habitan las “tierras altas” ha sido considerados menos “puros” (Milana, Ossola y Sabio Collado, 2015). Esta clasificación trasluce una serie de imágenes estereotipadas que, por una parte, invisibilizan regiones tales como los valles intermedios y el sureste provincial, y por otra, instituyen marcadores de “pureza” indígena. Dentro de este esquema, la lengua se presenta como uno de los principales marcadores de la supuesta genuinidad de las identidades indígenas.

Ahora bien, desde la perspectiva de los pueblos originarios, la relación entre lengua, cultura e identidad no es sencilla ni unívoca. Por un lado, se afirma que es a través de las lenguas que se transmiten los saberes culturales y se marcan las fronteras étnicas de un grupo. Muchas veces los indígenas suelen plantear una correspondencia tal entre lengua y cosmovisión, al señalar que dejar de hablar la lengua equivaldría a “perder un mundo” (Hirsch y Lazzari, 2016). Por el otro, se sostiene que la pérdida de la lengua es resultado (y evidencia) de la colonización y aculturación forzada, siendo la identidad un proceso que, más allá del uso o no de una lengua nativa, se ancla en la memoria histórica, la construcción de la alteridad y la organización étnico-política.

Estos discursos no se presentan como polos irreconciliables, sino que se articulan de manera compleja con los discursos políticos e identitarios de cada pueblo. Hoy, algunos pueblos que han perdido la lengua consideran que la identidad debe ser fortalecida a partir del re-aprendizaje de la lengua para recrear con ella nuevos mundos presentes. Otros, en cambio, apuestan a la re-significación del castellano como forma de apropiación y re-existencia, trabajando incasablemente para deconstruir el lenguaje y desmontar la carga colonial de muchas palabras, conceptos y etnónimos¹⁷.

¹⁷ “El lenguaje es disputa de poder, así los términos son hechos políticos. Para los pueblos originarios es importante avanzar sobre el significado de cada palabra y cada concepto: “no me molesta que me llamen india, indígena u originaria, porque el sentido que se pone en juego es que el otro pueda repensar el significado del



En este contexto la situación de las lenguas indígenas está atravesada por un conjunto de factores sociolingüísticos:

- a) Factor simbólico: la discriminación y estigmatización de los pueblos originarios sus culturas y sus lenguas ha devenido en la baja autoestima de las lenguas nativas influyendo en la interrupción de su transmisión a generaciones nuevas y el desplazamiento lingüístico hacia la lengua dominante.
- b) Factor socio-económico: el estatus socio-económico de los hablantes ha forzado la migración a las ciudades e influido en la aspiración a alcanzar la movilidad social ascendente, procesos que suponen la adquisición del castellano.
- c) Factor familiar: los matrimonios interétnicos asociados al contacto diario con la población hispanohablante, la movilidad social y la migración han influido en el empleo del castellano en el ámbito cotidiano y su transmisión a las nuevas generaciones,
- d) Factor religioso: la conversión al cristianismo (en sus diferentes variaciones) ha contribuido al abandono de las prácticas culturales y el desplazamiento lingüístico.
- e) Factor educativo: el rol castellanizador de la escuela pública argentina ha instalado discursos y prácticas tendientes a exterminar las lenguas nativas, poniendo en marcha la prohibición de la lengua nativa en el ámbito escolar y la discriminación de sus hablantes, hechos que motivaron la interrupción abrupta en la transmisión intergeneracional y la pérdida de funcionalidad de las lenguas nativas.
- f) Factor etnopolítico: la activación política de las lenguas indígenas por parte de las organizaciones y movimiento viene marcando procesos de incipiente de revitalización y re-aprendizaje de la lengua ancestral.

La combinación de estos factores ha generado una variedad de situaciones lingüísticas. Mientras los pilagá, los wichí y los chorote

indígena, del indio, del pueblo originario como sujetos políticos, activos, sociales, del presente y no como objetos de estudio del pasado" (Zulema Enríquez, en Secretaria de Cultura, 2018:1).

se comunican de manera mayoritaria en su lengua originaria, otros grupos como los chulupí y los chané lo mantienen en el 50% de la población y finalmente, grupos como los ava guaraní y los tupí guaraní apenas logran conservarlo en ciertos grupos étnicos (UNICEF, 2009). El quechua boliviano mantiene gran vitalidad a partir de la movilidad permanente de sus hablantes entre Argentina y Bolivia, mientras que la lengua ava guaraní, presente en ambos países, pierde terreno frente a un considerable avance del monolingüismo castellano (UNICEF, 2009). Pueblos como el Tapiete que viven en comunidades multiétnicas (con otros pueblos originarios y con criollos) enfrentan un proceso de desplazamiento hacia el castellano como lengua de comunicación inter-étnica (Hirsch, González y Ciccone, 2006), mientras que los q'om que habitan en contextos urbanos eligen cada vez más el castellano como lengua de comunicación intrafamiliar (Messineo y Hecht, 2015).

Un capítulo aparte merecen aquellos pueblos que perdieron completamente la lengua durante la colonia pero que mantuvieron subterráneamente su identidad. El caso del pueblo Calchaquí, hablante de la lengua cacan y declarado pueblo extinto en el S. XIX, es ejemplar de procesos de revitalización étnica¹⁸ que no ha sido acompañados por una recuperación lingüística dado los pocos registros y conocimientos del cacan que se han conservado. El pueblo Kolla, por su parte, tradicionalmente quechua hablante, hoy presenta una gran pérdida lingüística puesto que la mayoría son monolingües de una variedad del castellano con evidente sustrato quechua. Los jóvenes líderes han comenzado a visualizar la importancia de la recuperación de la lengua en sus procesos de identificación y organización etnopolítica, muchos de ellos han comenzado a re-aprenderla alcanzando distintos niveles de competencia (Hirsch y Lazzari, 2016).

Este mapa sociolingüístico da cuenta de una diversidad de casos y posicionamientos de los pueblos originarios frente a contextos disímiles. Con el advenimiento de la democracia (1983) y luego de la Reforma de la Constitución Nacional (1994), muchos pueblos originarios han fortalecido sus procesos de identificación, y en ese

¹⁸ Sobre los procesos de organización política de los diaguitas calchaquies, ver el trabajo de Sabio Collado (2013) y Rodríguez (2016), sobre el caso del pueblo Lule consultar Chávez Saravia (2017).



marco, la lengua se presenta como una de las marcas más significativas. Los procesos de debilitamiento y pérdida lingüística comienzan a ser encarados ya no como “destinos irreversibles” sino como trincheras dentro de la lucha histórica por la re-emergencia, revitalización y re-existencia indígena.

2. Lengua, cultura e identidad guaraní en Salta

Los guaraníes de Argentina habitan dos regiones bien diferenciadas: el NEA, especialmente en la provincia de Misiones, y el NOA, fundamentalmente en las provincias de Salta y Jujuy. En el NOA se registraron 45.000 habitantes distribuidos en 123 comunidades, 69 en la provincia de Salta y 54 en Jujuy. Del total relevado, 14 comunidades tienen entre 1.000 y 5.000 habitantes, 94 poseen entre 100 y 999 habitantes, 12 poseen menos de 100 habitantes y no se pudieron recolectar datos de 3 comunidades (MGC, 2016). El grupo más numeroso es el ava guaraní, aunque se encuentran también los tupi (llamados isoseños en Bolivia), los chané, tapiete y algunas familias zimba.

En el territorio argentino existen 7 lenguas que pertenecen a la familia lingüística Tupi Guaraní: guaraní correntino y paraguayo (lenguas criollas), mbya guaraní y guaraní chaqueño o chiriguano¹⁹ (lenguas nativas), chané y tapiete (lenguas nativas resultado de procesos de guaranización). El llamado guaraní chaqueño posee tres variantes: ava, isoseño y zimba, siendo el ava la variante más difundida.

De acuerdo con el Atlas Sociolingüístico (2009) el 47,9% de los ava guaraníes del NOA habla o comprende la lengua, sólo el 15,4% de los hablantes la considera como lengua materna y apenas un 11,5% la utiliza habitualmente en el hogar. En décadas anteriores, los etnógrafos registraron un marcado monolingüismo guaraní en las mujeres, dado que éstas permanecían en el espacio doméstico. En los años recientes, las mujeres ampliaron sus estrategias de supervivencia

¹⁹ Para los primeros historiadores, este término es de origen quechua despectivo que significa ‘chiri’, frío y ‘guano’, estiércol, para otros se trata de una alteración del término guaraní de ‘chiriones’ que se emplea para referirse hijos de padres guaraníes y madres de otros pueblos, por lo cual, daría cuenta de la historia étnica mestiza de este pueblo surgido del encuentro de pueblos Tupi Guaraní y Arawak (Hirsch, 2004).

incorporándose la comercialización en las zonas fronterizas y aprendiendo el castellano (Hirsch, 2004). Por otra parte, se observa una interrupción abrupta en la transmisión de variantes como el tapiete, el ava guaraní y el chané (Hirsch, González y Ciccone, 2006).

A partir del trabajo de campo propio, se han contrastado estos datos empíricamente, identificando algunas situaciones ecolingüísticas particulares: a) las poblaciones ubicadas en ámbitos urbanos presentan un debilitamiento profundo del idioma, debido al contacto con el mundo criollo, los matrimonios interétnicos y el mercado laboral, siendo los ancianos y algunos adultos quienes conservan la lengua, b) en contraste, las comunidades rurales han logrado procesos de fortalecimiento de la lengua apoyados por entidades provinciales y ONGs, hablándose actualmente en todos los grupos etarios.

Pese a la situación precaria de las lenguas guaraníes en el NOA, en el nivel de los imaginarios sociales constituye un criterio de diferenciación étnica muy importante, puesto que marca proximidad y distancia entre los diferentes grupos (Casimiro Córdoba y Flores, 2017). Para el caso de Salta, debemos remarcar la relación histórica establecida entre las etnias Chané, Ioseño y Ava Guaraní. Muchas de las familias que viven en la región provienen de la zona del Iroso (Bolivia) antiguamente región chané (del tronco Arawak) que atravesó un proceso de guaranización lingüística y cultural. Cuando los guaraníes isoseños migraron al departamento San Martín (Salta, Argentina), no emplearon la identidad étnica chané ni se adscribieron al guaraní, que ya había sido reconocido por el Estado nacional, sino que eligieron un nuevo etnónimo: tupi. De este modo, los tupis guaraníes y chané de Argentina, si bien hablan la lengua guaraní, mantienen fronteras étnicas con los ava, por lo que se trata de tres grupos cultural y lingüísticamente emparentados, pero étnicamente diferenciados.

Ahora bien, con la conquista de derechos sociales y culturales para los pueblos originarios en los años 90, un nuevo paradigma ha permeado las relaciones entre el Estado y las comunidades. En este marco, las lenguas han comenzado a ser visibilizadas y trabajadas desde una política lingüística fundamentalmente permeada por la educación intercultural, aunque como veremos, de manera precaria



y restringida al bilingüismo asimétrico. Simultáneamente se han iniciado procesos de recuperación, mantenimiento y revitalización de las lenguas a nivel comunitario y desde el trabajo de diferentes sectores de la sociedad mayoritaria. Procesos que, como veremos se vinculan estrechamente a los procesos de organización política de la cultura y la identidad indígena.

3. Leyes, modelos educativos y políticas lingüísticas

El comportamiento lingüístico es el resultado de la interacción entre dos factores: por un lado, el uso espontáneo de los pueblos y, por el otro, medidas que adopta el Estado a través de políticas lingüísticas oficiales. Es por ello que nos interesa reconstruir las políticas lingüísticas del Estado Argentino. El siguiente cuadro recopila las leyes vinculadas a las lenguas y los pueblos originarios en Argentina, incluyendo tanto el nivel provincial como nacional.

Cuadro 1: *Legislación en torno a las lenguas y pueblos originarios*

Año	Leyes	Extracto
1884	Ley de Educación Común N° 1420	Art. 6 “El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: (...) Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal, de Historia la República e Historia General, <u>Idioma Nacional</u> (...)” Art. 12 “El mínimo de instrucción obligatoria para las escuelas ambulantes y de adultos comprenderá estas ramas: (...) nociones de <u>Idioma Nacional</u> , de Geografía Nacional y de Historia Nacional (...)”
1993	Ley Federal de Educación N° 24.195	Art. 34 “El Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones de rescate y fortalecimiento de <u>lenguas y culturas indígenas</u> , enfatizando su carácter de instrumento de integración”.
1994	En la reforma constitucional	Art. 75, inciso 17 “Reconocer la preexistencia étnica y Cultural de los pueblos indígenas argentinos. (...) Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una <u>educación bilingüe</u> e intercultural”.
2004	Ley N°5598	Art. 1 “establécese el guaraní como <u>idioma oficial alternativo</u> de la provincia de corrientes”.

2005	Constitución Provincial Santiago del Estero,	-Disposición complementaria y transitoria. PRIMERA "Reconócese al Quichua Santiagueño como <u>lengua de pervivencia provincial</u> , debiéndose adoptar las medidas necesarias para su preservación y difusión".
2006	La Ley de Educación Nacional	<p>Art. 30. d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la <u>lengua española</u> y comprender y expresarse en una <u>lengua extranjera</u>.</p> <p>Art. 11 ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a <u>su lengua</u> y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.</p> <p>Art. 52.- garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, <u>su lengua</u>, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.</p>
2010	Ley N° 6.604	<p>Art. 1 "Declárense <u>lenguas oficiales de la provincia</u>, además del castellano-español a las de los Pueblos preexistentes <i>Qom, Moqoit y Wichí</i>".</p> <p>Art. 2 "(...) reconocimiento efectivo, la protección y el desarrollo de los <u>derechos lingüísticos individuales y colectivos</u> de los pueblos enumerados en los artículos 1".</p> <p>Art. 3 "Créese el Consejo Provincial de <u>Lenguas Indígenas</u>".</p>

Como podemos ver, la República Argentina no ha establecido por norma legal ningún idioma oficial, aunque sí es posible reconocer una lengua dominante a partir de la lectura de algunas leyes de educación. La Ley de Educación Común de 1884 -que estableció la educación primaria pública, obligatoria y gratuita- instituyó la enseñanza del "idioma nacional" con el objeto de integrar a los inmigrantes europeos y contribuir a la conformación de una nacionalidad monolingüe. Mientras que para la escuela común las materias se denominaban simplemente "historia" y "geografía", en la escuela para adultos (pensada para la integración de los inmigrantes) se enfatizaba el carácter Nacional de estas. Esto no sucedía con la materia "idioma nacional" que conservaba esta denominación tanto cuando era destinada a la población local como a la migrante. De esta manera, en esta ley no se aclara cuál es el "idioma nacional" puesto



que se da por sobre entendido que se trata del castellano o español, lengua en la cual se expresa la ley y el propio Estado. Tal es el grado de naturalización de la ideología lingüística dominante que no es sino hasta la Ley de Educación Nacional del 2006, más de 100 años después, que se establece de forma explícita cuál es la lengua en la que debe ser impartida la educación pública.

En lo relativo a las lenguas indígenas, la Reforma Constitucional de 1994 marca un hito, ya que por primera vez establece el derecho de los pueblos originarios a una educación intercultural bilingüe. Desde entonces se han producido una serie de avances en el marco normativo tendientes a instituir este nuevo modelo educativo que incluye la incorporación de docentes indígenas dentro de las escuelas. Finalmente, la Ley 26.206 (2006) establece la Modalidad de EIB en la que se reconocen los derechos de los pueblos indígenas a recibir una educación “en su lengua”. Pero entonces, ¿Por qué bilingüe? En primer lugar, debe considerarse que el derecho a recibir educación en lengua nativa no anula la obligatoriedad de la enseñanza en castellano. En segundo, ha de tenerse en cuenta el rol de la lengua originaria como facilitadora del aprendizaje del español. Así, es evidente la impronta castellanizante e integracionista de la EIB que contribuye a perpetuar un bilingüismo asimétrico y desequilibrado.

A nivel jurisdiccional existen antecedentes orientados a reconocer la diversidad lingüística de los estados provinciales y a aumentar el prestigio de las lenguas minorizadas. En el 2004, la Provincia de Corrientes, que posee una gran cantidad de hablantes de una variante de guaraní, lo declaró “lengua oficial alternativa”. En Santiago del Estero se dio un proceso similar, puesto que el quichua santiagueño fue declarado “lengua de pervivencia provincial”. Por su parte, en la provincia del Chaco se declararon oficiales el q’om, el moqoit y el wichí. Esta ley creó además un Consejo de Lengua Indígena e introdujo por primera vez en la legislación argentina la noción de “derechos lingüísticos individuales y colectivos”.

Los tres casos citados denominan a las lenguas indígenas con distinta terminología. La categorización de “oficiales” u “oficiales alternativas”, en el caso correntino y chaqueño supone, por una parte, un anclaje con el poder estatal y la identidad provincial, y por otro, la exclusión

de otras posibles lenguas habladas en el territorio. La denominación de “lengua de pervivencia”, de la legislación santiagueña implica una cultura muerta de la cual solo ha sobrevivido un elemento cultural, esto le quita contemporaneidad y complejidad a la comunidad de hablantes. En los tres casos, hay un fuerte anclaje de la lengua al territorio provincial dentro del cual “están incorporadas”.

Varias investigaciones ya han demostrado que las diferencias entre lengua, idioma y dialecto son en realidad construcciones sociales que traslucen una relación de poder (González Garzón, 2013). Lo mismo podemos plantear para los casos mencionados, ya que las denominaciones estarían respondiendo más a una intervención estatal sobre las lenguas que una cualidad inherente de las mismas. De esta manera, es posible concluir que las políticas lingüísticas en Argentina están atravesadas por una ideología lingüística que establece relaciones jerárquicas entre las lenguas a partir de la ecuación un territorio/una nación/una lengua. Actualmente, la diversidad lingüística empieza a ser visibilizada como patrimonio, pero solo en casos de alcance provincial que conforman antes la excepción que la norma.

4. Lenguas y Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Salta

Como hemos señalado con anterioridad, en 2006 la nueva Ley de Educación argentina estableció el derecho constitucional de los pueblos originarios “a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.²⁰” Ahora bien, esta ley fue el punto culmine de un proceso que comenzó a nivel provincial a partir de experiencias y legislación que influyó a nivel nacional²¹. Una vez lograda la ley, se dio una circulación en sentido inverso, puesto que el marco nacional generó un impacto en las provincias, desarrollando cada una de ellas

²⁰ Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546/08, Artículo 58.

²¹ “Desde 1970 se llevaron a cabo diversos proyectos educativos que atendían la diversidad cultural y lingüística en las provincias de Formosa (con wichí, toba, pilagá), en Chaco (con toba, mocoví, wichí y otros grupos, en Chubut (con población mapuche), en Jujuy (con población campesina que habla otras variedades del español), en Misiones (kaingaing, mbyá-guaraní) en San Juan (con huarpe), en Santa Fe (con población toba y mocoví) y en Salta (con wichí, chiriguano-chané)” (García y Paladino, 2007, p. 16).



una interpretación local²². En este punto, nos parece central detenernos en el caso de la provincia de Salta.

La EIB en Salta puede remontarse a los años '80 cuando se desarrollan las primeras experiencias de incorporación de maestros bilingües en el aula, a partir de la iniciativa de la Iglesia católica a través de ENDEPA y la Iglesia Protestante a través de Asociana. Por entonces, la construcción del problema lingüístico estaba primordialmente asociada a la alta deserción escolar de los niños y niñas indígenas, que se atribuía al monolingüismo en lengua nativa que impedía el aprendizaje del español y de los contenidos curriculares. La apuesta, en ese momento, estuvo orientada a la incorporación de “traductores” que mediaran el aprendizaje. Tras la institucionalización de la figura de los maestros bilingües guaraníes (1991), se inició una primera etapa en la que los mismos fueron rechazados por los maestros no indígenas y la mayoría de los casos permanecieron fuera del aula ocupando el rol de celadores²³. Hacia el año 2008, el Ministerio de la provincia realizó capacitaciones a docentes y autoridades escolares con el objeto de a) revertir el prejuicio étnico y b) instalar la idea de “par pedagógico”, lo cual habilitó una segunda etapa caracterizada por la paulatina incorporación de los maestros bilingües dentro del aula.

Este proceso fue acompañado por un conjunto de reglamentaciones del Estado provincial que resumimos en el siguiente cuadro.

Cuadro 2: *Legislación vinculadas a EIB de la Provincia de Salta*

Legislaciones vinculadas a EIB de la Provincia de Salta		
Año	Leyes	Extracto
1986	Ley N° 6.373 Promoción y Desarrollo del Aborigen	Art. 28 “d) solicitar a los niveles que corresponda la implementación de campañas intensivas de educación de adultos, a los efectos de reducir el índice de analfabetismo y promover la <u>educación bilingüe</u> ”.

²² Una reconstrucción muy detallada de este proceso en Salta se puede leer en Arocena (2018).

²³ Sobre los maestros bilingües en Salta se pueden leer Hirsch y Serrudo (2015), Casimiro Córdoba (2017) Casimiro Córdoba y Nuñez (2019).

1991	Decreto N° 1488	Art. 6° “Auxiliar del Docente en <u>Lengua Aborigen</u> en aquellas comunidades hablantes de lenguas vernáculas, y del cargo de <u>Idóneo</u> en formas de trabajo y producción, tradicionales y/o artesanales que por su significación para la estructura social de las comunidades fuera necesario preservar y desarrollar”.
1998	Constitución Salteña	Art. 15 “Pueblos Indígenas. I. La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas que residen en el territorio de Salta. Reconoce y garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una <u>educación bilingüe e intercultural</u> ”.
2008	Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546	<p>Art. 27 “Garantizar oportunidades equitativas a los alumnos para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial <u>Lengua</u> y Comunicación, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ecología, <u>Lenguas Extranjeras</u>, Arte y Cultura, así como la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana”.</p> <p>Art. 30 “Desarrollar las competencias comunicacionales, orales y escritas, de la <u>lengua española</u>, y las <u>lenguas extranjeras</u> por las que se hubiere optado en cada establecimiento”.</p> <p>Art. 58 “La Educación Intercultural Bilingüe es la Modalidad del Sistema Educativo Provincial, en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, <u>su lengua</u>, su cosmovisión e identidad étnica”.</p> <p>Art. 59 b) Asegurar la formación docente específica al <u>facilitador bilingüe</u>, en los distintos niveles del sistema. e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, <u>lengua, y otros rasgos sociales y culturales</u>”.</p>
2008	Resolución 460	Art. 1. “Dispóngase la titularización del personal interino en cargos vacantes de Docente Auxiliar en Cultura y Lengua Aborigen (...)”
2011	Ley N° 7704	Art. 1° “Dispóngase la traducción de la Constitución de la Nación y de la Provincia de Salta a las diferentes <u>lenguas de los pueblos indígenas</u> que hoy habitan el suelo de la Provincia, en forma oral y/o escrita”.



2016	Decreto 431	Art. 1 "Requisitos para ser titularizado como Docente Auxiliar de Cultura y Lengua Aborigen "ser argentino nativo por opción o naturalizado, dominar el <u>idioma castellano</u> , con 5 años de residencia en la provincia".
------	-------------	---

La ley salteña, siguiendo la nacional, define la EIB desde un triple aspecto étnico, lingüístico y cultural, se la considera un derecho y se la proyecta como una educación que contribuya a "preservar" y "fortalecer" las pautas culturales indígenas en el marco de una "reparación histórica". Ahora bien, la referencia a lenguas distingue tres posibilidades: a) "idioma castellano" y "lengua española", b) "su lengua", "lengua aborigen" y c) "lengua extranjera" "idioma extranjero" analicemos cada una de ellas.

La primera nos muestra la convivencia de la categoría de "idioma" que, como hemos dicho, está asociado al Estado y la de "lengua", que permitirá entablar relaciones de paridad con las otras lenguas. La segunda posibilidad, tal como sucedía a nivel nacional, emplea el "su" para marcar un distanciamiento entre el sujeto destinatario de la ley y el sujeto que emite la ley, es decir, entre el Estado y los otros, los cuales son definidos como "aborígenes", término que conlleva una connotación ya muy discutida en tanto que remite a la falta de origen. Finalmente, en la tercera posibilidad, la no pertenencia al territorio provincial es presentada como una extranjería, no obstante, en algunos intersticios se observa el empleo del término "idioma extranjero" que las coloca en un mismo orden que el español, esto no sucede con las lenguas originarias. El aprendizaje del idioma o lengua española y de una lengua o idioma extranjero son obligatorios en todo el territorio provincial y para toda la población, en cambio el aprendizaje de y en una "lengua aborigen" es un derecho exclusivo de las minorías aborígenes, que no sólo no es obligatorio para el resto de la población, sino que tampoco es siquiera una opción.

De esta forma, la EIB como modelo educativo sigue reproduciendo jerarquías entra la lengua indígena y la castellana, en los términos prácticos las escuelas bajo modalidad EIB mantienen el currículo escolar limitando la enseñanza de la lengua nativa a una materia y circunscribiendo el rol del maestro bilingüe a un facilitador, traductor o simple acompañante áulico. La enseñanza de la lengua originaria

alcanza solamente la primaria, en algunos casos se limita solamente al primer ciclo, con lo cual se limita al de una lengua facilitadora del aprendizaje del idioma o lengua española. Es importante resaltar que la lengua no es un componente más de la interculturalidad, sino que, de hecho, es el eje de las discusiones que posibilitaron (y posibilitan) hablar de interculturalidad al interior de las aulas (Hecht, 2015). Fueron las problemáticas áulicas concretas las que formularon la necesidad de incluir la lengua originaria dentro de un nuevo modelo educativo y no el modelo el que incluyó a las lenguas. De este modo, frente al bilingüismo asimétrico que estructura tanto la legislación como la aplicación de la modalidad educativa EIB se encuentran las luchas de algunos sectores del movimiento de pueblos originario, que reivindican otros caminos para y con la lengua.

5. Los maestros bilingües guaraníes entre el estado y la comunidad

La EIB se ha ido consolidando y fortaleciendo desde la normativa, sin embargo, su puesta en práctica es aún precaria y se encuentra atravesada por tensiones del contexto local expresada en los contrastes rural/urbano, primario/secundario y las relaciones jerárquicas entre lengua indígena/lengua castellana y maestros bilingües/equipo docente (Casimiro Córdoba y Flores, 2017). La labor de los/as maestros/as bilingües es fundamental en el desarrollo de la EIB y en los procesos de conservación, revitalización y fortalecimiento de la lengua en tanto desarrollan tareas asociadas a su enseñanza y aprendizaje. En un trabajo anterior (Casimiro Córdoba, 2017), detectamos algunos campos de intervención fuera del aula:

- El maestro bilingüe como líder comunitario, puesto que es canalizador de las demandas colectivas a través de la gestión institucional, entablando comunicación entre las comunidades y actores, políticas y discursos estatales. En este sentido, se orientan las participaciones activas de los maestros en las organizaciones intermedias vinculadas a la educación tales como el CEAPI o la CDG, algunos maestros fueron reconocidos como *mburivichas* (líderes) en sus comunidades y otros llegaron a ocupar el rol de caciques (autoridad o jefe comunitario).



- El maestro como promotor de la lengua y cultura guaraní, porque su participación en actividades de gestión, promoción y valorización de la lengua y la cultura ha sido patente en espacios tales como los centros comunitarios, los medios de comunicación local, las fundaciones y las universidades.
- El maestro como escritor, productor de material pedagógico tanto destinado a las aulas como de difusión general, productores de discursos acerca de “lo guaraní”, escritores de la historia comunitaria, narradores de los memoria colectiva e intelectuales de la lengua que se orientan a fijar las formas de escribir, los modos de decir y los contenidos para la enseñanza.

De esta manera, los/as maestros/as bilingües se encuentran en una posición privilegiada para la transformación educativa de su pueblo, pudiendo articular con actores de diversos espacios, desde la comunidad a la Universidad, las ONG y el Estado. Son pues, actores claves en los procesos de activación de la lengua guaraní tanto en el ámbito educativo como comunitario.

En algunas comunidades, especialmente en las urbanas, los/as maestros/as hablan de mantenimiento de la lengua, puesto que reconocen que la misma sólo se conserva en los mayores y al no ser transmitida a las siguientes generaciones lo único que pueden hacer es mantenerla viva en el aula. El objetivo aquí no es lograr que los niños y niñas incorporen el guaraní en la vida cotidiana como una segunda lengua, sino que puedan desarrollar un uso escolar básico y llegar a conocer a través de ella algunos elementos culturales guaraníes. En otras escuelas, se habla de fortalecimiento de la lengua, puesto que advierten que muchos de niños y niñas conocen el guaraní, algunos como oyentes y otros como semihablantes, por lo cual consideran que su función aquí es estimular y reforzar la adquisición de la lengua²⁴. La revitalización de la lengua es un proceso que sólo unos pocos maestros han comenzado a pensar en los términos de la creación de nuevas palabras para dar cuenta de aspectos nuevos tales como

²⁴ Esta distinción fue registrada en entrevistas realizadas a docentes. Se emplea a menudo para distinguir lo que pasa entre comunidades urbanas y rurales.

las tecnologías o las leyes²⁵. Cabe señalar que estos procesos no son continuados o robustecidos en los hogares, puesto que existe muy poca comunicación entre la escuela y la comunidad.

Ahora bien, el manejo de la lengua guaraní que tienen estos maestros puede ser muy variado, ya que mientras las primeras generaciones docentes poseían un profundo conocimiento, las más jóvenes poseen uno más limitado. Aquellos que son hablantes han debido realizar un proceso de extrañamiento de la lengua materna, para poder escribirla, des-construirla y luego explicarla a las nuevas generaciones que ya no la hablan. Mientras que los más jóvenes la ha incorporado como segunda lengua y, aunque no la emplean en el ámbito cotidiano, sí la utilizan en los contextos protocolares y asambleas comunitarias. En todos los encuentros, estas diferencias se hacen presentes. Aquellos que mejor manejo de la lengua poseen suelen tener las posiciones más reconocidas, quedando expuestos a la crítica aquellos referentes que no dominan la lengua.

Mientras que, a nivel comunitario, muchas veces los padres y las generaciones más jóvenes miran con prejuicios la enseñanza del guaraní en la escuela²⁶, entre los/as maestros/as bilingües este es el objetivo fundamental de su quehacer diario. Recuperar, mantener y revitalizar la propia lengua es una tarea a la que se han abocado iniciando un proceso de contra-estigmatización de lo “guaraní” frente a la sociedad general y ante la propia comunidad. Esto supuso esfuerzos individuales y colectivos que estos actores han llevado adelante por más de tres décadas.

Entre las experiencias individuales y grupales podemos mencionar el trabajo de Armando de la Comunidad de Peña Morada del municipio

²⁵ Iniciativas de este tipo se registraron en el marco de Talleres de Lengua y cultura desarrollados por la Confederación de Docentes Guaraníes (CDG) de junio a agosto durante 2017.

²⁶ Las ideologías lingüísticas dominantes asocian la lengua indígena al “retraso” y en el ámbito educativo mucho tiempo se la consideró un obstáculo para el aprendizaje del castellano. La discriminación y estigmatización generan una baja autoestima de la lengua guaraní, por ello muchos hablantes decidieron no transmitirla. Los jóvenes miran con recelo que las escuelas enseñen a sus hijos una lengua que a futuro los va a “marcar” como indígenas y dificultará su inserción al mercado laboral y la sociedad maoritaria.



Aguaray (Dpto. San Martín, Salta), quien ha enseñado la lengua a los/as niños/as de primaria a través de canciones guaraníes que los abuelos de la comunidad solían cantarles a los más pequeños²⁷. Armando ha adaptado canciones y ha creado otras nuevas para enseñar números, días de la semana y leyendas. Por su parte, Darío, de la Comunidad Misión Cherenta del municipio Tartagal (Dpto. San Martín), ha desarrollado por su cuenta diferentes técnicas didácticas para enseñar etnomatemática, que incorporan salidas a entornos naturales, juegos y adaptaciones de problemas matemáticos²⁸. Otro caso análogo es el del equipo docente de Piquirenda Viejo, quienes en articulación con una empresa y con el apoyo del Ministerio de Educación de la Provincia, lograron publicar una cartilla para nivel primario que incluye materiales para la enseñanza de la lengua y cultura guaraní en las áreas de ciencias sociales, matemática y lengua²⁹.

Como estos ejemplos lo demuestran, los/as maestro/as han desarrollado actividades para “parchar” las carencias del sistema, pero lo han hecho de manera atomizada, siendo la articulación una necesidad urgente. Es aquí donde entran a jugar las organizaciones intermedias, aquellas que permiten canalizar demandas desde las comunidades hacia los Estados nacionales y provinciales. La Confederación de Docentes Guaraníes en EIB de San Martín y Orán (CDG)³⁰ reúne a grupo de maestros/as bilingües guaraníes de los Dptos. San Martín (Tartagal, Aguaray y Salvador Maza) y Orán (Pichanal) con demandas, intereses y expectativas comunes. Se trata de un proceso reciente de organización colectiva y autogestionada que cuenta con el apoyo del Instituto Provincial de Indígenas de Salta (IPIS) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) Sede Argentina y con el acompañamiento de la Universidad Nacional de Salta. La emergencia de la CDG apunta a

²⁷ Experiencia compartida en el marco de talleres realizados de junio a agosto en 2017 y entrevistas realizadas en la Comunidad de Peña Morada (Aguaray, Salta) en 2018.

²⁸ Autocapacitación dictada por Darío en Tartagal en agosto de 2017.

²⁹ El libro titula “Ñaneakua Yaipi ñande ñee. Apurémonos a recuperar nuestra lengua”, hecho por docentes de la Escuela N°4137 Virgen de Fátima en el 2014. En 2018 se desarrollaba una segunda cartilla.

³⁰ La misma fue fundada en abril de 2017 en la ciudad de Tartagal.

democratizar el acceso a la información, canalizar las demandas del sector y gestionar nuevas estrategias de trabajo en temas educativos.

El proceso organizativo de la CDG presenta dos esferas de trabajo bien diferenciadas, una enfocada “hacia adentro”, es decir, en el procesos de toma de conciencia del grupo acerca de su rol social y educativo, de los problemas comunes y de sus posturas frente a los otros actores, trabajo grupal abocado a la construcción de lazos sociales y la cohesión grupal; y otra orientada “hacia afuera”, que se caracteriza por la institucionalización del grupo a partir de la conformación de la CDG, lo cual marcó el inicio de intervenciones más orgánicas y públicas, así como procesos de fijación de sentidos y la construcción de nuevos símbolos culturales (Casimiro Córdoba y Flores, 2017).

La función de esta organización no es meramente consultiva, entre las primeras actividades realizadas por la entidad se encuentran las capacitaciones dirigidas a los propios maestros, en áreas tales como cosmovisión, música y etnomatemática guaraní, como así cursos y charlas de lengua y cultura guaraní dirigidos a la comunidad educativa general. Otra de las actividades que se ha comenzado a realizar es la recopilación de material pedagógico (cartillas, libros, planes de trabajo, programas, contenidos audiovisuales, etc.) realizado de manera individual y grupal en diferentes y dispersas comunidades, para generar un fondo común y comenzar a unificar criterios de la enseñanza de la lengua.

Hemos de resaltar que, más allá de las concepciones académicas y estatales de la EIB como paradigma o modelo educativo, esta organización constituye un espacio clave para revalorizar la lengua y la cultura guaraní. Desde la CDG, se sostiene una crítica a las relaciones del guaraní con el castellano, piden más tiempo para poder hablar en guaraní con los niños y las niñas, quieren producir ellos mismos y de forma participativa una curricula guaraní común y plantean la necesidad de que los criollos conozcan y aprendan sobre la cultura guaraní³¹. Si el modelo de la EIB es pensado como

³¹ Esto fue registrado en los talleres de CDG (junio a agosto de 2017) y en entrevistas grupales. Durante 2018 se comenzó a desarrollar un Proyecto para el desarrollo curricular de nivel primario con el Ministerio de Educación de la Provincia, el mismo



una interculturalidad para los indígenas, definidos como “los otros”, la CDG plantea la posibilidad de ampliar los alcances de la interculturalidad como un horizonte para la nación en el que puedan sentirse incluidos.

6. Experiencias de revitalización comunitaria

Si bien los/as maestros/as son actores claves en el proceso de mantenimiento, fortalecimiento, y revitalización de la lengua, sin duda alguna son las propias comunidades las principales protagonistas de estos asuntos. Para que el guaraní logre abrirse un camino entre las nuevas generaciones, es necesaria la intervención de las familias, los referentes y las autoridades comunitarias. El proceso organizativo de cada comunidad, su cercanía a las ciudades y los contactos con el mundo hispanohablante son algunos de los factores que más influyen en las condiciones de posibilidad que poseen las estrategias glotopolíticas. Sin embargo, hemos de resaltar que existen algunos casos en los que el factor determinante han sido personas particulares que cuentan con una vocación y un compromiso con su pueblo realmente extraordinario. Este es el caso, por ejemplo, de Federica y Analía, dos mujeres lideresas que desde lugares diferentes vienen sosteniendo acciones concretas para promover la cultura y la lengua guaraní en sus familias y en sus comunidades. Cabe aclarar que estas mujeres no son las únicas involucradas en estos procesos y que existen referentes varones que invierten tiempo y dedicación a estos temas; sin embargo, aquí hemos seleccionado dos de los casos que mejor conocemos.

Federica es *mburuvicha* de una comunidad urbana en el Municipio de Tartagal (Dpto. San Martín). Su experiencia con el guaraní es muy interesante, inicia en su infancia cuando aprende el idioma como lengua materna, luego adquiere el español, que aprende a leer y escribir en la escuela primaria. Debido a la discriminación que sufrió por parte de la sociedad mayoritaria, Federica ocultó su lengua y decidió emplearla únicamente en el espacio familiar para hablar con su marido y con sus parientes mayores. Con los años, Federica decide no transmitir la lengua a sus hijos para que ellos no tengan que vivir

continúa en su segunda etapa, en co-gestión con la Universidad Nacional de Salta y la propia CDG.

sus mismas experiencias de estigmatización; actualmente, sus hijos son monolingües en castellano y algunos de ellos pueden comprender algunas frases.

Luego de un proceso personal y comunitario de reivindicación étnica, la actual *mburuvicha* se involucra con la organización de su comunidad y entra en contacto con otros dirigentes, comunidades y asociaciones, entre los que destaca la radio “La voz indígena”, importante difusora de las lenguas nativas. El volver a vestir el *tipoi*, vestido tradicional de mujer, y volver a hablar en guaraní durante eventos protocolares, son algunos de los signos visibles de un proceso de re-valorización de la lengua y un redescubrimiento de la identidad guaraní como aspecto positivo³². Federica recupera con la lengua mucho de aquello que tristemente tuvo que ocultar, por eso ahora, se siente más libre de expresar su identidad y su lengua. Hoy es una de las directoras de la Radio y diariamente transmite un programa en lengua guaraní y castellano, impulsando a las comunidades a “hablar” la lengua madre. Para ella la escuela no es el único espacio para transmitir la lengua, el verdadero desafío es que las familias se involucren en el proceso y en ese sentido, las mujeres son clave.

Con su participación en la Radio dictando talleres de guaraní para adultos y como comunicadora en un programa de mujeres indígenas, y a través de su involucramiento en diferentes proyectos, Federica se convierte en una promotora cultural a nivel intra e intercomunitario. Desde estos espacios ella viene activando procesos comunitarios de revalorización de la cultura y lengua guaraní, combatiendo así las ideologías dominantes que han contribuido a bajar la autoestima de la lengua y que han forzado la no transmisión a las nuevas generaciones.

Pese a su labor comunitaria, en la intimidad de su casa la lengua es usada solamente por los esposos, pero esto cambia cuando sus nietos ingresan a la escuela y comienzan a mostrar interés por el guaraní. Ella decide transmitirles la lengua y comienza a enseñarle algunas palabras y frases, ayudándolos a hacer las tareas escolares. Esta generación, comienza a contactarse con el guaraní como segunda lengua y la vinculan al uso escolar y no tanto al cotidiano. Pero quizás lo más importante de este proceso sea el reconocimiento de la lengua

³² Entrevista realizada en abril de 2016 en la Comunidad 9 Julio.



como una “marca” identitaria que los niños y niñas ya no tienen miedo de mostrar. Federica cuenta orgullosa y entre risas como su pequeña nieta al salir de la escuela regresa a su casa en colectivo, hablando en guaraní todo el camino³³.

Analía fue *mburuvicha* de una comunidad urbana de Pichanal (Dpto. Orán, Salta), su lengua materna es guaraní y habla castellano desde que ingresó a la escuela, a los 12 años. Sus padres, su tía y sus abuelos le transmitieron el guaraní, es por ello que cuando ella los recuerda suele mezclar las dos lenguas, empleando el guaraní para enfatizar las citas directas: “entonces mi tía me dijo ‘cheko che’”. Analía se expresa en guaraní y en castellano de forma muy fluida y suele alternar entre uno y otro, eligiendo el guaraní cuando cuenta sus sueños, al relatar episodios en los que intervienen seres sobrenaturales, en situaciones protocolares, cuando quiere expresar y remarcar sentimientos, al hacer chistes y al hablar de aspectos vinculados a la sexualidad, la ritualidad y los ancestros. Ella se confiesa una enamorada de su cultura y de su lengua, y cada vez que se encuentra con interlocutores que hablan guaraní aprovecha para “hablar en idioma”. Y es que, a diferencia de las reglamentaciones en las comunidades, habla de idioma o de lengua de forma alternada, sin reconocer desigualdades entre estas denominaciones. De hecho, para Analía, el guaraní es mejor en muchos sentidos, puesto que se siente más cómoda, más pícara, más segura, más fuerte y más alegre cuando puede hablarlo³⁴.

Analía trabajó toda su vida para criollos, y como empleada “cama adentro” tuvo que irse muchos años de su comunidad acompañando a una familia; sin embargo, nunca perdió el guaraní y se lo transmitió a sus hijos, pero estos no lo transmitieron a sus nietas. De regreso en su comunidad se convirtió en una importante referente y llegó a ser *mburuvicha*, máxima autoridad comunitaria, y luego se convirtió en referente del Consejo Continental de la Nación Guaraní (CCNAGUA). Su activa militancia en causas territoriales, educativas y culturales la ha llevado por todo el país y la región, participando de reuniones, encuentros y congresos en los que ha interactuado con

³³ Entrevista realizada en abril de 2016 en la Comunidad 9 Julio.

³⁴ Entrevistas realizadas en febrero de 2017 en La Misión San Francisco (Pichanal, Salta) y durante octubre de 2018 en Salta Capital.

otros indígenas de la nación guaraní y de otros grupos étnicos de Latinoamérica. Actualmente se desempeña como docente de guaraní en carreras de nivel superior destinadas a indígenas, allí enseña materias como cosmovisión guaraní, filosofía indígena y lengua guaraní. Ha desarrollado muchos cursos de capacitación destinados tanto a guaraníes como a no guaraníes.

En los últimos años, se ha involucrado plenamente en actividades y proyectos educativos interculturales, entre los que queremos destacar dos. Analía ha acompañado a una escuela primaria de Salta, ciudad capital de la provincia homónima, donde realizó numerosas visitas para enseñar a los niños y niñas sobre la lengua y la cultura guaraní, compartiendo con ellos historias y canciones. Fruto de este proyecto, se ha publicado un libro “Siguiendo las huellas de Andrea. La vida guaraní”, en el que se expone cómo los/as niños/as se acercaron a la cultura guaraní. Por otra parte, Andrea ha comenzado a acompañar a la CDG, muchos de sus miembros fueron sus alumnos en el nivel superior y es por ello que es reconocida como lideresa y guía espiritual. Desde ese lugar, se ha propuesto la reactivación de prácticas guaraníes que se han perdido, tales como realizar rituales antes de las asambleas o incluir modelos tradicionales de liderazgo *akuaaiya* y *ñeeiya*, dueños del conocimiento y dueño de la palabra, dentro del perfil del docente bilingüe guaraní³⁵.

Los casos de Federica y Analía son atípicos pues la mayoría de los promotores culturales no transmiten ni promueven la lengua en el espacio familiar. No obstante, los esfuerzos de ambas están logrando impacto en diferentes sectores de la comunidad. A diferencia de las ideologías lingüísticas dominantes, estas lideresas guaraníes proponen una valorización positiva del idioma o lengua guaraní, asociándolo a la identidad, la cultura ancestral, el prestigio y liderazgo, la infancia, el derecho comunitario, la alegría y la familia. Ambas reivindican espacios no escolares para la promoción de la cultura y la lengua, y plantean la necesidad de contar con propuestas serias que

³⁵ Entrevistas realizadas en febrero de 2017 en La Misión San Francisco (Pichanal, Salta) y Conversatorio desarrollado en la Universidad Nacional de Salta en octubre de 2018.



trasciendan los espacios institucionales del Estado, alcanzando a las familias e incluyendo a la sociedad mayoritaria.

7. Cierre: caminos y desafíos de la lengua guaraní

En este trabajo, hemos descrito el panorama étnico y lingüístico del noroeste argentino e identificado los diferentes factores que intervienen y determinan una variedad de situaciones lingüísticas. La sistematización del marco legal y los modelos educativos estatales (provincial y nacional) nos permitió identificar un núcleo duro de la cultura nacional: territorio-idioma-identidad nacional occidental (de fuerte impronta europea). A medida que una lengua se aleja de estos elementos, recibe una menor valoración comparativa, siendo el español la lengua que centraliza todos estos significados, y, por lo tanto, el “idioma nacional” en el que se expresa el propio Estado. Esta ideología de la lengua caracteriza las políticas lingüísticas de Argentina, siendo los desarrollos provinciales más avanzados que los nacionales.

Entre los guaraníes, se presenta un caso sumamente interesante de interpelación al modelo de EIB, aunque en estado emergente y aun en los comienzos de una reflexión crítica. Las iniciativas de actores claves tales como los/as maestros/as bilingües y las mujeres lideresas se dan nuevos caminos para la lengua guaraní.

En el primer caso, se ha iniciado un proceso de apropiación e interpelación al modelo de EIB, si bien se encuentra aún en un estado emergente, ha venido generado la activación de un grupo de autoconvocados. La lengua se presenta para este grupo como un medio y un fin en sí mismo, por lo cual, se ha comenzado a denunciar las relaciones asimétricas con el español, demandando más oportunidades para el guaraní dentro de la escuela. Estos actores se apropiaron de la EIB, haciendo del derecho a la interculturalidad un referente de amplio espectro, a partir del cual se han articulado viejas y nuevas demandas colectivas.

En el caso de las lideresas, los esfuerzos se han orientado a revertir los procesos de aculturación, discriminación y estigmatización de la lengua y la cultura guaraní, reivindicando una identidad ancestral. La recuperación de la lengua es la recuperación de la palabra y del

ser, un camino que se abre a partir de experiencias particulares con la lengua atravesadas por procesos traumáticos de negación y procesos igualmente complejos de re-identificación. Se trata de un camino con proyección comunitaria en el que el pasado, los sueños y los sentimientos son pensados en lengua guaraní y vistos como lugar donde encontrar las respuestas sobre quiénes y cómo somos.

Estas experiencias puntuales nos muestran el modo en que los modelos estatales son aplicados y, al mismo tiempo, cuestionados desde lógicas propias. Todas estas acciones se enmarcan en lo que se conoce como glotopolítica, un concepto más amplio que el de política lingüística que nos permite recoger potencialidades sociales y culturales que se generan más allá del poder estatal.

Ambos casos nos muestran como desde el pueblo guaraní se apropian y resignifican los marcos normativos y las políticas estatales desde lógicas glotopolíticas propias. Los sentidos que adquieren las lenguas dentro de sus prácticas discuten las ideologías lingüísticas dominantes. Para el pueblo Guaraní la lengua está viva, no sólo es un reservorio de la cultura, sino que además forma parte de los procesos identitarios intra e interétnicos. La lengua es un elemento para sostener macrocategorías étnicas y para la agrupación de pueblos diferentes en una lucha común contra el avance de la castellanización y la homogeneización lingüística. La lengua es también un paso clave para construir una nación más intercultural.



Referencias

- Albarración, L. I. (2016). Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes. En S. Hirsch y A. Lazzari (eds.). *Pueblos Indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 29-48.
- Arocena, M. (2018). Contextualización de la Educación Intercultural: Marco Normativo y políticas Educativas para la EIB en Salta. *II Foro Pueblos Indígenas y Educación, Políticas, Programas y Experiencias en Educación en la Región del Norte Grande Argentino*, 17 de agosto, UNSA, Salta Capital.
- Arrosi, F. (2017). *Manual de legislación lingüística para docentes*. UBACyT.
- Casimiro Córdoba, A. V. (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Salta*. Ed. Autor, Salta.
- Casimiro Córdoba, A.V. (2017). La Universidad Pública y su contribución a la formación de líderes guaraníes. El caso de los maestros bilingües de Salta. +E / *Revista de Extensión Universitaria*, Santa Fe, Argentina Versión Digital N°7, 254-269. Versión impresa 7(7), 126-141.
- Casimiro Córdoba, A. V. y Nuñez, Y. I. (2019). La educación intercultural bilingüe (EIB) y sus desafíos. Estudio comparativo de la modalidad educativa destinada a la población guaraní de las Provincias de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Mexicana de Educación, México D.F.* (en evaluación).
- Casimiro Córdoba, A. V. y Flores, M. E. (2017). La lengua Guaraní en el Chaco Salteño. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, N° 5 (1), CISEN-UNSA, 19-38.
- Censabella, M. (2009). Argentina en el Chaco. En I. Sichra (coord. y ed.). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (pp. 159-169). AECID, UNICEF y FUNPROEIB.
- CID, J. C. (2013). Situación de los aborígenes del norte argentino. *Gacetilla* N° 6, IELDE Instituto De Estudios Laborales y del Desarrollo Económico.
- Consejo Federal de Inversiones (CFI) - Gobierno de la Provincia de Salta (2016). *Mapa social de la Provincia de Salta para la Cooperación Internacional*. Buenos Aires.
- Durante, S. (2011). Las lenguas del Gran Chaco: Situación socio-lingüística y políticas Lingüísticas. *Revista Language Design*, (13), 115-142.

- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Antropofagia.
- García, S. M. y Paladino, M. (2007). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Golluscio, L. y Vidal, A. (2009). Recorrido sobre las lenguas del Chaco y los aportes a la investigación lingüística. *Revista Amerindia*, 33/34, 1-39.
- González Garzón, M. V. (2013). Autodiagnósticos sociolingüísticos y nuevos caminos en la revitalización de las lenguas minorizadas. Mirada retrospectiva desde la experiencia propia. Tesis de maestría en sociolingüística, Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, Colombia.
- Guyamás, A. (2018). Formación docente, interculturalidad y pueblos indígenas en Argentina: la necesidad de recuperar la política pública y ampliarla. *Andén* 89, ISSN 2314-1018. [http://andendigital.com.ar/2018/03/formacion-docente-interculturalidad-y-pueblos-indigenas-en-argentina-la-necesidad-de-recuperar-la-politica-publica-y-ampliarla-anden-89/\(29-03-19\)](http://andendigital.com.ar/2018/03/formacion-docente-interculturalidad-y-pueblos-indigenas-en-argentina-la-necesidad-de-recuperar-la-politica-publica-y-ampliarla-anden-89/(29-03-19)).
- Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Un Panorama Actual. *Ciencia e Interculturalidad vol. 16*, Año 8, No. 1, Enero- Junio, 20-30.
- Hirsch, S. (2008). Maternidad, trabajo y poder: cambios generacionales en las mujeres guaraníes del norte argentino. En S. Hirsch (coord.). *Mujeres indígenas en la Argentina: Cuerpo, Trabajo y Poder* (pp. 231-251). Biblos.
- Hirsch, S. (2004). Ser Guaraní en el noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria. *Revista de Indias*, vol. LXIV, N° 230, 67-80.
- Hirsch, S., González, H. y Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *Indiana N° 23*, 103-122.
- Hirsch, S. y Lazzari, A. (2016). *Pueblos Indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2016). Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichi y guaraní en Salta. En A. C. Hecht y M. Schmidt (ed). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (pp 179-201). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.



- INAI (2015). *Resultados de la Encuesta de condiciones de vida de familias, grupos convivientes y comunidades indígenas en la Argentina*. Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación. Disponible en: <https://www.desarrollosocial.gob>.
- INDEC (2012). *Censo del Bicentenario: resultados definitivos*. Serie B no 2, Tomo 1. Instituto Nacional de Estadística y Censos, Buenos Aires.
- INDEC y UBA (2015). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Noroeste Argentino*. - 1a ed. Instituto Nacional de Estadística y Censos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Messineo, C. y Hecht, A. C. (eds.). (2015). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*. Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- Milana, P., Ossola, M. M. y Sabio Collado, M. V. (2015). Antropología social y alteridades indígenas. Salta (1984-2014). *Papeles de Trabajo*, 9 (16), 192-226.
- Minó, O. R. (1997). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. *Revista Iberoamericana de Educación, número 13*, 281-289.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires.
- Postigo de Bedia, A. M. y Díaz de Martínez, I. (2001). Situación de bilingüismo quechua-español en Jujuy. *Cuadernos N° 16*, FHYCS-UNJu, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy.
- PROMER II y Ministerio de Educación de la Nación (2014). Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural Marco de Participación de Pueblos Indígenas. Ministerios de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Ribotta, B. (2012). Atlas diagnóstico sociodemográfico de los pueblos indígenas de la Argentina, ONU. CEPAL. CELADE, Fundación Ford.
- Sabio Collado, M. V. (2013). De la clandestinidad cultural a la organización colectiva del pueblo diaguita en el calchaquí salteño. Revisibilización indígena, lucha política y poder. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social*. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (2018). *Aborígenes, indígenas, originarios. ¿Cuál es la diferencia entre cada término?* https://www.cultura.gob.ar/aborigenes-indigenas-originarios-a-que-refiere-cada-termino_6293/.

UNICEF (2010). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Diagnóstico socioeducativo de los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina basado en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas.*

UNESCO (2003a). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.* París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa

UNESCO (2003b). *Recomendación sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso universal al ciberespacio.* París. https://en.unesco.org/sites/default/files/spa_-_recommendation_concerning_the_promotion_and_use_of_multilingualism_and_universal_access_to_cyberspace.pdf.

UNESCO (1976). *Recomendación relativa a la salvaguardia de los conjuntos históricos y su función en la vida contemporánea.* Nairobi, Kenia. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038_spa.page=137.



3.

Lenguas indígenas en la Educación Superior Intercultural Indígena





La lengua originaria quechua en espacios de educación superior indígena¹

Juan Revollo Valencia²

Pisi rimaynin

Kay qillqaypiqa simikamay, yachayna chanta qhapaq yachay mitmiray yuyaywan rikhurichisqa Ayllu Jatun Yachaywasikunap – Aymara chanta Warani jinataq ukhu jallp'a llaqtakuna- juknin kaq "Casimiro Huanca" Qhichwa Jatun Yachaywasipi qhichwa simip kawsayninmanta riqsirichikun. Maychus yaqha pusaq wata (2009-2016) kuraq kawsayninpiqa jatun yachaywasi ukhukunapi, yachaqana wasikunapi, tukuy kaq jap'iyinkunapi, maychus Jatun Yachaywasi Kamachiqkuna, apaykachaqninkuna chantataq yachachiqkuna jinallataq yachaqaqkuna junt'anankupi, simikamay mitmiraywan chanta ayllu simita churaykapuywan qhichwa simita kikin jatun yachaywasipi apaykachakunan taripay yuyayqa saruch'asqallamin tarikusqanta sut'inchasunchik, mayqinpaqcha machkha yachachiqkuna chayri machkha kamachiqkunaqa chay chhika watakunapi imachus Ayllu Jatun Yachaywasi kasqanta manaraqpuni chiqamanta yachankuchu.

Resumen

En este artículo se presenta un análisis relativo de la vida de una lengua originaria, el quechua, en el seno de una de las Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL), la Quechua "Casimiro Huanca", creada junto a otras dos universidades indígenas –Aymara y Guaraní y Pueblos de tierras bajas– bajo los principios de la descolonización en ciencia, tecnología y lingüística. Revelaremos que, tras por lo menos más de ocho años de funcionamiento (de 2009 a 2016), sus objetivos de desarrollo

¹ Agradecimientos a Alex Condori de aymara.org por la realización de la lectura de este escrito.

² De procedencia y vivencia indígena originaria, nacido en Krus Kimray del Ayllu Tawqa, Jatun Qhipa Ayllu, Suyu Qhillaji [Killakas], en el actual Potosí, con estudios de grado y postgrado en las universidades Tomás Frías, Mayor de San Simón, Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca. Consultor de lenguas quechua y culturas originarias en Ministerios de Educación de Chile y Bolivia; fue docente en la Universidad Indígena Quechua, Universidad Autónoma Tomás Frías, Universidad Pedagógica. Email: kejureva@gmail.com.

de la lengua originaria para llegar a la descolonización y restitución lingüística a niveles de educación superior en las aulas, campus y todo que concierne al desarrollo académico y social-comunitario a cargo del gobierno universitario, personal administrativo y docente, así como de estudiantes, se han visto defraudados. Algunas razones serán que algunos funcionarios del área de ingeniería o técnicas y autoridades llevan años sin entender en qué consiste la “educación superior indígena”.

Palabras Clave: *Universidad indígena, educación superior indígena, quechua, desarrollo lingüístico.*



Introducción

El quechua -nombre moderno que se le da desde la colonia- es otra más de las lenguas indígena originarias que va ocupando espacios en la educación superior ya desde tiempos coloniales. Es una de las lenguas milenarias de cuyos éxitos y fracasos podemos ser testigos en nuestros días. Durante su prolongada existencia, esta lengua tuvo que convivir con muchas otras lenguas, que en muchos casos fueron desapareciendo con el desarrollo y expansión constante del quechua.

En cierta fase de su existencia, la lengua quechua se ve frente a la presencia amenazadora del castellano. Sin embargo, como lengua imperial que (aún) es durante la primera parte de la Colonia, sigue desplegando su importancia en espacios político-administrativos y suscitando interés como objeto de estudio lingüístico. De ahí la elaboración de gramáticas, diccionarios y numerosos documentos dirigidos al clero, tanto para la instrucción de sacerdotes como también para su uso. En los años de su mayor prestigio, se crea la Cátedra de lengua quechua en una universidad cuya reputación se extiende hasta la actualidad, la Universidad de San Marcos de Lima, donde se estipuló que nadie se licenciase de ella sin hablar “la lengua general de los indios”. De este modo, el cultivo de la lengua quechua en espacios de educación superior no es algo reciente o exclusivo del Estado Plurinacional de Bolivia, sino que la lengua ya estuvo presente en la educación superior en tiempos de la Colonia, y por voluntad de la autoridad española, antes que por la de los propios quechuahablantes.

Posteriormente, ante el cambio en las actitudes políticas de las autoridades coloniales hacia la lengua, el quechua emprende su decadencia. Dicha decadencia no vendría determinada tanto por decisiones propias como por las medidas adoptadas por los españoles en detrimento de la población indígena. Las medidas afectaron el prestigio de la lengua quechua, efecto que persiste hasta finales del periodo republicano, ya en el presente siglo, e incluso en la actualidad, en plena vigencia de gobiernos que suelen ser percibidos como de representación indígena.

Si bien la lengua quechua ya ocupa un lugar en la educación superior desde mediados del siglo pasado, hay que mencionar que, en la mayoría de los casos, tuvo que ser en carreras de lengua o idiomas, posteriormente en las carreras relacionadas con las ciencias sociales y humanas, como Sociología, Derecho, Educación, Pedagogía, o ramas de alguna manera afines a estas, que no pertenecen al selecto grupo de las ingenierías y exactas. Por tanto, si bien el quechua está presente en la educación superior desde hace siglos, muchos profesionales ignoran estos antecedentes y atribuyen prácticamente la propiedad del quechua y su actual relevancia al partido político en el gobierno diciendo que “el quechua es de este gobierno nomás, ya va a pasar y el quechua va a desaparecer”. Conviene tener en cuenta que la permanencia de la lengua quechua no es obra de un gobierno, en absoluto, no se le puede atribuir en ese sentido el tránsito de esta lengua a través de los siglos. Por otra parte, los niveles de gobierno no usan esta lengua u otra lengua indígena originaria ni tienen miras de consumir en ellas una restitución lingüística indígena originaria plurilingüe.

En lo que respecta al tema que nos ocupa, la Universidad Indígena Quechua (UNIBOL QUECHUA) cuenta con cuatro carreras consideradas áreas técnicas o de ingeniería, a saber: Ingeniería en Acuicultura, Ingeniería en Industria de Alimentos, Ingeniería Forestal e Ingeniería Agronómica; estas diferentes carreras tienen en su malla curricular materias como Lengua Originaria y Cultura, que además deben avanzar hacia la enseñanza en lengua quechua, tal como prescribe la legislación o su normativa interna, la cual tiene por objeto la descolonización y restitución lingüística quechua.

El nombre de la institución, que incide en las palabras “indígena” y “quechua”, se fundamenta precisamente en tal espíritu legislativo. Sin embargo, encontramos muchos factores que dificultan desarrollar procesos de descolonización y, en última instancia, la restitución lingüística quechua en este espacio importante de formación de profesionales indígenas. Es decir, en todos los años de la existencia de la Universidad Indígena Boliviana Quechua, la visión y prácticas descolonizadoras no responden a sus objetivos fundacionales, respecto a la lengua quechua. Así pues, el objetivo del presente



artículo es describir las características de la implantación de desarrollo de la lengua quechua a nivel escrito y hablado en el seno de la Universidad Indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca”, tal como lo prescriben la legislación y la normativa interna que hacen gala de impulsar la descolonización lingüística en el ámbito de la educación superior indígena. Para ello, se ha recurrido a fuentes bibliográficas y a entrevistas con personas específicas, pero sobre todo, a la experiencia vivida en la misma Universidad.

1. Creación de la Universidad Indígena Quechua

La Universidad Indígena Quechua (UNIBOL Quechua) es una de las tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL “Aymara”, “Quechua” y “Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas”) creadas bajo el Decreto Supremo N° 29664, promulgado el día 2 de agosto del año 2008.

La sede de la Universidad Indígena Quechua está fijada en la localidad de Chimoré, Provincia Carrasco del Departamento de Cochabamba, en los predios que pertenecieron al antiguo Instituto Boliviano de Tecnología Agropecuaria (IBTA), que funcionó con la financiación de USAID y la DEA hasta que estas fueron expulsadas del país. Dicha infraestructura está situada en plena carretera Cochabamba - Santa Cruz. La descentralización de esta universidad no se pudo concretizar, por la que no se podría hablar de subsedes u otros.

Si bien es cierto que estas universidades nacen de las necesidades y demandas de las organizaciones sociales indígena originaria campesinas y, sobre todo, como reconocimiento a los saberes y tecnologías propias de estos pueblos, que tras llegar la escuela quedan en desventaja, los que egresan de ellas aspiran a ser otro tipo de personas, medir su valor por el dinero. En cuanto a ello, las universidades nacionales o autónomas profundizan en la alienación de los estudiantes indígena originarios hacia cualquier rasgo identitario (Weise Vargas, 2004), menos fortalecer identidades propias con las que ingresaron. Efectivamente, los estudiantes procedentes de los ayllus y comunidades campesinas que ingresan a las universidades estatales nacionales con sus identidades propias retornan a sus

lugares de origen con ideas, visiones e identidades contrarias a las propias después de culminar sus estudios superiores.

Imataq yuyayqa karqa, kay Jatun Yachaywasi rikhurunanpaqqa, jaqay timpumanpacha.... Kayqa jamun, ñawpa timpu mana kapuwarqanchikchu universidades indígenas ñuqanchikpata, yachayninchikmanjina munaymanjina mana karqankuchu, munayninchikta yachakuqkuna. Yachakuq... yaykurqanku universidadesman, yana runita yaykun, kampu runaqa, lluqsimuntaq yuraqruna, corbatayuq. Mana qhawarinñachu ni aylluntanpis wakinqa, mana intiruchu, wakin. Ñawpa autoridadesta pachi ñini, lucharqanku jaqay timpumanpacha mañaspa kananta juk universidad kampukuna, ñuqanchikpaq, pueblo indígenajina kampu runapaq i. Awisnin mana kanchu chay yanapa kampu runaman, wawasta uywaylla uywanchik, aswan qhipamantaq estudiantes profesionales yaykunku en contra de los campesinos..., aunque kanku t'uru laq'as aunque kanku jallp'a latupi mikhuq... jallp'awan khuskamanta kawsakuq, pero kan, paykuna uywawanchik, llaqtata uywanku paykuna, pero ma chaywan karqachu respeto, wawasninchik karqanku malcriados. Intunsis, chayniqta kay universidades rikhurin, achaymanta yachakunankupaq. (G.R. B. 12 de enero de 2017)

(¿Con qué idea se crea esta universidad? Esto viene desde aquellos tiempos, no había universidades indígenas propias, no había universidades que desarrollaran y aceptaran nuestros saberes y conocimientos, no había estudiantes que se formen con nuestra identidad. Nuestros jóvenes entraban a las universidades como personas de color oscuro —así ingresaba la gente del campo— y salían blanqueados, con corbata. Ya no ponían atención ni a su familia —algunos, no todos—. Doy gracias a las autoridades anteriores, ellos lucharon para que haya una universidad para los del campo, para la gente de los pueblos indígenas, ¿verdad?. A veces no hay ayuda para la gente del campo, nos dedicamos a criar a los hijos, y luego, cuando ya son estudiantes o profesionales, actúan contra los campesinos, ...aunque son gente que sabe trabajar la tierra y comer en plato de barro... viven junto con la tierra, la tierra nos ha criado, y siendo personas de ese tipo, se comportaban con respeto, nuestros hijos se volvieron insolentes. Entonces, por eso han aparecido estas universidades, para que nuestros hijos se formen con nuestras identidades.)



De manera general, aunque la idea no surgiese del deseo mismo de las personas y familias de las comunidades indígenas y ayllus, este tipo de universidades ya se estaban proyectando en diferentes sectores o regiones, e incluso otras experiencias, como el caso de la Universidad Kawsay (Cerruto A., 2009). Sin embargo, en opinión de algunos exdirigentes campesinos, son los actos públicos de vejación a campesinos ocurridos el 24 de mayo de 2008 en la ciudad de Sucre los que hicieron posible la emisión del decreto de creación de estas universidades.

Por otro lado, en palabras de personas y profesionales del trópico de Cochabamba, específicamente de la localidad de Chimoré, la Universidad Indígena Quechua debe su existencia al proyecto de creación de una universidad intercultural que ellos ya venían gestando. De este modo, diversos sectores pugnan por atribuirse el mérito de haber dado origen a esta universidad indígena.

- Estructura organizacional de la Universidad Indígena Quechua

Tal como ocurre con el nombre mismo de la universidad —se verá más adelante—, su organización interna no parece expresar ningún tipo de identidad indígena originaria ni quechua ni tawantinsuyana. Las autoridades y órgano de gobierno de la Universidad Indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca” hasta el 08 de febrero de 2017 fueron: Junta Comunitaria, junta universitaria, rector, directores de carrera, denominaciones más convencionales indígena originarias.

Las estructuras de autoridad de la Universidad Indígena tuvieron características muy diferentes a los Magno Consejo Universitario de las Universidades Autónomas. Sin embargo, no llegaron a equipararse a las del antiguo Parlamento Amawta de la Escuela Ayllu Warisata, que eran reconstrucción y ejercicio de la forma de autoridad colectiva del ayllu, formado por los padres de familia y *jamawt'as* —sabios según la concepción propia—, personas mayores que planteaban visiones y sueños para el bien de sus pueblos. Por su parte, las instancias de autoridad de la Universidad Indígena Quechua, en representación de los padres de familia o los pueblos, estaban compuestas por representantes de la dirigencia de las llamadas organizaciones sociales campesino interculturales (Entrevista al Dr. J. J., en Coronado

Z., 2017). Es decir, en la Organización Indígena Originaria Campesina están representadas la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Federación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCIQB “BS”), la Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia (CSCIB) y el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), sumándose además el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) en calidad de brazo técnico, quienes se constituyen en miembros natos del gobierno universitario indígena. Cabe añadir que, si bien estas organizaciones sociales indígenas son de alcance nacional, operativamente hablando, la responsabilidad directa de participar en el gobierno indígena universitario recae en las organizaciones departamentales de Cochabamba, Chuquisaca, Potosí y la organización regional del trópico de Cochabamba (Coronado Z., 2017).

La forma de participar existente dentro de las organizaciones debido a su propia naturaleza y a las divisiones territoriales coloniales aleja cualquier pretensión de que se rigen a través de un “gobierno originario”, porque no reconstituye el gobierno del ayllu ni restituye un gobierno indígena originario. Por el contrario, fortalece organizaciones y estructuras territoriales coloniales o republicanas.

El Rector o Rectora es la máxima autoridad ejecutiva, académica, representativa y administrativa de la Universidad Indígena Quechua. La Dirección Administrativa Financiera es una de las dependencias directas del Rectorado, a la cual responde todo el personal que no está vinculado estrictamente con la actividad docente, como el personal encargado de recursos, contabilidad, contrataciones, comunicación, informática, archivo, biblioteca, chóferes, cocineros, porteros y todo el personal que pertenece a las carreras y depende de los directores, a saber: secretarías o asistentes académicos, técnicos de producción u otros. En cuanto al área académica, están contemplados el Vicerrectorado, directores, docentes y estudiantes.

En la Junta Comunitaria y la Asamblea Plurinacional, siendo este último el órgano que reunía a representantes de las tres Universidades, participaban todas las autoridades ejecutivas, representantes docentes y estudiantiles, representantes de las organizaciones sociales



campesino-interculturales, y en menor medida representantes indígena-originarios. Estas instancias desaparecen con el Decreto Modificatorio del 08 de febrero de 2017.

2. Políticas lingüísticas

En cuanto al tratamiento que se dio a la lengua quechua en la legislación, hay que remontarse a los tiempos en los que las instancias de autoridad, dependiendo de la época, normaban o instaban a los pueblos usar a esta lengua. Ya en la Bolivia republicana, el presidente Dr. Víctor Paz Estenssoro reconoce los alfabetos quechua y aymara a través del Decreto Ley N° 03820, de 1 de septiembre de 1954 (Laime, T., 2007: 6). De la misma manera, en años posteriores, Hernán Siles Zuazo oficializa el alfabeto único para la lengua quechua, a través del Decreto supremo N° 20227, de 9 de mayo de 1984. Jaime Paz Zamora, ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sobre los pueblos indígenas y tribales como Ley N° 1257, de 11 de julio de 1991. Hugo Banzer Suarez, en el Decreto Supremo N° 25894, de 11 de septiembre de 2000, oficializa estas lenguas:

Artículo 1°. - Se reconocen como idiomas oficiales las siguientes lenguas indígenas: Aimara, Araona, Ayoreo, Baure, Bésiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimán, Ese ejja, Guaraní, Guarasu'we (Pauserna), Guarayu, Itonama, Leco, Machineri, Mojeño, trinitario, Mojeño-ignaciano, More, Masetén, Movima, Pacawara, Quechua, Reyesano, Sirionó, Tacana, Tapieté, Toromona, Uru-chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki y Yuracaré.

La Constitución Política del Estado – CPE, promulgada el año 2009 en su Artículo 5. I. oficializa, de forma similar al anterior, las lenguas ancestrales en los siguientes términos:

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyay-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

La Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez N° 070, promulgada el 20 de diciembre de 2010, en acatamiento a un mandato constitucional, pero principalmente por la insistencia de las bases sociales en tener una educación propia, también promueve el uso de las lenguas indígenas, pero solo a nivel de enseñanza, sin aventurar una razón práctica para su uso.

Por último, otra ley crucial para el desarrollo de las lenguas oficializadas es la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N° 269, de 2 de agosto de 2012.

En cuanto al desarrollo pedagógico de las lenguas indígenas, según la ley se ha totalizado en todo el Sistema Educativo Plurinacional (SEP). De igual manera, se ha implantado la enseñanza o capacitación a funcionarios públicos o la publicación de materiales escritos en lengua indígena desde instancias gubernamentales u otros organismos. Pero conviene insistir en la idea de que el ejercicio lingüístico indígena originario estipulado en la legislación se limita solamente a la enseñanza, sin trascender más allá de ese ámbito. Téngase en cuenta que una cosa es la enseñanza o aprobar algún curso relacionado con cualquier lengua originaria, y otra muy diferente es usar lo enseñado (lo que casi no ocurre en nuestro medio), llegar a usar la lengua originaria aprendida o aprobada. Así quedó en evidencia el año 2016 un senador por Chuquisaca al frente de las cámaras de un canal televisivo cuando una periodista le pregunta si sabe hablar algún idioma nativo, a la que la autoridad responde, “bueno, tengo, en todo caso, un certificado de idioma quechua”. Para una respuesta más concreta, la periodista le dice: “¿puede decir un saludo para todo el país?”, y responde: “en realidad, no estoy yo siendo objeto de evaluación en ese tema”. La visibilidad de esta brecha entre el certificado y el uso de la lengua ha sido más profunda durante los últimos días de diciembre del 2018 y enero de 2019, siendo los actores las autoridades de los órganos del Estado. En los hechos, lo que se ha institucionalizado en los diferentes niveles de gobierno es el certificado y no la práctica de la lengua quechua o alguna indígena originaria.



3. Política lingüística institucional: normas internas de la Unibol Quechua

La primera norma que manda implantar la lengua originaria en la Universidad Indígena Quechua es el Decreto N° 29664 de creación de estas universidades, en su Art. 8. IV y ratificada por el Decreto Modificatorio a inicios del año 2017.

Las UNIBOL establecen su sistema de enseñanza en todas sus carreras en idioma aymara, quechua o guaraní, con aprendizaje del español y un idioma extranjero. Los proyectos de grado, tesis o cualquier forma de titulación correspondientes a los grados académicos que otorga esta universidad serán obligatoriamente redactados y defendidos oralmente en el idioma nativo de cada una de estas universidades.

Uno de los problemas o dificultades con que tuvo que encontrarse el personal de la naciente universidad indígena fue el uso de la lengua quechua en los espacios de administración, de autoridades, estructuración de la malla curricular, las reuniones de elaboración de los estatutos y todo cuanto tenía que ver con los cimientos de la universidad. En estos eventos de inicio de la universidad. pocas personas estaban convencidas de que usarían la lengua quechua, porque así lo estipulaba el decreto supremo y también estaba en consonancia con sus sentimientos identitarios. Sin embargo, otra buena cantidad de personas no tenía fe en ello: se vieron dominados por la vergüenza, encontraban inconcebible que el quechua pudiese ocupar lugar alguno en la educación superior y los ámbitos administrativos, de modo que imaginaron estar desempeñando funciones en cualquiera de las universidades no indígenas de las que egresaron.

Ya pasaron tres años de funcionamiento, esta vez en una sesión de la Junta Comunitaria del segundo semestre del año 2012 se discutió y decidió crear un órgano de gestión de la lengua y cultura quechua dentro de la universidad. A la vez, se emitió una resolución que instaba a los funcionarios, docentes y administrativos que no hablaran la lengua quechua a que la aprendiesen en tres meses. Sería la segunda vez que se emitía una norma con un plazo de estas características en el seno de la institución superior indígena. Quedaron al descubierto los

temores y resignaciones o reacciones contrarias de los profesionales a esta decisión de la autoridad.

Y así, dependiendo de los esfuerzos de las autoridades ejecutivas y de gestión de la universidad, emiten comunicados internos que dan a conocer al personal administrativo y docente la necesidad de utilizar la lengua quechua en los espacios de la universidad, comunicados estos escritos en castellano. El último comunicado que instaba a usar la lengua quechua ya a nivel escrito en el funcionamiento interno de la universidad fue emitido en enero de 2017 por el rector a.i. de entonces. Aquel documento fue traducido al quechua por el autor de este escrito, docente por entonces, y publicado en versión bilingüe para la lectura del personal.

Así que las autoridades de la universidad siempre han ido insistiendo al personal docente y administrativo en el uso de la lengua quechua en los diferentes espacios: las oficinas, las aulas, los módulos productivos, las reuniones, etc. Para ello, se han creado también cursos de lengua quechua dirigidos a todo el personal, con el fin de facilitar su aprendizaje. Pero nunca se llegó a cumplir, nunca pudo la lengua quechua implantarse en su plenitud.

4. Ejercicio lingüístico quechua en espacios de la UNIBOL Quechua

a. Junta Comunitaria

La Junta comunitaria, como instancia superior del gobierno de la propia universidad, de acuerdo a su estatuto, tenía la misión de coordinar de forma permanente con la comunidad universitaria³, así como de velar por el estricto cumplimiento de la Constitución Política del Estado. Por tanto, convendría revisar los efectos de dicha norma en relación a la lengua y cultura, la descolonización lingüística y cultural, científica y tecnológica, dentro de la Universidad Indígena Quechua, que desde su inicio debería haber producido resultados drásticos y convincentes, más favorables a los pueblos quechuas.

La presencia de la lengua quechua en las sesiones de la Junta Comunitaria sí se ha puesto en práctica desde los inicios de la universidad debido a la participación de los representantes de las

³ Estatuto Orgánico de la Universidad indígena Boliviana, marzo de 2012, Art. 21.



organizaciones sociales, puesto que todos eran quechuahablantes, salvo personas que no se desarrollaron con claridad en esta lengua.

Ayer mismo yo tenía esa exposición, ¿no?, unos reglamentos estábamos preparando para la Junta Comunitaria. Me han pedido que explique lo que es el reglamento de caja chica en quechua. Hablo, conozco del tema de contabilidad, todo eso. He expuesto yo en quechua, o sea las terminologías, todo eso, pero no al 100%, siempre hay algo todavía que pulirlo, pero estamos en ese avance. (Entrevista a P. Orellana, diciembre de 2016)

Hasta su última sesión realizada a finales de enero del año 2017, los miembros de la Junta Comunitaria hicieron uso del quechua oralmente. En cuanto a la escritura, el organismo utilizaba también el quechua a través de su secretaria de actas:

Junta comunitaria qhichwa simipi apakun... acta de libropis ruwakun qhichwa qallupi, qillqikun chaypi. Entonces, pero, astawan ñuqa munayman qhichwa qallupi tukuy ima kananta. (Entrevista a J. C. Quintanilla, enero de 2016)

(La Junta Comunitaria sesiona en lengua quechua... el libro de actas también se escribe en lengua quechua. Pero, yo quisiera que todo se desarrolle en lengua quechua.)

Maychus Junta kaqqa apakun qhichwamanta i, acta libropis qhichwamanta liyikun. Qhichwamantapuni apaykachakun i, Junta kaq, qhichwapi parlarikuspa. Ñuqaykuqa Juntapi kachkaspaqa qhichwapi apaykachaqa kayku, actatapis qhichwamanta, hermana Lourdes qillqaq i, CENAQ kanku actero. Intuns, paykuna qhichwapi qillqanku actataqa. Intunsis mayoría qhichwapi apakun. (Entrevista a R. J, diciembre de 2016)

(La Junta misma se desarrolla en quechua ¿no?, el libro de actas también se lee en quechua. La Junta sesiona en quechua siempre, hablando en quechua. Cuando nosotros éramos miembros de la Junta, la conducíamos en quechua. El acta también se escribía en quechua, la hermana Lourdes —del CENAQ— la escribía. Es decir, mayormente se desarrollaba en quechua.)

La lengua quechua se practica oralmente mediante las intervenciones de los miembros, mientras que la lengua escrita tiene su lugar en la redacción del acta, que también se lee en la siguiente sesión. Las

personas que se encargaron de la redacción del acta hasta la última sesión de la Junta Comunitaria no eran profesionales, contradictorio a los profesionales miembros de la Junta. En cambio, las resoluciones emanadas de la Junta Comunitaria son redactadas en lengua castellana. Algunas veces suelen escribir el título en quechua, pero el contenido es en castellano.

Chay resoluciones apakun castellanopi, lluqsin, rectorado jurqhun i, resoluciones kaqta, maychus trabajaq kaqkuna, paykuna chay resolucionesta jurqhunku. Piru mana, umalliqnillan i qhichwaqa, chanta contenidonqa castellanopi lluqsin. (Entrevista a R. J, diciembre de 2016)

(Las resoluciones se escriben en castellano. Emitidas por el Rectorado, las escriben los que trabajan (funcionarios). Pero no todo es en quechua. Solo el título está en quechua y el contenido sale en castellano.)

Documentos lluqsin, solamente ... chaytapis churanku como título nada más, chay kastilla simipi lluqsin. Chaypapis pantallanchiktaq. Pero chay pantaykunapipis ch'uyanchana, chaypi llamk'ana tiyan. ... tukuy chaykunata watiqmantacha junt'achina kanman qhawarina kanman. Pero, unaymancha, mana ratu cambiakunqachu. (Entrevista a J. C. Quintanilla, diciembre de 2016)

(Los documentos se emiten en castellano. Solo los títulos se ponen (en quechua). En eso también estamos mal. Pero esos errores hay que solucionarlos, hay que trabajar en ello...todo eso habrá que verlo de nuevo para cumplirlo. Pero, es un proceso largo; no se puede cambiar así de rápido.)

Junta ukhupi qhawakun...kay ñawpaq pasaq Juntasllapi, actata sigue mantinikunanta quechua simipi... Qhichwapi qillqakun, qhichwapi parlarikunchik. Pero siempre, qhawasqamantajina mayoria castellanota parlanchik. (Entrevista a G. Reyna. B. Enero de 2017)

(En la última sesión de la Junta solo se acordó que el acta se siga escribiendo en quechua... se escribe en quechua, discutimos en quechua. Pero, según queda registrado, pareciera que la mayoría hablaríamos en castellano.)

Si alguna vez se emitieron documentos resolutivos escritos en lengua quechua desde dicha instancia de gobierno de la Universidad



Indígena, no han sido fruto del trabajo propiamente dicho de los miembros o de alguna comisión perteneciente a la Junta Comunitaria, sino el resultado de la participación —a solicitud de los miembros— de algún docente de lengua quechua que no fue miembro participante de aquellas sesiones. Por ejemplo, durante una de las sesiones de la Junta Plurinacional que se desarrolló en La Paz, las traducciones de unas resoluciones importantes fueron coordinadas a través de correo electrónico. Uno de los documentos importantes que se tradujo para la firma de la Junta Comunitaria fue la convocatoria para docentes 2017, que no fue publicada por miedo a que sus destinatarios no la entendiesen.

b. Espacios administrativos

El sector del personal administrativo en la Universidad Indígena Quechua es variado y tiene sus propias visiones en cuanto a la práctica de la lengua quechua dentro de la universidad. Según algunos dirigentes y docentes, el ámbito de administración de la universidad es el que no tiene interés en usar la lengua quechua, argumentando que la terminología propia de la gestión económica no existe en esta lengua y que, por lo tanto, es difícil que se use.

Hablando en castellano, ¿no?, o sea, viendo lo que se está utilizando el idioma quechua aquí en la universidad, todo eso, más que todo en el área de contabilidad, en el área administrativa casi muy poco, porque son términos que en quechua no podemos todavía dar, o sea, hallar esas terminologías, ¿no? El quechua estamos, lo utilizamos, estamos comenzando ese proceso, estamos comenzando con el saludo, y a hablar algunas cosas. Porque hay personas también que no hablan al cien por ciento, ¿no? Aquí mismo en el área de administración poco a poco se está avanzando con el idioma quechua. (Entrevista a P. O., diciembre de 2016)

La dificultad de poner en práctica la lengua quechua por parte del personal de administración tiene su razón de ser en la carencia de terminología contable. Pero, según lo que sugiere mi propia experiencia dentro de la comunidad universitaria quechuahablante hasta finales del año 2016, la administración no ha dedicado tiempo alguno a obtener o producir esa terminología cuya carencia le dificulta el uso de la lengua quechua. El aparato administrativo de la

universidad proyecta la apariencia de no compartir la visión indígena originaria campesina en las que esta se cimienta y termina reduciendo a la irrelevancia la lengua quechua en saludos y bromas:

Lo normal, todas las mañanas; ahí vas a escuchar a los compañeros Allin p'unchaw, bueno eso ya casi ya es... de ahí siempre hay algunas cosas que nosotros bromeamos entre compañeros a veces hablando en quechua, todo eso, ... Mayormente aquí, en esta oficina, casi los cuatro compañeros que estamos hablamos 90% 95% . (Entrevista a P. O., diciembre de 2016)

Pasaron buena cantidad de años y de normas donde se insistió al personal administrativo a usar la lengua quechua, no solo en conversaciones orales entre amigos o compañeros o en temas que no tengan que ver con la gestión de la universidad, sino, sobre todo, en la misma gestión administrativa y contable.

Ya en 2016 pude atestiguar que la máxima autoridad administrativa (DAF) de los últimos años (2015-2017) utilizaba el quechua en contextos de gestión institucional, además de emplearlo normalmente en conversaciones y sesiones institucionales, lo que le llevó a impulsar la traducción (por los docentes de quechua) de la Hoja de Ruta (2017) y su uso en lengua quechua o bilingüe, ejemplo a seguir por el personal bajo su cargo.

Pero ¿por qué no hablar quechua sin dificultades, tratándose de una universidad quechua y que permite hablar el quechua? Sencillamente este sector del personal no concibe el quechua al nivel de otras lenguas o es la vergüenza y la falta de confianza del quechuahablante en que su lengua es universalizable.

...uno también se puede molestar cuando le hablas en quechua, uno se molesta, ¿no? Ellos piensan que les estás ofendiendo o que les estás diciendo algo malo. Viendo también a la persona...uno ya conoce quiénes hablan en gran parte el quechua, todo eso, ... según a eso, imataq ruwana, firmanachu imananataq, ya, dependiendo... porque hay personas también, cuando el idioma que utilizas hay veces no entienden, pueden tomarlo de otra manera. (Entrevista a P. O., diciembre de 2016)

Se percibe que lo que dificulta el uso o desarrollo de la lengua quechua en estos ámbitos es la inexistencia o la carencia de equivalencias



terminológicas para la gestión económica en quechua, terminologías y normas en castellano que ya vienen del Ministerio.

O sea, da reglamentos el Ministerio, donde nosotros a veces no podemos ahí, o sea, hay modelos, formatos, a veces eso un poquito nos pone trabas para (usar el quechua)... estos son modelos del Ministerio de Economía que nos dan. Pero si yo preparo en quechua, no va a ser nada malo para la presentación, pero no va a estar bien para el Ministerio. ... O sea, tranquilo nosotros podemos armarlo Estados Financieros, una contabilidad en quechua, podemos, ¿no? Pero, al final, ¿dónde se presenta eso? No es aquí nomás. Fuera aquí, yo terminaría todo eso (en quechua), pero no es. Tiene que llegar al Ministerio, donde tiene sus modelos y nos tenemos que basar en eso.... Todos nosotros como UNIBOL Quechua deberíamos presentar en quechua, dice, el POA. A ver, lo llevaremos eso en quechua (al Ministerio). Ese instante mismo nos lo van a devolver, porque ellos aprueban cada año sus directrices, formatos, modelos y nos mandan. Tienes que mandar, te dice, en este modelo. Por decir, para reglamentos nos da modelo, solo tienes que cambiar el nombre de la institución, no puedes colocar demás ni menos... Por decir, el contrato que lo haga él, que lo lleve al Ministerio de Trabajo, ¿tú crees que el Ministerio de Trabajo le va a recibir todo qillqado en quechua? No, ¿no ve? O sea, falta desde arriba, cosas claves, la parte legal, económico, todo eso, que trabajen ¿no?, ¿cómo podemos avanzar con la lengua quechua? (entrevista a P. O., diciembre de 2016)

Aunque se produjese la terminología necesaria para el uso de la lengua quechua en administración, como ya se tradujo y se usa hoy la Hoja de Ruta, no sería posible implantarla, puesto que la universidad depende de instancias superiores o nacionales, como son los ministerios. Es necesario que tales instancias hagan esfuerzos para ir implementando el quechua.

La comunicación relativa a negocios por parte del personal de la administración de la Universidad no se realiza en quechua, sino en castellano. La comunicación relativa a contratos o cotizaciones se lleva a cabo absolutamente en lengua castellana. El contratista, la persona o empresa ganadora de la licitación, no percibe la presencia de la lengua quechua en las oficinas y personas a las que debe entregar bienes y servicios, puesto que primero se publicó la convocatoria en lengua castellana, no se solicitaron conocimientos de habla y escritura

en quechua, se atendió a las llamadas en castellano e igualmente la licitación se desarrolló en lengua castellana.

Al referirse a los asistentes académicos (se nos insiste en no llamarlos «secretarias»), personal que trabaja en las direcciones de carrera u otras de atención al público, está en constante contacto con los estudiantes o cualquier otra persona que se acerque al despacho de la autoridad. De manera que estas personas son la clave para el fortalecimiento y práctica de la lengua quechua. Sin embargo, hay fuentes que atestiguan que son justamente estas personas las que no tienen interés en poner en práctica del idioma nativo, rechazando de forma pasiva o activa la restitución de esta lengua.

...por fregar (molestar) por arruinar, no me contesta nada... La NN todavía habla, pero había sabido decir 'ay cómo pues en quechua, tan feo pues quechua', ¿no cierto? ¡No pues así!... Porque ellas son clave también, aunque no crean. Porque los jóvenes se están acercando a ellas, si ellas no hablan, no les gusta. Incluso, ¿de dónde son?, son de aquí, son de Potosí, de Cochabamba, tienen raíces, sus mamás son quechuas... ¡qué pena! (R. Peralta. O. Testimonio personal, diciembre de 2016)

En muchas personas, descendientes de los padres y madres de culturas quechuas que fueron a habitar las tierras del trópico, oriente y amazonia, es notorio el rechazo a su lengua originaria o ancestral, como el que se percibe en el testimonio anterior. De esta manera, la universidad indígena se convierte en el reflejo de preferencias identitarias diferentes a las ancestrales.

...la universidad es una muestra de cómo está nuestra sociedad, ¿no? La sociedad está llena de contradicciones: la secretaria viene con tacos, el rector con abarcas (sandalias), ... bueno no tiene nada de malo ponerse tacos, como tampoco tiene nada de malo ponerse abarcas. Si nos vamos a remitir a la historia, la abarca es el símbolo de la dominación colonial, la pollera (llega con el español) ... Son las manifestaciones del colonialismo. Yo no veo mal. El asunto es la actitud de las personas. (G. Guarachi. L. Comunicación personal, diciembre de 2016)

Hay que decir que no ocurre así en todos los casos entre el personal de los despachos y otros. Hay secretarias (asistentes) que, si les hablan



en quechua, no tienen ningún inconveniente en responder y atender en la misma lengua. Sin embargo, los testimonios evidencian la falta de voluntad de apoyar el desarrollo de la lengua quechua desde estos espacios.

Por lo demás, los porteros, los choferes, personal de limpieza y cocina usan la lengua quechua en su oralidad, entre ellos y con otros. Es decir, este grupo de personal utiliza la lengua quechua sin ninguna dificultad cuando están entre ellos, pero difícilmente se los verá relacionarse en quechua con las autoridades o con sus superiores jerárquicos. Y aún mucho más difícil será ver a este personal relacionarse en quechua con los estudiantes mujeres y varones, de igual modo que los estudiantes tienen difícil relacionarse con dicho personal. Este grupo de personal no se relaciona en quechua con docentes del área técnica o ingeniería, pero sí lo hace en presencia de algún docente de lengua o cultura quechua, concretizando la discriminación lingüística.

c. Espacios académicos

Respecto a la práctica del quechua entre docentes y estudiantes, así como en las ocasiones en que los directores y asistentes han de estar en interlocución con autoridades, el quechua en las reuniones de docentes con sus correspondientes autoridades, reuniones o congresos de estudiantes resulta también dinámico e interesante.

Hasta el 2016, el rector y vicerrector tenían conocimiento del quechua oral y hasta escrito. De igual manera ocurría entre autoridades, salvo alguna excepción. Concretamente, conocían y utilizaban la lengua quechua dependiendo de sus capacidades y niveles en esta lengua, pero solo oralmente. Hasta este año solo se dio un caso en el que una autoridad máxima no fue capaz de ofrecer alocuciones públicas en quechua, pero su gestión fue más favorable a la lengua y cultura quechuas. Sin embargo, es entre los directores de carrera donde se presentaron mayores falencias. No todos los directores eran de habla quechua —mucho menos de escritura— ni lo fueron en todos los periodos de gestión. En cualquier caso, ninguno de estos cargos emite directrices o comunicaciones oficiales al personal en quechua. El Rector, así como el Vicerrector y los directores de las carreras, hasta 2016 e inicios de 2017, no llegaron a escribir una sola palabra

en quechua en calidad de cargos de la administración universitaria indígena. Si alguna vez se emitió algún documento para la lectura del personal e interesados, fueron escritos o traducidos por los docentes de lengua quechua.

En cuanto a la práctica del quechua entre los docentes, la percepción de algunas autoridades de la Junta Comunitaria es que utilizan la lengua quechua.

Apaykachanku yachachiqkuna, a veces, pero también, tumpa, kanchik a llaqta ukhupiña o wakinqa cambiarinku, avesnin palabranku chaypi, kastilla simiman, a veces hasta saludospí ima. Pero chaypípis cambianan tiyan, sino kanan tiyan qhichwa qallullapiña, yachachiqpataqa. Pero mana intirunkuchu, kanpuni, kanqapuni chay, si kanchu chunka yachachiqkuna, chunkamanta iskaycha kimsachus. (Entrevista a J. C. Quintanilla, diciembre de 2016)

(Los docentes utilizan (lengua quechua), pero como ya estamos en centros urbanos, algunas veces al estar hablando en quechua ya pasan de repente al castellano, hasta en saludos, por ejemplo. Pero, en eso el docente tiene que cambiar, ya tiene que hacerlo en quechua. Pero no todos los docentes tienen ese problema, si hay diez docentes, dos deben tener ese tipo de problemas.)

Valga hacer notar que, desde que empezó a funcionar la Universidad Indígena Quechua, los docentes estaban distribuidos por carreras, encuadrándose estos en las áreas de Ingeniería y de Lengua y Cultura. A mediados del año 2012, con la gestión ante la Junta Comunitaria, los docentes de Lengua y Cultura, junto a Antropología, Sociología y de otras ramas afines, se constituyeron en otro órgano (Yachay Paqariy Tampu), con el fin de emprender investigaciones sobre la ciencia y tecnología propias⁴ de los pueblos y culturas quechuas. Eso duró hasta inicios de 2016, cuando las autoridades hicieron que la Junta Comunitaria disperse a los docentes del área de Lengua y Cultura entre las oficinas de los docentes del resto de carreras. El fundamento que utilizaron fue que era necesario que los docentes de Lengua y Cultura Quechua estuviesen junto al resto de la plantilla para poner

4 Que de entrada es tarea de, absolutamente, todas las áreas, porque es Universidad Indígena Quechua. El problema es que el 98 % de los docentes y el 100 % de los administrativos no tienen concepción de los saberes y tecnologías indígenas originarios a ser desarrolladas en una "universidad".



en práctica el uso de la lengua. Tuvieron algo de razón para el caso de carreras como Ingeniería Agronómica.

Bueno wakinqa, ari kay agronomíapipis, ñuqayku sinch'i llawch'iyaypi kayku, chaypi agrónomos ingenieros manalla munankuchu parlayta, wakin parlarinkutaq. Jinapis, juk dia parlapayariwarqanku, qayna wata qanimpa wataqa... ni imaynitata kaypi parlarqankuchu qhichwataqa -ñispa ñiwarqanku chay ingenierosqa-, kunan qamkuna jamuptiykichik más bien kaypi parlakunña, nipuni parlakurqachu qhichwaqa, ñinku. (R. Peralta. O. testimonio personal, diciembre de 2016)

(Bueno otros seguimos en pelea, en Agronomía por ejemplo hay algunos docentes que no quieren hablar, otros sí hablan (el quechua). Pero en una oportunidad los docentes me hablan y me dicen que los años anteriores no usaban ni una sola palabra de la lengua quechua en esta oficina, y ahora que ustedes vinieron ya se habla el quechua aquí. No se hablaba el quechua en absoluto, me dijeron.)

En contraste con la experiencia que tuvieron los docentes de lengua y cultura quechuas en la carrera de Agronomía, en las otras tres carreras la cosa resultó distinta. La sola presencia de los docentes de Lengua y Cultura en las mismas salas que los docentes de carrera ya causaba molestia e incomodidad al resto de profesores, y más aún su uso de la lengua quechua.

Nunca entre los docentes del área de Ingeniería se ha visto que alguno interactuase con los estudiantes en lengua quechua. Y los estudiantes son tan conscientes de ello que, al acercarse al escritorio del docente de Ingeniería, tienen que hablar —y lo hacen— en castellano, pero, al acercarse al docente de Lengua y Cultura, saben que pueden o deben hablar en quechua. Y así lo hacen, como si el docente de lengua y cultura no supiera hablar castellano, o como si los docentes de ingeniería ignorasen que trabajan en una universidad indígena quechua, cuyas normas insisten en el uso de la lengua quechua. Muchas veces una directora de carrera reproducía esta misma actitud, al entrar en la oficina de docentes se dirigía a los docentes de áreas no lingüístico culturales en castellano, pero al dirigirse en específico a los de lengua quechua cambiaba notoriamente a esa lengua. De esa manera, el estudiante se convierte en testigo del desprestigio de la lengua quechua por parte de los docentes y de algunas autoridades.

Las veces que se usó la lengua quechua en la sala de docentes fue siempre entre los mismos docentes de Lengua y Cultura; con el resto de los docentes apenas se llegó a expresiones de saludo y conversaciones básicas. Pero todo ello quedó muy lejos de usar la lengua para tratar temas de educación superior, ingeniería o retos propios de la enseñanza y el aprendizaje o la investigación.

En el grupo del personal docente de la Universidad Indígena Quechua hay profesionales de diferentes áreas que trabajan desde sus inicios, conocen las normas —si no las leyeron, se informaron a través de otras personas— sobre la naturaleza quechua de la institución y obligatoriedad del uso de la lengua quechua desde la universidad y en la universidad. Sin embargo, aun transcurridos tantos años, estas personas no llegan siquiera a la conversación básica. El problema está, sin duda, en el proceso de contratación de docentes. Es decir, los órganos encargados de contratar interiorizaron la idea de que “siempre habrá un porcentaje que no hable quechua” —y no es un porcentaje menor—, que deriva en consecuencias como el rechazo constante a la lengua quechua y en la influencia negativa de este tipo de docentes sobre los estudiantes. Muchos de los que fueron contratados con esta visión siguen enseñando a día de hoy en las aulas de la Universidad Indígena Quechua. Ello merece un análisis crítico y profundo ya que este tipo de docentes y algunos profesionales de las áreas de Ingeniería califican de negativas las asignaturas de Lengua y Cultura Quechua dentro del plan de estudios, así como el uso de la lengua quechua en la educación superior. El desprestigio causado a la lengua y cultura quechuas en el ámbito de la Universidad Indígena Quechua ha llegado a tal grado, como se menciona en la siguiente cita:

... que incluso docentes que ahí adentro enseñan empiezan a hablar de que les están engañando con la cultura, con el idioma quechua, diciendo de que en una universidad en la que forma ingenieros se debería prescindir de ellos. ... y, por lo tanto, (los estudiantes) agarran ese elemento y dicen: ¿para qué hacer el esfuerzo de hablar y entender la lengua y cultura quechua? Por lo tanto, estos docentes no solamente no entienden, sino que dañan, pero absolutamente, ¿no? Porque el alumno ve reflejado su futuro en lo que dice el docente, quisiera alguna vez ser como ellos. Entonces, muchos de ellos se



están lanzando a ser discriminadores de su propia cultura, de su propia vida, pero a razón de las enseñanzas de su maestro, en este caso, los docentes. (Entrevista a S. V. S., enero de 2017)

Es notorio el rechazo de los docentes de las áreas técnicas hacia la lengua y cultura quechuas, quienes influyen en los estudiantes, inculcando ideas como estas:

‘El idioma quechua no es determinante para los ingenieros en su vida de ejercicio profesional’.

‘El idioma quechua es un retroceso para los profesionales’.

‘El transcribir en quechua les perjudica a los estudiantes en sus avances de tesis y tesinas’. ‘Es un atraso escribir en dos idiomas, quechua y castellano para los alumnos’.

‘El quechua a estas alturas no les sirve a los profesionales’. ‘La cultura es retroceso para los estudiantes’.

‘Los ingenieros no necesitan saber de la cultura’.

‘Los ingenieros no aplican la cultura en el ejercicio de su profesión, mucho menos los conocimientos ancestrales, eso es retroceso para todo profesional. (Recogido por R.P.O. diciembre de 2016)

Y es que, conocidos los testimonios de los funcionarios desde los primeros años de esta universidad, se llega a la conclusión de que los docentes «del área técnica» (denominación que ellos mismos se atribuyen) no concebían la idea de que en una universidad con carreras de ingeniería se llegaran a contemplar asignaturas de lengua y cultura quechua. Esto les resultaba exótico y sigue siendo así cada vez que se incorpora un docente nuevo. No admiten la idea de que la lengua quechua funcione en el ámbito de la educación superior, aunque el nombre y principios fundacionales de la universidad insistan en el adjetivo «quechua». Ese extrañamiento que abanderan los docentes de ingeniería logra diferenciar en dos grupos a los docentes en esta universidad: (i) los del área técnica o de Ingeniería frente a (ii) los del área de Lengua y Cultura.

De modo que, a menudo, se escucha contar entre los estudiantes que tal o cual docente les dice que no tomen el quechua como asignatura, que no la necesitan, que van a ser ingenieros. Todo indica que los

encargados de dictar clases en la Universidad Indígena Quechua no están informados de las políticas lingüísticas nacionales y regionales en cuanto a las reivindicaciones de las nacionalidades y pueblos indígena originario campesinos, aun teniendo a su alcance los medios para informarse.

Existen docentes que son quechua hablantes que incluso trabajan desde el propio inicio de la universidad, pero no demuestran seriedad profesional, sino que faltan el respeto a los pueblos indígenas originario campesinos.

Juk jatun debilidad kay, bueno, colegaspi a, ingenieros manapuni parlariy munankupunchu, p'inqakunku, i?, parlaytaqa, burlakunku, además; se mofan, ñinchik, i? castellano qallupiq. Imatapis jina burlakuspa burlakuspa parlakuchkanku, mana allintachu, seguramente mana. Allin autoridadeschusjina mana kanchu, chayraykuchus imachus. (R. Peralta. O. Comunicación personal, diciembre de 2016)

(Esto es una gran debilidad, en los colegas ¿no?, los ingenieros no quieren en absoluto hablar (el quechua), se burlan, se mofan, decimos ¿no? Cualquier tema están hablando, pero en mofa y burla, no están hablando bien. Parece que no tenemos autoridades drásticas, parece que es por eso. Pero, es objeto de burla el tema de lengua (quechua), hasta cultura también, ¿no?)

Sin embargo, no son solamente los docentes del área de ingeniería los que se burlan del quechua, siendo muchos de ellos quechua hablantes, sino que incluso algunos docentes del área de Lengua y Cultura⁵ lo permiten o acceden a ello, reforzando más la denigración a la lengua y cultura quechuas que fortaleciéndolas. Del conjunto de docentes del área de lengua y cultura quechua, no todos tienen alguna visión para la reflexión lingüística en términos indígena originarios frente a la colonización y el capitalismo. Puede ser que tengan experiencia y título

5 Y aquí cabe aclarar que el requisito para ser docente de lengua o cultura quechua en una universidad indígena no debiera ser simplemente tener el título de Lingüística, Idiomas, Enseñanza de Idiomas o Lenguas, sino qué principios y propuesta de descolonización en base a su cultura tiene el profesional postulante. Una o un profesional lingüista puede hablar quechua u otra indígena originaria desde la cuna, pero sus ideas y visiones pueden ser contrarias a los pueblos indígena originarios, como hemos podido apreciar en la Unibol Quechua.



en la enseñanza de la lengua, pero ello no es suficiente para trabajar en descolonización lingüística y proponer la restitución lingüística quechua; como prueba, revisadas las cuentas de los docentes en redes sociales, no se encuentra alguna publicación en lengua originaria. Esas expresiones burlescas de parte de los docentes, incluso llegan a operar cierta estratificación entre las distintas carreras universitarias:

En la universidad es más terrible ¿no? Y va de orden de mayor a menor, en las carreras. Mientras más técnica, más anticampesina. O sea, reniegan del idioma (quechua), de la cultura. Por ejemplo, en ingeniería en Industria de Alimentos, que parece ser una carrera con más especialistas, es donde más se ha notado ¿no? Gente que dice que directamente, 'qué tiene que ver la cultura con lo científico', y Acuicultura posteriormente, luego estaría Forestal y Agronomía. Agronomía un poco, porque hay agrónomos que han palpado la vida comunitaria. (Entrevista a S. V., S., enero de 2017)

Pero conviene constatar que no solo los docentes de agronomía son los que «han palpado la vida comunitaria». Si se observan los nombres y los apellidos de los docentes, su procedencia, incluso el color de su piel, salta a la vista de que provienen de ayllus y de comunidades indígenas originarias o campesinas. Cuando se entra a una institución a trabajar, si esta es de formación profesional superior, uno se vuelve aprendiz y reaprende. Eso es lo que significa ser docente en la Universidad Indígena Quechua: aprender y reaprender. Los docentes deben reflexionar y reencontrarse con su propia condición de personas indígenas, en vez de mofarse y burlarse, en vez de incitar a los estudiantes a la negación de la lengua y cultura quechuas.

En cuanto a los estudiantes, en las aulas de la Universidad Indígena Quechua cursan jóvenes y señoritas procedentes de todo el país. Su ingreso no es fácil, ni sencillo, de ninguna manera, puesto que hay gran cantidad de requisitos que tienen que cumplir solo para lograr inscribirse en los cursos de preparatorio o para la Prueba de Suficiencia Académica. Entre ellos, dos a tres requisitos están estrechamente relacionados con las organizaciones sociales (de alguna manera, indígena originario campesinas) y de la comunidad o ayllu de origen del estudiante. Tales requisitos son difíciles de conseguir en estos tiempos de ambición dirigencial.

Para el caso del análisis de la lengua quechua, identificamos a los estudiantes en cuatro grupos. En lo que sigue, recurrimos a las explicaciones de Revollo (2015):

Al primero, y de forma mayoritaria, pertenecen los estudiantes quechua hablantes o no quechua hablantes procedentes de las tierras bajas, trópico, Amazonia (y Chaco). Estos estudiantes son hijos de padres y madres inmigrantes de las tierras altas y valles ubicados en los actuales departamentos de Cochabamba, Potosí, Chuquisaca, La Paz, Oruro. Estos grupos sociales, al asentarse en las tierras bajas, empezaron a encuadrarse en una organización denominada Colonizadores (Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia) (CSCB, 2008), que ahora lleva el nombre de Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia. Otro grupo de los estudiantes lo conforman los jóvenes y señoritas procedentes de las comunidades y ayllus de tierras altas y valles de los departamentos mencionados anteriormente, marcados por un trasfondo cultural pre-inca y de otras culturas. El tercer grupo está conformado por los estudiantes procedentes de pueblos indígenas de tierras bajas, cuyas comunidades y organizaciones están afiliadas a la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), que aglutina a 34 pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia, junto a estudiantes de otras culturas y lenguas no quechuas. Finalmente, otro grupo de estudiantes lo conforman los procedentes de las zonas periurbanas de las ciudades o centros urbanos, grupo que es reducidísimo.

En la Universidad Indígena Quechua se exige el uso de la lengua quechua a los estudiantes. Así, se imparten asignaturas de lengua quechua en sus diferentes semestres. Y cuando las autoridades hablan de usar la lengua quechua en la Universidad, piensan principalmente en los estudiantes y los docentes del área de lengua y cultura. Así que cuando se da cuenta de que no se está usando el quechua en la universidad, buscan y encuentran que la debilidad reside en la diversa procedencia de los estudiantes, y lo definen como causa, o que la culpa la tienen los docentes de Lengua y Cultura, como si fueran las instancias de decisión de la universidad. Por tanto, autoridades, dirigentes y algunos docentes interpretan que, ya que el nombre de la universidad lleva el adjetivo «quechua», solo deberían ingresar a ella estudiantes «quechuas», equiparando (ellos) el «ser quechua» con ser una persona quechua hablante, sin contemplar valores, principios,



visión, actitudes y cultura ancestral de la persona: «no sé por qué factores han hecho que ingresen tanto alumnos como docentes no quechuas, o por lo menos que no entienden el quechua, un gran número no lo hace» (S. V. S. 4 de diciembre de 2017).

Desde el anterior punto de vista, los patrones que despojaron territorialmente a los ayllus y esclavizaron a los pueblos ancestrales (Mato, 2015), los sacerdotes durante la colonia y la república, las señoras y *wiraquchas* ante los que nuestros ancestros debían arrodillarse y besarles las manos y los pies; todos ellos, que hablaban quechua, habrían sido considerados «quechuas» sin tomar en cuenta sus valores, su actitud ni su procedencia cultural. De este modo, hay contradicciones evidentes entre lo que manda la norma y lo que interpretan las autoridades, o incluso entre la norma y la realidad.

Hay una contradicción: dice intercultural pero no es indígena, y ahí yo digo, ¿cómo hacer una Universidad Intercultural e Indígena? Entonces, entiendo que son dos palabras chocantes, chocantes que no se pueden juntar, o es Intercultural o es Indígena. Si es indígena, asumimos de que esta universidad es para la nación quechua y todos los que prescriben la Nación Quechua, que sean del Beni, que sean de Santa Cruz, que sean de Argentina, tienen que practicar la lengua y tienen que practicar sus valores. Porque, si solamente estamos pensando en la lengua, no tiene sentido. Porque vamos a tener los mismos resultados, ¿no? Los ingenieros más recalcitrados, digamos en cuanto a la resistencia, son quechuas, hablan quechua, ¡se hacen la burla de la lengua quechua en quechua!... y hablan quechua, pero su mentalidad es cien por ciento occidental... la señora o señorita no sabe ni papas en cuestión de valores y principios, de esos otros aspectos de la cultura que no se visibilizan, pero que se ven en la actitud de las personas, pues ella no las tiene. Ahí, de qué le sirve hablar quechua bien si no practica, y a eso me voy, y es justamente la parte, como no se ve, yo puedo decir es quechua, porque habla, como no se ve en los valores en la actitud, entonces, es lo que menos se considera en la Universidad, porque no se ve. Esta universidad está respondiendo, digamos, a la estética, a las cosas que se ven, a las formas pues, ¿no ve?, No estamos agarrando bien lo que es los valores, los valores generan actitud en las personas... la lengua sirve, pero si los valores no están, no pasa nada. (G. Guarachi. L., comunicación personal, diciembre de 2016)

Es decir, en la Universidad Indígena Quechua el pensar quechua es muy superficial y colonial, puesto que muchos dirigentes y docentes departamentalizan o territorializan el hecho lingüístico estudiantil. Atribuyen a la procedencia de los estudiantes la falta de uso de la lengua quechua en los departamentos. Hacen notar que «un gran porcentaje no habla quechua, de los mismos cochabambinos que están dentro del departamento de Cochabamba, no hablan, no hablan quechua, y peor los de Santa Cruz, los de Beni, Tarija, no hablan directamente el quechua» (S. V. S. 4 de diciembre de 2017). Así que, en cuanto a los estudiantes procedentes de Santa Cruz, Beni o Tarija, ¿a cuál de los grupos de estudiantes anteriormente mencionados podríamos adscribirlos? Si se está hablando del primer grupo, resulta desolador, puesto que sus padres son de habla y culturas quechua. En cambio, si estamos hablando del tercer grupo de estudiantes, ellos ya tienen una lengua indígena originaria: el mojeño, el tsiman, el tacana, el bésiro, el aymara u otra.

En cuanto a esto, hay que aclarar que las lenguas no son departamentales, no son en base a límites territoriales ni ancestrales ni coloniales neoliberales; las lenguas y sus culturas traspasan esas fronteras. La lengua quechua de ninguna manera esperaba restringirse al departamento de Potosí o Chuquisaca o Cochabamba. No, la lengua quechua estuvo en estas tierras antes de que fuesen destruidos los sistemas de gobiernos y territorios de los pueblos ancestrales; antes de que se concibiese Bolivia, sus departamentos, sus provincias y municipios. Por lo tanto, no es posible departamentalizar la lengua quechua: no puede haber un quechua cochabambino, quizá sí un quechua *qhuchalu*, tomando en cuenta al quechua hablado en los valles del departamento de Cochabamba, pero los pueblos que aglutinan Aiquile y Mizque son diferentes a los otros valles y a las tierras altas de Cochabamba, y así en todos los departamentos. No hay un quechua potosino, pues antes de que existiera Potosí como departamento, el quechua ya estaba en tierras tucumanas de la actual Argentina. Es a estos aspectos donde no alcanza la comprensión de los círculos de autoridad de la universidad indígena y representaciones dirigenciales de organizaciones sociales.



El uso y florecimiento de la lengua originaria entre los estudiantes de la Universidad Indígena Quechua depende de los grupos en los que se encuadran. El grupo de estudiantes procedentes de tierras altas y valles interandinos, o los mismos valles abarcados por el Tawantinsuyu y la expansión de la lengua quechua durante el Incario y la Colonia es el grupo que ejerce su lengua quechua con conciencia y valores. Algún porcentaje del primer grupo de estudiantes es un tanto conflictivo, demostrando rechazo a la lengua quechua, quizá debido a la historia vivida por sus padres al emigrar a las tierras bajas o como efecto del capitalismo y sus valores. Son estos estudiantes quienes reniegan contra el quechua. Dicen, “en mi vida profesional no voy a usar quechua y la cultura, no me está ayudando en nada. O sea, siento vacíos que los hubiera llenado con más ciencia y tecnología (foráneas). Y, por lo tanto, me han perjudicado. Entonces, lo que yo recomiendo es que eliminen eso (quechua)” (S. V. S. 4 de diciembre de 2017). De parte de este grupo de estudiantes es constante escuchar “¿Para qué ya el quechua? Pérdida de tiempo es”.

De las tantas opiniones que se escuchan fácilmente de entre los estudiantes, aquí una selección:

‘El quechua es difícil’. ‘El quechua no nos sirve para nada’. ‘El quechua es retroceso’. ‘Es quechuita nomás, no tiene importancia’. ‘Las tesis y las tesinas solo deberían redactarse en castellano y no en quechua, redactar en los dos es perjudicial, nos quita mucho tiempo’. ‘En la U solo debería haber un solo quechua’. ‘Las materias de quechua y cultura no deberían existir en la malla curricular, en vez de eso se debería llevar más inglés u otras materias’. (Recogido por R. P. O. Docente de área de Cultura, diciembre de 2016)

En cuanto al cumplimiento del Decreto referido a que los documentos de titulación deben estar escritos y ser defendidos en lengua quechua, en la universidad indígena en cuestión, todos los documentos están en lengua quechua para cuando han de presentarse y defenderse. Sin embargo, según las prácticas que se conocen de los docentes, el proceso de la investigación no es en quechua. El decreto y el docente o tribunal de lengua quechua le dicen al estudiante que todo el proceso, desde el perfil hasta la presentación y defensa, debe hacerlo en lengua quechua. Pero cuando el estudiante se acerca al docente de materia y a los tribunales de «área», se encuentra con que la investigación se

realiza en castellano. Así que lo que se hace desde el 2012, en cuanto a los documentos académicos de titulación, es redactar el perfil y todo el proceso de investigación en lengua castellana, práctica que no responde a las normas internas, mucho menos al Decreto de creación de las UNIBOL N.º 29664 o al Decreto Supremo N.º 3079.

Se ha reclamado y solicitado sin éxito a estos órganos que el estudiante deba también trabajar con el tribunal de Lengua y Cultura Quechua. Como se puede apreciar, los estudiantes entregan al tribunal de lengua el documento de investigación redactado en quechua, ya después de finalizada la investigación, resultando ser más técnica, no complementaria u holística. Sin embargo, socializadas las políticas lingüísticas y la importancia de la lengua quechua en lo científico, por primera y segunda vez, solo dos tesis fueron elaboradas en lengua quechua. Estas se defendieron en la Gestión II/2016: la primera corresponde a Julio Néstor Cárdenas Ramos con su trabajo titulado “Jurinku jap’iy Katanchuqi chhiqanpi ch’uñu ruway ayllu yachaykunata juqhariy”, de la carrera Ingeniería Agronómica; siendo la segunda elaborada por Evert Quiroz Garcia, con su trabajo “Wilalip kayninpi enzima lactoperoxidasata kawsarichiqta jallch’aypi chanta wilali puqusqa ruwaypi ima”, de la carrera de Ingeniería en Industria de Alimentos. La concreción del proceso investigativo en lengua quechua no ha sido fácil, según cuentan en ambos casos, sobre todo en la relación con los tribunales.

Entre las contradicciones también encontramos que los estudiantes ejercen el quechua en la oralidad y escritura, tanto en tareas y documentos de titulación, por ejemplo, como en los numerosos exámenes necesarios para aprobar las asignaturas de lengua quechua. Pero las autoridades, docentes y administrativos no ejercen la lengua, y menos aún las instancias externas. Aunque los estudiantes rinden alrededor de cuarenta exámenes, entre práctico y teórico, no son reconocidos por el Instituto de Lengua y Cultura Quechua – ILCQ, ya que dicho organismo emite certificaciones con otro costo económico, y además menosprecia el desarrollo académico del quechua en la universidad. “UNIBOLpiqa mana allintachu qhichwata yachachinku, ñiwanku” (testimonio W.G., abril de 2017). (En Unibol no enseñan bien el quechua, me dijeron.)



5. Conclusiones

El desarrollo de la lengua originaria quechua en espacios de educación superior indígena tiene acciones desfavorables para la descolonización lingüística y restitución de la lengua quechua como uso pleno en esos espacios académicos. Aunque se registre la existencia de leyes en favor del desarrollo de las lenguas indígena originarias, para el quechua en espacios de educación superior hay instancias a nivel académico, como las autoridades, personal administrativo y docente, que no coadyuvan en el desarrollo de la lengua quechua, a quienes les es difícil entender posibilidad alguna de que el quechua está al nivel de cualquiera de las lenguas de uso en las ciencias de las áreas de una universidad.

Referencias

- Cerruto, L. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Da. Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 123-154). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia. (2008). Plan Estratégico Nacional 2008. En línea: <https://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/documentos/publicaciones/Plan-CSCB.pdf>
- Coronado Zarate, J. (2017). Participación de las organizaciones sociales indígenas en la gestión institucional de la Unibol quechua “Casimiro Huanca”. (Tesis de licenciatura). UMSS.
- Weise Vargas, C. (2004). Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia. IESALC – UNESCO.
- Universidad Nacional de San Marcos (s/f). *Historia de la Catedra de Lengua Quechua*. En línea: <http://letras.unmsm.edu.pe/index.php/historia-quechua> 2016.
- Laime, T. (2007). *Puraq Simipirwa. Diccionario bilingüe Quechua-Castellano Castellano-Quechua*. La Paz: Plural editores.
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. *Cuadernos de Antropología Social* Pp. 5-23. En línea: <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1593>
- Revollo, J. (2015). *Desafíos y perspectivas de la intraculturalidad e interculturalidad en el modelo educativo sociocomunitario productivo indígena: procesos de construcción y transformación identitaria en los estudiant.es de la universidad indígena boliviana quechua “Casimiro Huanca”*. Tesis de maestría. UMRPSFXCH.
- Revollo, J. (2016). “... deben utilizar al menos dos idiomas oficiales”: el imperativo constitucional para el desarrollo de las lenguas indígena originarias. *Chakma*. Editorial Millu. 284-326.



Lenguas indígenas y educación superior: el Caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México

Gervasio Montero Gutenberg¹

Kiriw poch andüy wüx najiüt kam

Tiül aaga najiüt kam ajakicheran ngineay ayarich meawan tanomb nandearak niüng akiaacheran latangtang nipilan, kos tengial makiiüb nej mamb meawan leaw tengial ajlüy, tanomb meawan ajküw nandearak ngomayarich, asokiw ngomajneajiw, axotaranüwmiün, nganüy nüt kam,, niüng almajlüyiiiüts, meawan kambaj lamaxaingiw owixaw mejakicheyey, matüniw ngineay makiaacheranüw imiün wüx ombeayiw nejiw, aton imiün wüx leaw nejiw andüyiw, kos masey niüng akiaacheyey namixnine mongich lamajiürüw, lamatüchiw makiaacheranüw wüx aaga yaj, nganüy wüx lapeay kawüx akiaacheran mbich kiaj almajlüy naeel kos meawan ombeayeran apiüngüw ngomajiür atam kiaj, atnej andeaküw teat, müm mondüy Cortés, Selene y Dietz (nimiüw koikmiüw ngajpanüy neat) ajükichaymiün ngineay ajküw monkiajchay monaw tiül tanomb kambaj napateay andüjpiw mamb andüy kawüx akiaacheyey, kos apiüran aaga noik ajlüy xeneng atüchiw aaga yaj, kiaj tamajükich aton, aaga ombeayeran ngomea tengiaj ajntsopiw majaraw, mayarich tiül aaga nadamdandam monkiajchay kiaj.

Atkiay, aaga najiüt kam tengial majükich ngineay arangüchn tiül noik niüng akiaacheran monkiaach nasoik Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), aaga yaj kiaj tajntsop, witiüt tiüt imiün wüx atüniw kambaj aton teat monkiaach, kos tandiümüw majawüw makiaacheran wüx ajküw mondiüm makiajchaw namixnine ngineay mayarich meawan leaw andüyndüy noik noik kambaj aton imiün wüx ombeayiw nejiw, atkiay aton majükicheran, aaga ombeayeran alndom mayarich ngiantasmiünej, alndom masey tiül kawüx, niüng tengial andüyeran xiyay nawiig.

1 Hablante nativo de la lengua ombeayiiüts (huave) de San Mateo del Mar, Oax. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Principales líneas de investigación: Antropología cultural y educación, educación bilingüe, enseñanza de lenguas indígenas como primera y segunda lengua y variación dialectal en educación. Actualmente es profesor-investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: monteroiroots@gmail.com

Netam poch: *kawüx akiaacheran, tanomb ombeayeran, tanomb kambaj, akiaacheran.*

(Lengua ombeayiüts o Huave)

Resumen

En este artículo se presenta la cuestión de las lenguas indígenas en educación superior, enmarcada por las políticas lingüísticas del momento y que en muchas ocasiones han llevado a un contexto de aislamiento, abandono y la no visualización de las lenguas indígenas. En la actualidad, los pueblos indígenas han levantado la mano hacia las exigencias de una educación acorde a sus características y especificidades culturales y lingüísticas. Si bien en la educación básica se ha logrado desde décadas atrás el establecimiento del subsistema de educación indígena, en la educación superior la temática ha sido de mayor contraste, ya que, como afirman Cortés, Selene y Dietz (2016), existe un evidente rezago y disparidad educativa en relación a los jóvenes indígenas que acceden a educación superior. Se estima que solo el 1% continúan con sus estudios en este nivel educativo, ello hace también que la presencia de las lenguas indígenas sea casi nula.

Por ello, este artículo plantea el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) como institución de educación superior, surgida desde la exigencia de los pueblos indígenas y del magisterio de Oaxaca, México, con el objeto de formar a docentes procedentes de las comunidades indígenas para la atención de la niñez oaxaqueña con pertinencia cultural y lingüística. En segundo lugar, visibilizar la importancia de las lenguas indígenas como parte esencial de la enseñanza en educación superior.

Palabras clave: *Educación superior, lenguas indígenas, comunidades indígenas, enseñanza.*



1. Introducción

La situación o presencia de las lenguas indígenas en el nivel superior en México tiene que ver de manera directa con las políticas educativas y lingüísticas destinadas a las lenguas originarias, que en su conjunto han ido o han apuntalado hacia la desaparición y enajenación de las lenguas indígenas a la “cultura nacional” a través de políticas de asimilación, segregación e integración (Amadio, 1987). Posteriormente, de acuerdo a la reforma que se hizo al artículo segundo constitucional en 2001, derivado de ello y con relación a la política lingüística, en 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) y posteriormente en 2005, entra en funciones el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el cual tenía como premisa fundamental “promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional” (LGDLPI, art. 14). Con dichos acontecimientos como parteaguas en la atención a las lenguas indígenas en México, se “superó” ciertas cuestiones de concepción hacia las lenguas nacionales. Sin embargo, como afirma Navarrete (2008, p.7), sigue existiendo “los mapas geográfico, político, social y étnico con los que concebimos la realidad de México y de la población que habita en él”. Dicha realidad se ve de manifiesto, y se puede constatar con lo que plantea el Censo de Población y Vivienda que realizó en 2010 el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), en México, 6.695.228 personas de cinco años y más hablan alguna de las 89 lenguas indígenas, dicha cifra representa el 6.8% de la población del país. Cerca del 85% de los hablantes son bilingües (lengua indígena-español) y el resto, monolingües en idioma indígena. Los grupos de edad con el mayor número de estos últimos son los niños de cinco a nueve años (36.9%) y los ancianos de 65 años y más (23%) (Canuto Castillo, 2013).

Tomando en consideración lo anterior, y de acuerdo con hablantes de las lenguas indígenas que tienen la oportunidad de acceder a la educación superior, se señala:

Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras

que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima. (SEP, 2000, p. 189)

Como vemos, la brecha educativa de acceso y permanencia aún es muy amplia en relación a la analogía entre zonas rurales e indígenas con las zonas urbanas, ya que, como señalan algunos datos, de los niños que estudian actualmente la educación básica, menos del 20% tendrán la oportunidad de llegar a nivel superior y ello hace, que las lenguas de esos jóvenes tampoco tengan eco en una institución superior, y qué decir de utilizar la lengua indígena durante su formación.

Lo que estamos planteando tiene que ver con lo que afirma Schmelkes (2003):

Las instituciones de educación superior se encuentran, con muy pocas excepciones, en zonas urbanas. El acceso de los sectores rurales e indígenas a estas instituciones supone una erogación superior muchas veces a los ingresos totales de la familia. Incluso suponiendo que los alumnos rurales e indígenas hayan podido concluir la educación media en algún lugar cercano a su domicilio – este nivel educativo, grados 10 a 12, tampoco se encuentra equitativamente distribuido en términos geográficos –, sería difícil esperar su presencia en instituciones de educación superior. (p. 2)

No obstante, en el año 2004 en México se dio un nuevo paso hacia la atención de las grandes demandas de la población indígena, con respecto a tener una educación “con pertinencia cultural y lingüística”. Por tal razón, se crearon las denominadas Universidades interculturales. Dichas universidades son consideradas como instituciones de educación superior (IES) creadas a partir de convenios entre los gobiernos federal y determinados gobiernos estatales, con la finalidad de ampliar la cobertura y facilitar el acceso a la universidad a población que históricamente ha sido excluida de este nivel educativo, en particular, pero no únicamente jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios de México. Pero ante esta situación, como plantean Cortés, Selene y Dietz (2016):



No se trata únicamente de ampliar la cobertura, sino de redefinir el modelo de universidad, adaptando las carreras a los contextos rurales e indígenas, ofreciendo una formación que combine excelencia académica con pertinencia cultural y lingüística. Ello también implica repensar y reformular la combinación de las tareas sustantivas de cualquier universidad –docencia, investigación y vinculación– para que las comunidades y regiones anfitrionas se puedan beneficiar directamente de la presencia de una IES. A diferencia de la tradición occidental, urbano-céntrica y de fuertes sesgos clasistas que arrastra la universidad pública en México hasta la fecha, las doce universidades interculturales existentes en el país se crean en el seno de las regiones indígenas, en contextos rurales. (p. 684)

Por ende, en esta atención educativa para allanar el ingreso a la educación superior de la población indígena, desde 2004 se han ido creando universidades interculturales en varios estados de la república mexicana como: Sinaloa, el Estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit. También existen otras iniciativas que no pertenecen a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), como es el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero y la Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla y Chiapas (Schmelkes, 2009).

Además, de acuerdo a datos proporcionados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), sólo 2% de la población indígena de 18 a 25 años ingresa al nivel superior, y de ese porcentaje, apenas uno de cada cinco egresa y obtiene el título correspondiente. En contraste, entre los jóvenes no indígenas, ingresa al nivel superior 22% de la población y se titula uno de cada dos. En materia de becas, Navarrete (2009) reporta que los candidatos indígenas también han tenido que competir en condición de desventaja con los no indígenas porque estos presentan “perfiles académicos más sólidos, condición que deriva no de una diferencia de capacidades para el estudio, sino de haber contado estos últimos con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa” (p. 16).

Las regiones y poblaciones con mayor exposición histórica al proceso de escolarización como las regiones zapotecas de Oaxaca (Bertely, 1998) reportan mayor acceso a la educación superior que aquellas como las de Chiapas, donde, por ejemplo, los tojolabales reportan escasa inserción escolar a lo largo de la historia (Navarrete, 2009, p.18). Como se ha señalado, dentro de estas iniciativas y tendencias, gracias a las luchas en busca de una educación con pertinencia lingüística y cultural, el magisterio oaxaqueño en acompañamiento de las comunidades, a través de sus pugnas políticas y académicas, logran el decreto para la creación de una nueva propuesta educativa de educación superior, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

2. Una nueva realidad. El nacimiento de la ENBIO

Después de grandes luchas emprendidas por el magisterio oaxaqueño en general y en conjunto con el subsistema de educación indígena a través de pugnas y marchas a nivel estatal y federal, se pensó y peleó por una nueva realidad educativa. Después de muchas situaciones y vivencias desarrolladas, Martínez Marroquín (2019, p.150) expone:

La Coordinación General de Normatividad de la SEP, finalmente se sensibilizó, o a fuerza de presión aceptó que había la necesidad de crear una escuela normal con esas características “medio anormal” en Oaxaca y esa era la ENBIO. Medio anormal, porque como ya dijeron los actores, era implementar el Plan 97 que regía a todas las normales del país, con la única diferencia para esta, que se incluiría la asignatura o línea de “Lengua y Cultura,” a esto, las Autoridades le llamaron “El Plan 97 Ajustado”.

De esta manera, entra en escenario la ENBIO a través de un decreto gubernamental el 24 de noviembre de 1999 como una institución de educación superior destinada para la formación de docentes provenientes de los pueblos y comunidades indígenas hablantes de alguna de las 16 lenguas (reconocidas oficialmente) coexistentes en el contexto oaxaqueño. Una de las principales características de la ENBIO es la atención de la diversidad lingüística y cultural a través de la formación de docentes para el medio indígena, por ende, su lema alude a: “Formar para educar en la diversidad cultural, fortaleciendo



nuestra identidad”, abre sus puertas para las primeras generaciones en el año 2000, teniendo la siguiente matrícula:

De un total de 50 inscritos en la primera generación, de la región del Istmo se matricularon 31: 21 zapotecos del istmo, 5 ikoots (huaves), 3 ayuuk (mixes) baja, 1 chontal y 1 zoque. Los 29 restantes eran de las demás regiones del estado. En la segunda generación, se matricularon 25 estudiantes del istmo de un total de 59; 18 zapotecos, 6 ikoots (huaves) y 1 chontal. (Martínez Marroquín, 2019, p. 158)

Se había logrado la creación de una institución de educación superior destinada principalmente para la atención y formación de docentes indígenas, única en su tipo, donde la lengua y la cultura son aspectos preponderantes e indispensables para la vida académica y social de la institución. Por ello, dentro del proyecto de creación de la ENBIO, se consideraba que:

La cultura se conceptualiza en esta perspectiva como el conjunto de valores sociales, las acciones y su importancia en el tiempo y el espacio, las que se realizan en la práctica social día a día. La cosmovisión de los pueblos indígenas se expresa en una filosofía fundamental que tiene una estrecha relación hombre-naturaleza-hombre. La lengua es la inmediata expresión de la cultura, ésta en el aspecto oral, y aún más en el escrito, explora el pensamiento indígena ubicando su cosmovisión cultural. La estrecha relación se refleja en el quehacer constante; es decir, en la creencia, en los mitos, en los ritos, en los símbolos, en el conocimiento de los sabios. Todo parte de la experiencia y del conocimiento práctico bajo el principio de la vida colectiva, la reciprocidad, la solidaridad, en una palabra, la comunalidad. (Proyecto de creación de la ENBIO, s/f)

Hasta la actualidad, la ENBIO es considerada como una institución de educación superior que prioriza el trabajo con, desde y a través de la lengua y la cultura indígena, si bien ha sido temática recurrente y de discusión en relación al currículo oficial y el currículo vivido u oculto en cuanto los Planes y Programas de Estudio se refiere, como se verá más adelante. Sin embargo, la diversidad lingüística y cultura se sigue vislumbrando en los espacios y aulas de la normal por la gama de expresiones de lenguaje que se observa y se escucha en su interior. En sus inicios sólo fue aprobada la Licenciatura en Educación Primaria

Bilingüe Intercultural y años después, en el año 2010, se apertura la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe.

3. La ENBIO y las lenguas indígenas

En México está considerado que existe 11 familias, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas (INALI, 2009), y el estado de Oaxaca es uno de los que conforma esta diversidad cultural y lingüística por la presencia de 16 lenguas (reconocidas oficialmente) como son: jñomnda 'amuzgo', ayuujk 'mixe', chat nya 'chatino', jau jm 'chinanteco', ngiwa 'chocholteco', tsome 'chontal', d'bakuu 'cuicateco', xuani 'ixcateco', é'n yama' 'mazateco', nawatl, 'náhuatl' ñuu savi 'mixteco', ombeayiüts 'huave', ñuu yutya ññi 'tacuate', xnaj'naj 'triki', diza 'zapoteco' y angpøn 'zoque', cada una con diferentes niveles de vitalidad y mantenimiento lingüístico.

Hoy día, a meses de cumplirse dos décadas de la creación de la Normal Bilingüe, en sus aulas se puede denotar la presencia de la diversidad cultural y lingüística como reflejo de la constitución plurilingüe y pluricultural del estado, y esto se contempla en la vida cotidiana de sus estudiantes y profesores.

En la actualidad, la ENBIO tiene una matrícula total de 155 estudiantes provenientes de diferentes regiones y culturas de Oaxaca, de los cuales 95 pertenecen a la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y 60 a la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. La matrícula de ingreso ha sido fuertemente disminuida por la reforma educativa de 2013. Uno de los cambios que se planteaba allí era la no asignación directa de plazas de educación básica a los egresados normalistas, sino que el proceso de ingreso al servicio educativo sería a través de examen de ingreso. Dicha situación provocó que las normales bajaran considerablemente el número de aspirantes en cada ciclo escolar, dentro de ellas la ENBIO. Sin embargo, con los nuevos planteamientos de la reforma educativa 2019, la situación ha cambiado, como se hará mención más adelante.



Cuadro 1: Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB)

Semestre	2º sem		4º sem		6º sem		8º sem		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	
Ayuuk	--	1	1	2	1	1	1	1	8
Chatina	1	1	--	1	1	2	1	2	9
Mazateca	--	--	--	--	--	--	--	1	1
Chinanteca	--	1	1	3	--	--	1	3	9
Triki	--	2	2	--	1	--	3	1	9
Cuicateca	--	--	--	--	--	1	--	--	1
Mixteca	--	--	--	1	1	1	1	1	5
Ombeayiüts	1	1	--	1	--	1	--	1	5
Zapoteca	3	9	2	7	3	9	1	7	41
Amuzga	--	--	--	--	--	--	1	--	1
Náhuatl	--	2	--	--	--	--	1	--	3
Total	5	17	6	15	7	15	10	17	92

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos del Área de Lingüística de la ENBIO. Ciclo escolar 2018-2019

Como refleja el cuadro, existe una variedad lingüística a través de los estudiantes que cursan la LEPIB, con un total de 11 lenguas de las 16 coexistentes en Oaxaca, que agrupada cada una de forma general, es decir, no se separan por cada una de sus variantes dialectales, lo que refleja o muestra la riqueza que prevalece y concentra la ENBIO. Por otro lado, también se puede observar que la lengua con más presencia es la zapoteca, con un total de 41 estudiantes de segundo a octavo semestre. Esto tiene una relación directa con que, a nivel nacional, la lengua zapoteca es una de las lenguas con mayor número de hablantes², mientras que las lenguas con menos presencia son: mazateca, cuicateca y amuzga, con un representante cada una.

² Esto es relativo, ya que también hay algunas variantes del zapoteco como el de Mixtepec, de Asunción.

Por otro lado, en la Licenciatura de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB), a comparación con el cuadro anterior, existe una presencia de 8 lenguas (cuadro 2), esto tiene que ver directamente con que esta licenciatura solo puede aceptar un máximo de 30 estudiantes, a diferencia con la LEPIB, que son para 60 matriculas. Aunque en menor proporción, se vislumbra nuevamente la presencia de la lengua zapoteca, seguida de la mixteca, ayuuk y mazateca y con sólo un hablante se encuentra la lengua chatina, chinanteca y triki.

Cuadro 2: *Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB)*

Semestre Lenguas	2° sem		4° sem		6° sem		8° sem		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	
Ayuuk	--	1	--	--	--	1	--	1	3
Chatino	--	--	--	1	--	--	--	--	1
Mazateco	--	1	--	2	--	--	--	--	3
Chinanteco	--	1	--	--	--	--	--	--	1
Triki	--	--	--	--	--	1	--	--	1
Mixtecos	--	4	--	1	--	--	1	1	7
Zapoteco	--	6	--	4	--	9	2	1	22
Amuzgo	1	--	--	--	--	--	--	--	1
Total	1	13	0	8	0	11	3	3	39

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos del Área de Lingüística de la ENBIO. Ciclo escolar 2018-2019

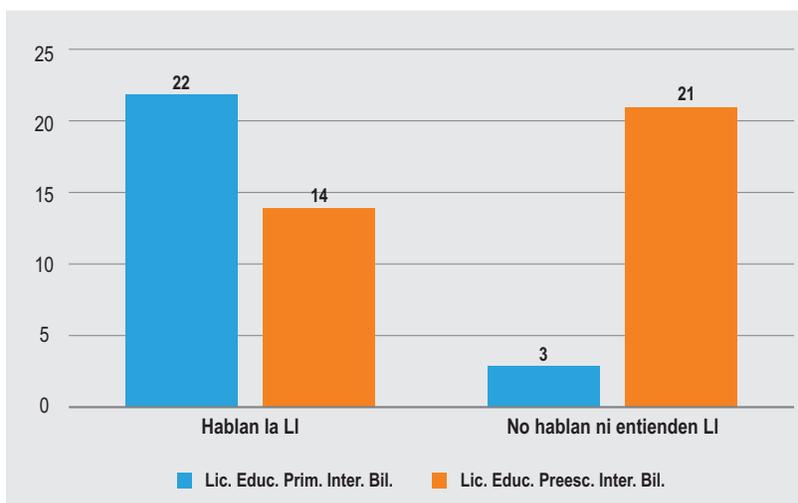
Pero también, de acuerdo a la misma dinámica social, cultural y lingüística que prevalece con cada una de las lenguas a nivel general, también ha repercutido en la ENBIO dicha situación, ya que, como refiere la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en México, 52 de las 68 lenguas están en situación vulnerable, es decir, que la mayoría de niños las habla, aunque su uso se restringe al ámbito familiar. Además, 38 lenguas están en peligro, es decir, que los niños no la aprenden como primera lengua. Asimismo, 32 están seriamente en peligro, esto es, sólo los ancianos las hablan, mientras que la generación subsecuente puede comprenderlas, pero que ya no las hablan entre sí ni con sus hijos. Por



último, 21 lenguas se encuentran en situación crítica, es decir, que los ancianos son los únicos hablantes, pero sólo con un uso ocasional. Esta situación, como alega Crystal (2001, p. 16) “puede tenerse una idea común acerca de la muerte de las lenguas, pero no se tiene idea de a qué ritmo sucede”.

Dicho escenario la ENBIO lo está viviendo, porque, durante el presente ciclo escolar 2018-2019, muchos de los estudiantes que ingresaron tiene únicamente el español como primera lengua (ver gráfica 1), sin tener ninguna competencia lingüística-comunicativa en alguna lengua indígena. Ahora bien, en teoría se comenta que tienen una actitud positiva para el aprendizaje de alguna de las lenguas presentes en su estatus de segunda lengua. Dicha situación ha sido un reto para la misma normal, ya que es la primera situación que prevalece durante los casi 20 años que lleva. La razón es que no tiene un programa específico para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas, dado que situación no sucedía durante las primeras generaciones, porque todos los que ingresaban eran competentes en las lenguas indígenas, sus primeras lenguas.

Gráfica 1: *Alumnos del segundo semestre, ciclo escolar 2018-2019*



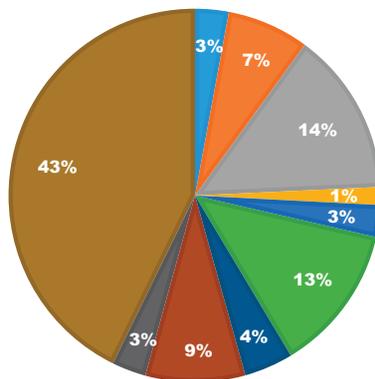
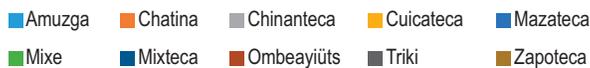
Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en la gráfica, más de la mitad del grupo de la LEPRIB no hablan ni entienden la lengua indígena (21 estudiantes).

Esto ha llevado a enfrentar un doble reto, por un lado, ofrecer cursos de segundas lenguas para los cuales la normal no estaba preparada, sino que los profesores mismos van construyendo una metodología propia o a través del Área de Lingüística: por el otro, la actitud lingüística de los propios estudiantes que no se interesan en el aprendizaje de la lengua indígena. Esto tiene que ver con lo que plantean Giles y Ray (1982), quienes definen la actitud lingüística como cualquier índice afectivo, cognitivo o de comportamiento de “reacciones evaluativas” hacia diferentes variedades de lengua o de sus hablantes. Son manifestaciones hacia las lenguas que se definen a partir de una relación de oposición: positiva negativa, aceptación-rechazo, agrado-desagrado, y por ende, esto repercute directamente hacia el interés de aprender o no; lo que conlleva a otra problemática, ya que, para el trabajo recepcional de titulación, los estudiantes deben de escribir un documento de forma bilingüe (español-lengua indígena).

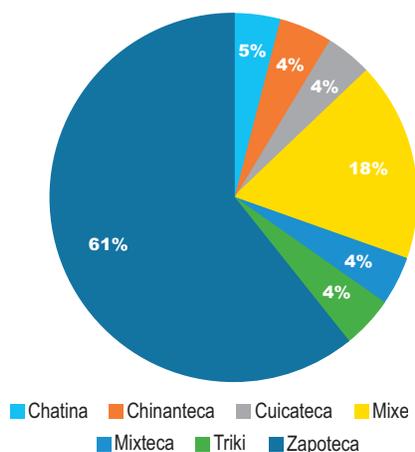
Sin embargo, esta situación ha cambiado de forma significativa. Para el próximo ciclo escolar (2019-2020), nuevamente la ENBIO cobra relevancia y esto tiene que ver con la derogación de la reforma educativa anterior y la aprobación de la nueva (mayo 2019), por lo que la presencia de aspirantes y lenguas se ven de manifiesto, como muestran las siguientes gráficas:

Gráfica 2: Aspirantes a la LEPIB





Gráfica 3: Aspirantes a la LEPRIB



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionado por Control Escolar de la ENBIO, 10/06/2019

Como vemos en las gráficas, para la LEPIB existe una presencia de un total de 68 aspirantes (sólo existe espacio para 60) representados por 10 lenguas distintas, encabezadas por el zapoteco con todas sus variantes (43%), seguido por el chinanteco (14%), el mixe (13%), el ombeayiüts (9%), el chatino (7%) como los que tienen mayor número de hablantes. Mientras que con la LEPRIB con un total de 24 aspirantes (con 30 espacios para ocupar), también con una presencia mayoritaria de la lengua zapoteco (61%), seguido del mixe (18%), chatino (5%) y sucesivamente. Esto demuestra nuevamente que existe presencia de estudiantes y, por consiguiente, de las diferentes lenguas y culturas. Otro punto a resaltar es, de acuerdo con las valoraciones lingüísticas realizadas a los aspirantes, la mayoría son hablantes de la lengua indígena, muchos la tienen como primera lengua.

4. Planes de Estudio y la atención a las lenguas indígenas

Desde su creación, como ya se ha señalado, la ENBIO pretende ser una educación distinta a las ya existente, por ejemplo, a las otras diez escuelas normales existentes en el estado y a las demás del país, por lo menos, eso se ha planteado en sus principios de enseñanza (Proyecto de creación, s/f), aunque, en la realidad educativa, maneja el mismo Plan de Estudios 2012 que las demás escuelas normales que trabajan el

enfoque intercultural bilingüe del país. Sin embargo, existen prácticas y espacios que hacen de la ENBIO una institución distinta, o por lo menos es lo que se visualiza, teniendo en cuenta que la normal bilingüe se ha encaminado a romper esquemas y paradigmas educativas y académicas. Por ejemplo, uno de los requisitos “indispensables” como perfil de ingreso es ser hablante de alguna de las lenguas indígenas del estado (aunque en el ciclo escolar anterior, esto se dejó de lado por la disminución de la matrícula escolar).

Uno de los espacios que ha proyectado la normal es el Área de lingüística, o como los mismos docentes del área lo denominan, la Casa de las lenguas. Las otras escuelas normales no lo tienen dentro de sus áreas sustantivas, sin embargo, en el organigrama de la ENBIO está considerado, como se muestra continuación:

Esquema 1: Organigrama estructural de la ENBIO



Fuente: Proyecto de origen de la ENBIO

Como se observa en el organigrama, el área de lingüística y cultural es una de las cuatro áreas que conforman la subdirección académica y tiene como papel principal formular proyectos de desarrollo lingüístico. Esto va acompañado con otros elementos para detonar



la atención de las lenguas presentes en la institución, es decir, las lenguas indígenas, el español y el inglés como lengua extranjera. Para ello han planteado seguir las siguientes tareas:

- Programación de los cursos, asignaturas, actividades académicas que contribuyen en el fortalecimiento de la lengua originaria del estudiante, tanto como objeto de estudio como lengua de enseñanza.
- Establecer los criterios de evaluación y selección de estudiantes que aspiran a ingresar a la Normal.
- Documentación de las lenguas originarias (Desarrollo de un acervo lingüístico de materiales en todas las variantes de los estudiantes que cursan en la ENBIO: vocabularios, diccionarios, cuentos, poesía, trabajos académicos, implica catalogación sistemática, un espacio para este acervo).
- Investigación de las lenguas originarias como objeto de estudio y su difusión en publicaciones, participación en coloquios, congresos.
- Promoción de proyectos y programas para el fortalecimiento y/o revitalización de las lenguas originarias (diseño de talleres).
- Desarrollo de cursos: De lecto-escritura en las lenguas originarias para maestros en servicio o bien para personas interesadas en general. De enseñanza de las lenguas originarias como L2.

Si bien, desde sus inicios, la ENBIO empezó a funcionar con el Plan de Estudios 1997, al igual que todas las normales del estado y del país, dentro de dicho Plan no contemplaba elementos para la atención cultural y lingüística que pretendía la ENBIO, sino que, como afirma Martínez Marroquín (2019) “un parche mal pegado” sobre la cuestión lingüística y cultural. Más tarde, con la reforma de 2004, surge la denominación Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. En este Plan de estudios ya se desdibujaba la cuestión sociocultural y lingüística, ya que en el plano teórico remarcaba los siguientes ejes de proyección (Plan de Estudios 2004: 29):

- Ofrecer formación inicial de maestros orientada hacia la atención educativa de la población indígena en edad escolar con pertinencia cultural y lingüística.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional entre los maestros indígenas, para superar los efectos de historias sociales marcadas por la desvalorización cultural
- Conocer y reconocer la existencia de aspectos culturales distintivos en las niñas y niños indígenas para favorecer procesos educativos relevantes y significativos.
- Revertir, durante el proceso de formación, las actitudes de prejuicio, racismo y discriminación.
- Favorecer el dominio de los contenidos de la educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños.
- Restituir el valor de la lengua indígena como medio de comunicación y como objeto de estudio.
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas en lengua indígena y en español.

Para la conformación de este Plan de Estudios, los profesores de la ENBIO tuvieron participación activa, principalmente a través del área de lingüística, tal como lo relata Jiménez Aquino (2017):

Después ya se convirtió en la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación que es la DGESEPE. Surgió la necesidad de participar en la discusión de un nuevo plan de estudios del 2004 y ahí podemos decir que, con la escuela normal, tuvimos una amplia participación en esta formulación de este plan de estudios 2004. Por eso en las reuniones nacionales que se tuvieron, varios compañeros que participamos en algunas reuniones de esta naturaleza, y en aquel entonces pues ya nosotros ocupando un cargo, como en mi caso la subdirección académica y el Mtro. Bulmaro como director asistimos a esta reuniones pues, no? comisionamos a varios compañeros de las distintas áreas que estuvieron participando en la reformulación del plan de estudios 2004. Por eso, algunos conceptos, algunas categorías que aquí manejábamos, como es el de los saberes



comunitarios, como es el asunto de la lengua y la cultura, fueron recogidos en este plan de estudios 2004. (Citado por Martínez Marroquín, 2019, p. 266)

Por ello, en dicho plan de estudios, en los cursos de segundo, tercero y cuarto semestres, referente a la Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I, II y III, ya se implementaban aspectos relacionados directamente con las competencias comunicativas y lingüísticas de las lenguas indígenas. Para ello, el área de lingüística desarrolló la siguiente propuesta de trabajo a partir de las lenguas indígenas:

Cuadro 3: *Proceso de atención específica de las lenguas indígenas*

	1er semestre	2do semestre	3er semestre	4to semestre
Plan de Estudios 1997 adicional (2004)	---	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje II	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje III
Plan de Estudios 2012	---	---	Las lenguas Originarias como Objeto de Estudio I	Las lenguas Originarias como Objeto de Estudio II
Área de Lingüística ENBIO	Fonética	Fonología	Morfología	Sintaxis

Fuente: elaboración propia

De acuerdo al Plan de Estudios 1997 con adición en 2004 de un apartado denominado Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica, este contemplaba la atención de la lengua a partir del segundo a cuarto semestre, mientras que, para el Plan de Estudios 2012, sólo lo contemplaba en dos semestres (tercero y cuarto). Por ello, el Área Lingüística, viendo las necesidades de análisis y reflexión para con las lenguas indígenas, propuso cursos específicos para este fin desde el primer hasta el sexto semestre: Fonética en el primer semestre; Fonología en el segundo; Morfología en el tercero; Sintaxis en el cuarto; Semántica en el quinto. En el sexto semestre, se proyecta abordar la Pragmática. No obstante, estos dos últimos cursos no se han logrado trabajar de forma sistemática.

Habría que decir también, que adicional a los cursos específicos ya mencionados, en la ENBIO, a través de la misma área, se desarrolla el trabajo denominado Taller de Desarrollo Lingüístico como espacio destinado para la atención específica de las lenguas indígenas, ya sea como primera o segunda lengua. En ese espacio, los estudiantes son atendidos por un profesor hablante de la misma lengua (si es el caso, para los que no la tienen, son atendido por cualquier otro asesor), y esto ha sido como apoyo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en los diferentes semestres. Allí se trabaja elementos prácticos (cuadro 4), como afirman los profesores, desde el currículo vivido, ya que, en lo oficial, no vienen contemplados aspectos cruciales para el trabajo con la lengua.

Cuadro 4: Elementos de trabajo para el Taller de Desarrollo Lingüístico

3º. semestre	4º. semestre	5º. semestre	6º. semestre	7º. semestre
EL VALOR DE NUESTRA PALABRA				
El habla cotidiano	Escribamos y leamos nuestra en nuestra lengua (<i>la escritura en lengua originaria</i>)	La escritura de nuestros relatos orales (<i>las narraciones de nuestros pueblos</i>)	La palabras sabias de nuestros abuelos (<i>el lenguaje ceremonial, conocimientos cosmovisión</i>)	Conceptualizando en nuestras lenguas (<i>redacción de textos académicos desde mi lenguaje</i>)
CONTENIDOS				
La oralidad	La descripción básica	La narración. Contar sucesos	El lenguaje discursivo elaborado/ especializado: Ritual-Ceremonial Conceptualización Expresión de conocimientos Cosmovisión	Relatos académicos To'on sa'vi ka'an kachi tsie ñade e dakua'a tse kuachi
Hablan sobre prácticas sociales de lenguaje	¿Cómo es? ¿Cómo esta? (nchida kuu. Nchida kaa)	Nakani: parar reconstruir Kachi to'on: dime Ndato'on: está platicando	<ul style="list-style-type: none"> • El cambio de autoridades • El saludo y bienvenida a "x" • Saberes de los pueblos • Rezos 	
Conocer: (sociolingüística) 1. ¿De qué se habla? 2. ¿Sobre qué se habla?	Estrategia metodológica Esquema: <i>organizador gráfico</i>	Incluye contextos, personajes, tiempos, sucesos y acontecimientos/ noticias	Uso ritualico y ceremonial de las lenguas	



<p>3. ¿Dónde se habla? 4. ¿Quién lo habla? 5. ¿Cómo se habla? <i>Ejemplo: anuncios cortos</i> Identificar donde surgen las practicas sociales del lenguaje <i>(Contextos de habla)</i> a. Juegos b. Mayordomía c. Trabajo</p>		<p>El relato Hechos o temas especificos que incluye narraciones. O experiencias, análisis</p>	<p>Expresión de conocimientos/ saberes comunitarios</p>	
<p>PRODUCTOS ORALES Cantos tradicionales Composición de cantos, corridos Cuentos Historias</p>	<p>TEXTOS DESCRIPTIVOS (Libros ilustrados)</p>	<p>TEXTOS LITERARIOS (CUENTO, LEYENDA, COSMOGÓNICO, ETIOLÓGICO, POEMAS...) (Antología de textos ilustrados)</p>	<p>TEXTOS ESCRITOS Y/O DISCURSOS ORALES ESPECIALIZADOS DESDE LA VISIÓN DE NUESTROS PUEBLOS</p>	<p>TEXTO ACADÉMICO ANALÍTICO ARGUMENTATIVO</p>

5. A manera de cierre

La situación de las lenguas indígenas en educación superior ha sido objeto de diversas situaciones, desde el hecho que, durante el siglo anterior, se han visto como ajenas a la vida institucional, mientras que a partir de 1998, la creación de la CGEIB condujo a la implementación de “nuevas” políticas lingüísticas en México. Esto llevó posteriormente a dar origen a las Universidades Interculturales en diversos estados con la encomienda de retomar y fortalecer la vida comunitaria de los pueblos. Ello hizo que la presencia de las lenguas indígenas en educación superior se visibilizara un poco más, esto fue casi el mismo escenario que tuvieron las Escuela Normales que abordan el enfoque Intercultural Bilingüe, o directamente las Escuelas Normales Bilingües e Interculturales, como es el caso de la ENBIO.

En este caso, la lengua indígena pasó de ser un ente de obstáculo o de transición cultural y lingüística a ser parte fundamental de los programas de enseñanza y aprendizaje. Aquí la lengua indígena se visualiza como un elemento significativo para el desarrollo de programas en educación superior. A la vez, como afirma Bertely (2011), lleva a un sentido de pertenencia, a un ejercicio de la comunalidad, la objetivación de la historia, cultura y conocimientos propios. Así como el fortalecimiento de la relación simbólica y/o material con el territorio, entre otras expresiones.

Referencias

- Amadio, M. (1987). Educación y Pueblo Indígenas en Centroamérica. UNESCO/OREALC.
- Bertely, M. (1998). Historia social de la escolarización en una villa zapoteca serrana. Tesis de Doctorado, México, UAA.
- (2011) Educación superior intercultural en México. Perfiles Educativos XXXIII, 66-77.
- Canuto Castillo, F. (2013) Las lenguas indígenas en el México de hoy: política y realidades lingüísticas. Lenguas modernas, 42, 31-45.
- Cortés, M., Selene, L. & Dietz, G. (2016). Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década. Revista Mexicana de Investigación Educativa, A. C., 21 (70), 683-690.
- Crystal, D. (2001) La muerte de las lenguas. Cambridge University Press.
- Howard, G y Bouchard, R. (1982) Prolegomena for Developing a Social Psychology Theory of Language Attitudes. En E. Arnold (ed.) Attitudes Towards Language Variation. Social and Applied Contexts (pp. 208-223). Cambridge University.
- INALI (2009). Catálogo de lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. INALI.
- (2012) México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. INALI.
- Martínez Marroquín, F. (2019). Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores. Tesis de Maestría. Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Navarrete, D. (2009) Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México en experiencias de inclusión en América Latina. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES), (6), 13-23.
- Navarrete, F. (2008). Las relaciones interétnicas en México. UNAM.
- Schmelkes, S. (noviembre de 2003) Educación superior intercultural. El caso de México. Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas "Vincular los Caminos a la Educación Superior". Encuentro Internacional organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Poyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2000). Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP.
- (2004). Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. SEP



4.

Arte y nuevas tecnologías para la revitalización cultural y lingüística





Escucharnos en la pantalla grande: Osankevantite Irira / El Libro de Lila. El proceso de doblaje de películas a lenguas originarias en la comunidad Amazonía - Bajo Urubamba - Cusco – Perú

Helder Solari Pita, Ángela de la Torre Tupayachi, Marcela Rincón González y Alexander Muñoz Ramírez¹.

Resumen

El siguiente artículo presenta la experiencia de un proyecto de revitalización de lenguas indígenas a través del doblaje de películas animadas. Fue realizado entre mayo y julio de 2018, coordinado por la Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco y producido en la Comunidad Nativa de Timpía (La Convención, Amazonía del Cusco, Perú). Los autores -quienes participaron desde distintos ámbitos y roles en el doblaje- presentan las etapas que atravesaron en el proceso de doblar la película animada colombiana *El libro de Lila* al matsigenka en una escuela de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Bajo Urubamba. La metodología comunitaria permitió la participación intergeneracional de sabias, niñas, niños, adolescentes, maestros bilingües, artesanas y el Consejo Machiguenga del Río Urubamba (COMARU). Finalmente, este artículo es una reflexión en voz alta sobre los desafíos, aprendizajes y cuestionamientos que resultan de iniciativas donde el cine, la cultura y la educación logran trabajar juntos, abriendo trochas de revitalización y convocando a escuchar la musicalidad y belleza de los idiomas originarios en la pantalla grande.

Palabras clave: *Doblaje a lenguas originarias, “El Libro de Lila”, Matsigenka, amazonía, pueblos amazónicos en el Perú.*

¹ Los autores son miembros del Taller Ambulante de Formación Audiovisual (TAFE). El Consejo asesor fueron: Erika Chávez Huamán y Wilfredo Rivas Sandoval

Introducción

Ustedes, entrañables amigos, harán posible que la modernidad, que es analfabeta, no solamente aprenda a leer el libro de la naturaleza, el libro de la vida, sino también aprenda a respetarla, a protegerla, amarla y a conservarla. (Roger Rumrill, escritor amazónico)

Esta es una historia que empezó hace algunos años atrás sobre cómo el cine comunitario abre posibilidades para articular búsquedas y esfuerzos que se gestan desde diferentes niveles: personales, comunitarios e institucionales. En ese sentido, por un lado, cabe reflexionar sobre el proceso que atravesó el proyecto, teniendo desafíos y aprendizajes que se presentaron en el camino y puede resultar valioso ponerlos en cuestión; y por otro, explorar los sentidos que un proyecto como el Doblaje de Películas a Lenguas Originarias propone.

Realizar un doblaje de un largo animado a una lengua amazónica implicaba un nuevo reto con varios frentes: el fundamental era la elección de una película que, en tanto artefacto cultural que colabora con la construcción y difusión de imaginarios, respondiera a los públicos que la verían, a los procesos creativos y técnicos indispensables y deseables, a la cuestión del discurso que la película construye con su universo ficcional y simbólico. En ese sentido, *El Libro de Lila* (Fosfenos, Colombia, 2017) contaba con todos estos elementos y contaba la historia de una niña que vive en la selva de un libro. En resumen, *El Libro de Lila* promueve el cariño hacia la lectura, la importancia de la imaginación en los niños y el cuidado de la memoria y el bosque.

Como todo proceso que implica una traducción, este también buscaba hallar el sentido y la forma más cercana para expresar los diálogos del castellano de la costa colombiana en una variante del matsigenka propia de Timpía, la comunidad donde se realizó el doblaje. Por ello, la participación de la organización indígena local fue necesaria y fundamental desde el inicio del proyecto a través de COMARU, tanto para asesorar las condiciones y posibilidades que la traducción del guion implicaba como para reconocer el territorio y elegir una comunidad con las condiciones lingüísticas, culturales, sociales y técnicas justas para realizar el doblaje.



El trabajo de producción se inició en mayo de 2018 en la Comunidad Nativa de Timpía, Bajo Urubamba², con la convocatoria y preparación del elenco de doblaje, ya que era fundamental encontrar espejos en las personalidades, en tanto identificación con los personajes de la película, así como reconocer timbres de voz y entrenar la habilidad de memorizar los textos e interpretarlos viendo la película transcurrir en la pantalla. Asimismo, se llevaron a cabo distintos niveles de traducción, interpretación y validación, realizándose con un enfoque comunitario mediante un equipo de especialistas matsigenkas capacitados por el Ministerio de Cultura, sabias, artesanas, profesores, niñas y niños de escuelas EIB de la comunidad.

Hacer el doblaje en una escuela EIB de una comunidad amazónica fue una decisión conjunta que tiene que ver con el camino del Taller Ambulante de Formación Audiovisual (TAFA) en la comunicación y EIB. Esto es, producciones hechas en comunidad, con la comunidad y para la comunidad como primer espacio de visibilización, producciones que van desde el cine, la radio, el teatro, la animación y los nuevos medios hasta la creación de programas de alfabetización audiovisual en favor del fortalecimiento de la cultura y revaloración de las lenguas originarias. El doblaje de El Libro de Lila al matsigenka fue el encuentro entre la propuesta educativa comunitaria del TAFA y el proyecto de Doblaje de Películas a Lenguas impulsado por la Dirección de Cultura de Cusco, que para el 2018 tenía dos experiencias previas de doblaje de películas al quechua. Nos deja una experiencia concreta de afirmación de la lengua indígena, en la que tanto el producto como el proceso participativo, es decir, en la comunidad y con la comunidad, son importantes. Todo ello sienta un precedente positivo de realización de un trabajo a este nivel en el territorio, con la participación de niños y sus profesores, así como representantes de la organización indígena, artesanas y sabias.

² Políticamente la comunidad Timpía pertenece al distrito de Megantoni, provincia de La Convención, Amazonía de Cusco, Perú. Los matsigenka dividen su territorio surcado por el río Urubamba en Alto Urubamba, lo que está más allá del pongo de Mainique, surcando el río, y en Bajo Urubamba, hoy Megantoni, uno de distritos más nuevos del Perú, motivado por el canon de la extracción del gas de Camisea.

Gráfico 1: Etapas del proyecto



Imagen 1: Grabación de voces para el doblaje en la cabina construida en la comunidad de Timpía





1. De traducciones, interpretaciones, cambios de lengua y lenguaje. Cuando el cine y las lenguas indígenas se encuentran

La traducción es, simultáneamente, un trabajo intelectual y un trabajo político. Y es también un trabajo emocional porque presupone inconformismo ante una carencia que surge del carácter incompleto o deficiente de un conocimiento dado o de una práctica dada. (Boaventura de Sousa, sociólogo postcolonial)

Las disyuntivas y reflexiones frente al acto de “doblar” nos hacían recuerdo de las preguntas que surgen cuando se pasa de una lengua a otra: ¿es todo traducible o se queda algo en el camino? Muchos han ensayado respuestas y siguen haciéndolo. En nuestro caso, buscábamos una traducción “pertinente” en un sentido no tan común, pues el sentido más usual es el académico, donde lingüistas, antropólogos y otros investigadores llevan conocimientos de los indígenas al mundo académico, esto es, traduciendo de idiomas indígenas a idiomas de larga tradición escrita, lenguas con alfabetos propios y no prestados (como cuando escribimos con el alfabeto latino en lenguas indígenas). Para completar esta acotación, nos parece importante recordar que lenguas como el castellano o el francés que actualmente cuentan con prestigio y millones de hablantes, antes fueron dialectos -dialectos del latín, en estos casos. Mismas que fueron construyendo gramáticas propias en cientos de años. Nos parece justo recordarlo por la aún vigente y soterradamente racista manera de denominar como “dialectos” a las lenguas indígenas. De esta manera, irnos limpiando de rezagos coloniales que gustan de jerarquizar todo, donde las lenguas de prestigio europeas son denominadas como idiomas y las lenguas indígenas amazónicas y andinas como dialectos.

Dicho lo anterior, llegamos al encuentro de El Libro de Lila, película animada de Cali – Colombia, una obra que tiene como lengua madre el castellano dulce y cariñoso de la costa pacífica de ese país. Lila es el personaje de un libro que repentinamente queda fuera de su mundo de papel y es atrapada en otro al que no pertenece. Así inicia esta aventura donde Lila hará que Ramón, el niño que solía leerla, vuelva a creer en la fantasía. Este largometraje de animación se estrenó en Colombia y a nivel mundial el 2017. Un año después llegaría a Cusco y luego de 3 meses, gracias al tremendo esfuerzo del equipo, llegaría

a la pantalla de cine la primera película hablada en matsigenka “Osankevantite Irira – El Libro de Lila”.

Las voces de niñas como Lila, su mejor amiga Manuela y Ramón, así como de adultos como LaGuardiana de la Memoria y El Señor del Olvido, implicaban personalidades y características específicas. En este sentido, el caso del canto de la guardiana es un bello ejemplo de la importancia del trabajo intercultural bilingüe en comunidad. Resulta que la voz original de LaGuardiana fue interpretada por Leonor González Mina, “La Negra Grande de Colombia”, reconocida cantante afrocolombiana que con su voz no sólo le dio vida a este personaje sino que le otorgó toda la magia de la tradición musical de las comunidades del litoral pacífico colombiano, del cual toda su vida ha sido embajadora; convirtiendo su participación en la película, en una suerte de homenaje a su vida artística y a su significativa trayectoria como mujer – cantante – afrodescendiente en Colombia. Además del tono grueso de su voz, LaGuardiana en uno de los momentos más especiales de la película, le canta un canto de protección a Lila.

La voz de una mujer afro con estas características fue un reto, pues se alejaba en cuanto al timbre de voz de las mujeres matsigenkas que aún saben cantos tradicionales, pues estos son especialmente agudos. Fue aquí cuando se juntaron las historias de dos guardianas, dos mujeres que quizás no se conozcan en persona, pero que se vibraron y sus espíritus dialogaron a la distancia. LaGuardiana matsigenka fue María Rosa Gómez, mujer amable, humilde y tímida en un inicio, pero que con el transcurrir de los talleres de preparación de voces fue tomando posición sobre sus conocimientos y recordando cantos mágicos de su infancia. María Rosa Gómez junto a su tocaya María Rosa Tenteyo, profesora de grado inicial en educación intercultural bilingüe, fueron quienes sostuvieron el doblaje, fueron las asesoras en la comunidad Timpía de las 6 versiones por las que pasó la traducción y contextualización del guion.

La profesora María Rosa creció con las monjas dominicas en la misión de Timpía, por ello nos explicaba que el matsigenka no lo aprendió de niña ni de su mamá. Lo aprendió ya más grande, fuera de la misión donde aprendió como primera lengua el castellano. Por eso, si bien conocía el vocabulario y la forma normalizada de escritura



actual, ya que participó en un equipo de elaboración de materiales educativos para el Ministerio de Educación, fue muy sincera y directa al negarnos dar su voz para personificar a la guardiana, pues no sabía cantar en matsigenka y mucho menos ese tipo de cantos, dones de algunas mujeres sabias y curanderas. “De niña no escuché cantos y nunca los aprendí” nos dijo, y supimos que debíamos respetar su decisión. La que sí había escuchado cantos de niña era María Rosa Gómez, la primera persona que nos invitó el sabroso masato matsigenka a base de yuca, camote y maíz jora. Abuela de Gayle, niño deportista y músico del elenco que dio su voz a Andrés. Al inicio, cuando nos presentamos y le contamos del proyecto, Rosa María Gómez nos dijo que le gustaría participar, pero que no sabía leer, que había ido a la escuela solo hasta 2do de primaria. Pasaban los días mientras se iban preparando los actores y construyendo la cabina de sonido y seguíamos conversando, haciéndonos amigos y seguíamos animándola a cantar.

Un día nos dijo que la noche anterior se había puesto a recordar los cantos de su mamá. Algo cambió en su rostro, lo dijo emocionada, sabíamos que habíamos tocado una fibra especial, que el hecho de cantar no era cosa de abrir la boca y ya. Al día siguiente la cabina de sonido estuvo lista y la invitamos a hacer una prueba, su voz nos cautivó tanto como a ella al escucharse por los parlantes. María Rosa sonrió, sensibilizó tanto que se cristalizó en unas lágrimas, accedió a ser La Guardiana matsigenka. Ello implicaba ayudarnos en la validación de sus diálogos, ensayarlos, aprenderlos y, lo más importante, hacer una versión del canto de protección para Lila en matsigenka basado en el que interpretó Leonor González Mina “La Negra Grande de Colombia”. Fue sin duda un gran desafío.

Imagen 2 y 3: *Equipo de revisión y validación: Profesores. Nicodemo Sebastián Ninasho Pikiti y Yoselin Vargas Merino. Asesoría y revisión: Prof. María Rosa Tenteyo Pereira. Traducción: Profesor Wilfredo Rivas Sandoval*



2. ¿Qué valor tiene ver una película en un idioma indígena?

Viene en el sentido de lo anterior, pero apunta directamente a una crítica al mercado del cine y los temas que pueden interpelarse desde una lengua indígena. Las lenguas del cine comercial y las lenguas indígenas muestran brechas y exponen lógicas sin olvidar para qué hacemos esta crítica, pues podría tomarse erradamente como una



llamada a equilibrar el mercado indígena a sumar una postal más al kit de imágenes permitidas por el estado y el mercado (¿leíste el Indio permitido?).

A las preguntas economicistas o de tecnócratas que siempre están atentos en cuanto a evaluar de manera numérica el impacto de las actividades, vemos que si se pretende medir de manera superficial el impacto, se preguntará a cuántas personas llegará este producto y qué impacto se logrará con ello. Numéricamente el matsigenka no es una lengua millonaria. En el Perú, solo el castellano, el quechua y el aymara pasan del millón de hablantes. En este marco, ninguna lengua amazónica entraría a doblaje pues su número no califica, no llena salas, no vende. Los criterios megalómanos en la política son muy comunes, todo lo que implique “efectos artificiales” de gran impacto y poco proceso califica. ¿Por qué se doblan películas al danés que tiene 5 millones de hablantes en el mundo, y no al runasimi / quechua que pasa los 10 millones?³ No es el criterio de masividad el que cuenta ahí, es un tema de poder. Menos mal las lenguas no se evalúan por el número de hablantes, así como un país no es más grande por el número de personas, de recursos o de kilómetros cuadrados por separado, sino por lo que logran hacer juntos.

Nos quedaremos con 10 lenguas francas en 100 años según las proyecciones (video de lenguas). La lengua matsigenka está considerada por el Ministerio de Cultura del Perú como vital porque sus distintas generaciones la usan. En Timpía conocimos artesanas mayores y a los abuelitos de Sandro y Yadira Mincami, quienes eran monolingues matsigenka, asimismo un profesor y un ASPI shipibos que habían aprendido lo básico y querían seguir aprendiendo. Todos ellos se emocionaron con la idea de contar con películas en sus propios idiomas.

³ Asesoría y comunicación personal con Aida del Solar en el proceso del proyecto de doblaje a lenguas originarias 2019.

Imagen 4 y 5: *Elenco de doblaje trabajando en las instalaciones de la IE Fray Julián Masesgosa de la comunidad Timpía*



3. Validación participativa con jóvenes del elenco de actuación

El proceso del doblaje implicó una invitación hecha salón por salón desde tercero de primaria hasta segundo de secundaria, a lo que se sumaron voluntariamente algunas y algunos estudiantes de grados mayores, conformando un elenco de 26 participantes. Llegamos a contar con el apoyo de la asociación de artesanas Eto Tsireri, quienes sabían más de cantos y palabras antiguas. Son las que observaron en la primera versión del guion traducido, que era un matsigenka de otra comunidad distante y de algunos préstamos e influencias del ashanika.

La validación del doblaje implicaba, para empezar, una triangulación con los hablantes del matsigenka, es decir, entre profesores EIB, artesanas, madres de familia, jóvenes y niños escolares. Esto permitió observar la diversidad del habla matsigenka y la cantidad de factores



que intervienen en las diferentes maneras de escribir, leer y decir. Se evidenciaba que no se escribe como se habla y que este era un proceso de interpretar y sentir las palabras en el contexto. Llegado el momento de las grabaciones, estábamos en una sexta versión actualizada del guion. Aun así, los profesores y personas que más se comprometieron con sus personajes, como el caso de La Guardiania María Rosa Gómez, continuaban consultando a sus familiares mayores y trayendo correcciones hasta el último minuto, correcciones de una profunda mirada, pues por las noches consultaba sus diálogos con su suegra, una abuelita monolingüe. Consideramos importante explicar esta dinámica como parte de la metodología comunitaria que los talleristas asumimos para llevar a cabo el doblaje. Es importante concluir señalando la participación clave de los jóvenes y niños del elenco Osankevantite Irira, quienes revisaron repetidas veces sus guiones.

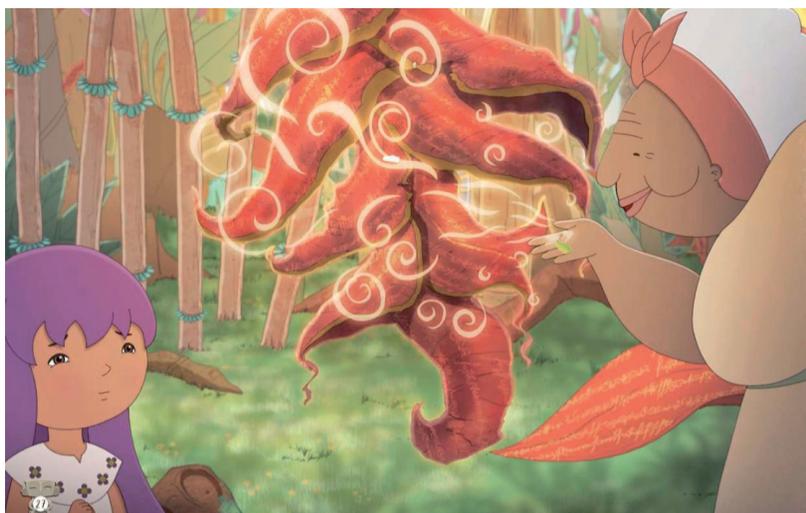
4. A modo de cierre. Cuando una política pública, el cine comunitario y la interculturalidad abren un resquicio

Finalmente, cabe mencionar que el doblaje de esta película en particular da muestra de las posibilidades que la articulación intersectorial (educación y cultura), de los diferentes niveles del estado (nacional, provincial y distrital), y con organizaciones de base (culturales y sociales) permite. Mirando desde una experiencia que creemos aportante, entendemos esta experiencia como una digna semilla fértil que buscará comunidad en las abundantes tierras del Abya Yala, una semilla que en las manos correctas será generosa como la vida sabe serlo. Cabe recordar que es una propuesta que dialoga con el sistema educativo, siendo producida dentro y fuera del aula dentro de un modelo convocante con pertinencia para la revitalización de las lenguas y procesos de cuestionamiento y diálogo, investigación e intercambio de conocimientos. Asimismo, nos importaba demostrar que es posible un trabajo realizado desde los propios territorios e instituciones educativas locales. Para este primer doblaje de una película animada a un idioma amazónico, se sumaron esfuerzos fundamentales de la DDC Cusco, COMARU, Municipalidad Provincial de la Convención, Municipalidad Distrital de Megantoni y la escuela EIB Fray Julián Masesgosa. En este sentido,

es alentador saber que se han dado este primer doblaje los primeros pasos para plantearla como política pública de base comunitaria, misma que se articularía con políticas lingüísticas de revitalización, fortalecimiento al sector de la producción audiovisual local, cuotas indígenas de pantalla, etc.

Por suerte, el mundo no se acaba en los sonidos a los que estamos acostumbrados y podemos reconocer, nombrar y designar; el doblaje es, potencialmente, un medio que puede llevarnos a excavar más allá de la seguridad del monolingüismo y tejer diálogos. Quizá, un camino para revitalizar lenguas originarias sea apostar por procesos de diálogo y construcción participativa que convoquen intereses, búsquedas y apuestas colectivas por encontrar un lugar en esa gran ventana que también puede guardar y esparcir idiomas, sea esta una pared, un celular o una pantalla de cine. En ese sentido, doblar una película con un proceso comunitario y articulador es un proceso largo de negociación y flexibilidad que convoca y necesita diversas voluntades, pero que sobre todo es posible. Por todo y por tanto las palabras de La Guardiania no pueden ser más precisas: “Esta es la planta de los libros [las lenguas], su savia son las palabras que brotan de la memoria más profunda, sus hojas ponen pasado y futuro, pero su vida depende del cariño y del recuerdo de alguien”.

Imagen 7: *Fotograma del video animado*





Encuentro nacional de activistas digitales de lenguas indígenas: una oportunidad para los idiomas indígenas de Guatemala (2018)

Jorge López-Bachiller, DW Akademie (Deutsche Welle), Comité Organizador del ENADLI; Uskam Camey, colectivo Kaqchikel Winäq; Hugo Chocoj, Comunidad Lingüística Kaqchikel; Cristina Chavarría y Lucía Bethancourt, Centro Cultural de España en Guatemala; Pakal Rodríguez, Universidad Maya Kaqchikel; Eduardo Ávila, Rising Voices; y Sara Fratti, Creative Commons Guatemala¹.

Resumen en maya kaqchikel

Ri Molon Amaq' (ONU) xujikb'a' ri juna' Wuqu' Ey (2019) richin nya' k'iq'ij richin nnimaq'ijüx ri Ach'-amaq' Ch'ab'al chi jun ruwach'ulew. Chupam re nimaq'ijuxik re' jalajöj taq molojri'il chi jun ruwach'ulew ntajin nkinuk' ki', nkisamajij jalajöj taq na'osamaj richin nkiya' rejqalem ri Ach'-amaq' Ch'ab'al chuqa' pa Ab'yayala. Ronojel ri na'osamaj re' ntajin nkinuk' chrij ri kitz'ib'axik ri ch'ab'al, xa e jub'a' ok yetajin yesamäj chrij ri k'ak'a taq samajib'al (TIC) ri k'o pa qaq'a' wakami röj Ach'-amaq' Winäq richin chanin yeqak'asb'a', yeqato' ri qach'ab'al pa Ab'yayala.

Ruma ri', pa 2018 pa Iximulew jun molaj molojri'il, winaqi' to'onela' xkimol ki' richin xkisamajij jalajöj taq na'osamaj richin xapon re na'oj re', kri' xaläx ri "Kaqchi Kem" na'osamaj, jun moloj akuchi xtziyox chrij ri na'ob'alil samaj (activismo digital), Ach'-amaq' Ch'ab'al pa Iximulew, k'ak'a taq samajib'al, solchi', akuchi chuqa' xtziyob'ax pa ruwi' k'ak'a taq samajib'al pa k'amaya'l, ch'aqa chik na'osamaj.

¹ El año 2010 un grupo de voluntarios comenzaron a desarrollar el proyecto Kaqchikel Wikiwuj que creaba y editaba artículos del idioma kaqchikel, uno de los 24 idiomas de Guatemala, en la enciclopedia Wikipedia. El proyecto avanzó poco a poco hasta que en 2017 un grupo de kaqchikel hablantes y representantes de algunas instituciones decidieron avanzar. Así se llevaron a cabo varios talleres de edición con el apoyo del activista digital zapoteco Rodrigo Pérez y la realización del "Encuentro Nacional de Activistas Digitales de Lenguas Indígenas" en julio de 2018 en el Centro Cultural de España en Guatemala. Las personas y organizaciones que integran esta agrupación e iniciativa son: Jorge López-Bachiller, Jefe de Oficina de DW Akademie en Guatemala jorge.lopez-bachiller@dw.com; Uskam Camey, coordinador del colectivo Kaqchikel Winäq uskamk@dw.com

Richin xb'an re jun nimasamaj re' k'o chi xxim ri samaj kik'in ri moloj Saqamaq', moloj winaqirem, moloj aj juk'an ya', winaqi' to'onela', ri samaj pa q'uch re' xya retal chi töq k'o jun qarayib'al pa junamil yojtikir nqelesaj utziläj taq na'ojsamaj.

Chupam re jun tzijowuj re' nutzijoj ronojel ri samaj xb'an richin xnuk' ri Kaqchi' Kem, ri na'oj achike ruma xb'an, ri molojri'il ri xeto'on, ri rucholajem, ri Wikiwuj samaj, ri jampe rajil, ri runuk'ik taluxik xb'an, ri xqaq'i' chupam, chuqa' ri kitzij, kina'oj ri xeb'apon pa ri Kaqchi' Kem samaj.

Chupam re wuj re' nqatzijoj chuqa' chrij ri "Ab'ya Yala Moloj chrij ri Ach'amaq' Ch'ab'al pa K'amaya'l" (FLII) samana'oj ri xaläx chrij ri Kaqchi' Kem samaj, pa k'isb'al k'o ri na'oj xel chupam ri Kaqchi' Kem chuqa' taq pixab'anik.

Rik'in ri Kaqchi' Kem samaj xqaq'i' ri xqajo rik'in, ruma xqak'asoj ri kirayib'al ri winäq epa'al chupam ri moloj Saqamaq' ri nkisamajij ri Ach'amaq' Ch'ab'al. Chuqa' xtamäx jub'a' chik ri na'oj k'o chrij ri Na'ob'alil Samaj (activismo digital) kik'in ri winäq ri nkisamajij k'ak'a taq samajib'al pa k'amaya'l pa Ach'amaq' Ch'ab'al. (Resumen traducido por Félix Uskam Camey, maya kaqchikel)

Resumen

La Organización de las Naciones Unidas declaró el año 2019 como año internacional de las lenguas indígenas. En ese ámbito, muchas organizaciones nacionales e internacionales están haciendo propuestas, eventos o actividades para la revitalización de las lenguas indígenas en Latinoamérica. La mayoría de estas propuestas están basadas en la revitalización lingüística, pero apenas hablan de cómo las tecnologías de información y comunicación –TIC- pueden lograr un avance más rápido en la recuperación de hablantes usando herramientas tecnológicas, principalmente de hablantes indígenas que residen en casi todos los países de Latinoamérica.

gmail.com; Hugo Chocoj, miembro Activo Comunidad Lingüística Kaqchikel de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala hugo.chocoj@gmail.com; Cristina Chavarría, actual representante del proyecto de inclusión social de UNESCO Guatemala mc.chavarría@unesco.org; Lucía Bethancourt, coordinadora del Vivero de Economía Creativa del Centro Cultural de España en Guatemala vec@cceguatemala.org; Pakal Rodríguez, profesor de la Universidad Maya Kaqchikel pakalbalam@yahoo.com; Eduardo Ávila, director de Rising Voices, parte de Global Voices eddie@globalvoices.org; y, Sara Fratti, Líder Legal de Creative Commons Guatemala saragtti@gmail.com.



Por esta razón, en el año 2018 en Guatemala un grupo de organizaciones y entusiastas se reunieron para trabajar propuestas que lograran este fin, y así nació el “Encuentro Nacional de Activistas Digitales de Lenguas Indígenas”, un evento de dos días en el que se habló sobre activismo digital, idiomas indígenas de Guatemala, tecnología, lingüística, y se presentaron aplicaciones, proyectos e iniciativas relacionadas con estos temas. Para la realización de este Encuentro fue necesaria la coordinación con entidades del Estado, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, entusiastas, activistas, voluntarios, demostrando así que entre todos con un objetivo común se pueden conseguir resultados muy positivos.

El artículo muestra con detalle todo el proceso para la celebración del encuentro, desde la conceptualización, las instituciones comprometidas, la estructura del encuentro, el proyecto Kaqchikel Wikiwuj, el presupuesto, el programa de comunicación y las publicaciones realizadas sobre el mismo, los resultados generales y la opinión de los participantes. Igualmente se presenta el Festival Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Internet como acción que da sostenibilidad al encuentro, y finalmente conclusiones y recomendaciones.

El encuentro logró cubrir las expectativas que se tenían siendo una de estas despertar el interés de las instituciones del Estado que tienen como mandado la revitalización de las lenguas indígenas. También se expandió el concepto de activismo digital incorporando así a más personas e iniciativas quienes cada vez más están desarrollando aplicaciones, herramientas, publicaciones en redes sociales en su lengua indígena.

Palabras clave: *Activismo digital, pueblos indígenas, idiomas, Guatemala, TIC, ENADLI, tecnología, maya.*

Al concluir el Encuentro, se decidió conformar un consorcio para organizar el “Festival Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Internet”, y se integraron la oficina de UNESCO en Guatemala y la Federación Guatemalteca de Escuelas Radiofónicas –FGER.



1. Antecedentes

Rising Voices Latinoamérica forma parte de los proyectos de Global Voices y es una organización que ayuda a crear y desarrollar medios ciudadanos en lugares donde no existe acceso a ellos dando así voz a las poblaciones más olvidadas y marginadas a través del uso de la tecnología.

Desde el año 2014, ha coorganizado encuentros de activismo digital de lenguas indígenas en México, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Argentina, Guatemala y Chile en los cuales reúne a activistas digitales de distintos municipios y lenguas con el objetivo de conocer nuevas iniciativas para preservar y promover las lenguas indígenas a través del uso de la tecnología. Estos encuentros se desarrollan en coordinación con organizaciones locales o activistas de distintas regiones de cada país, logrando así crear una red de activistas digitales en Latinoamérica.

Uno de estos encuentros de activismo digital de lenguas indígenas se llevó a cabo en el mes de abril de 2017 en el municipio de San Lucas Tolimán, Sololá, un municipio que se encuentra en la orilla del lago Atitlán. Dicho encuentro estuvo coordinado por Pueblo Click, una organización local que se dedica al periodismo comunitario y en el mismo participaron 25 personas, principalmente de la comunidad lingüística kaqchikel, donde se presentaron varias iniciativas relacionadas a la utilización de la tecnología para la promoción de las culturas indígenas.

Durante este encuentro se presentó el proyecto Kaqchikel Wikiwuj, una iniciativa que surgió en 2010 y que consistió en disponer de artículos en idioma kaqchikel en la incubadora de Wikipedia. Los participantes manifestaron interés en este proyecto y se sumaron a la iniciativa de continuar editando artículos del idioma kaqchikel a Wikipedia. Para esto se organizó una hoja de ruta que comenzó conformando un pequeño grupo de trabajo integrado por Uskam Camey, Hugo Chocoj y Jorge López-Bachiller.

Los siguientes pasos consistieron en desarrollar un taller virtual de edición en Wikipedia con el activista digital Zapoteco 3.0 Rodrigo



Pérez, para paralelamente organizar un editatón de artículos en Wikipedia en kaqchikel a nivel nacional.

Posteriormente se generaron conversaciones entre los participantes del encuentro en San Lucas Tolimán, el Centro Cultural de España en Guatemala y Rising Voices, para llevar a cabo un evento de edición en Wikipedia y un espacio que reuniera diferentes actores y temáticas vinculadas a lenguas indígenas y tecnología. De esta manera se consolidó el Comité Organizador del “Encuentro Nacional de Activistas Digitales de Lenguas Indígenas (ENADLI)”, integrado por Jorge López-Bachiller, Jefe de Oficina de DW Akademie en Guatemala; Uskam Camey, colectivo Kaqchikel Winäq; Hugo Chocoj, miembro Activo Comunidad Lingüística Kaqchikel; Cristina Chavarría y Lucía Bethancourt, Centro Cultural de España en Guatemala; Pakal Rodríguez, Universidad Maya Kaqchikel; y, Sara Fratti, Líder Legal de Creative Commons Guatemala.

Dicho encuentro se llevó a cabo del 20 al 22 de julio de 2018 en el centro histórico de Guatemala.

2. Presentación del ENADLI

El principal objetivo del encuentro era promover la inclusión social a través del uso y acceso de las lenguas indígenas de Guatemala mediante la utilización de las nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC). Este estuvo dirigido a integrantes de las distintas comunidades lingüísticas de Guatemala, activistas digitales, comunidad educativa, público interesado en las TIC, wikipedistas y organizaciones nacionales e internacionales interesadas en el uso de las TIC para promover las lenguas indígenas de Guatemala. Por tal razón, se desarrollaron espacios de diálogo enfocados en la creación de capacidades, intercambio de experiencias y generación de conocimiento. A su vez, el encuentro permitió crear un puente intergeneracional de acceso a las TIC y activismo digital.

Finalmente, el ENADLI se convirtió en un espacio de difusión de iniciativas basadas en lenguas indígenas y de apropiación, promoción y difusión del capital lingüístico en Guatemala.

Los retos fueron crear una comunidad de activistas digitales de lenguas indígenas en Guatemala; institucionalizar el tema en las organizaciones participantes; disponer de un repositorio de iniciativas vinculadas con lenguas indígenas y activismo digital y promover que otras comunidades lingüísticas se interesen por preservar sus lenguas para formar parte de los idiomas oficiales de consulta en Wikipedia.

3. Colaboración interinstitucional

Con el fin de alcanzar los retos planteados para este encuentro, se invitó a distintas organizaciones locales e internacionales a sumarse en la promoción de la conservación de las lenguas indígenas. Las aportaciones fueron diversas, desde unirse como socios en la promoción del encuentro hasta el patrocinio de becas y apoyo económico para los gastos del mismo ENADLI.

Igualmente, esto sirvió para dar a conocer a muchas instituciones de Guatemala la importancia de la revitalización de las lenguas indígenas mediante el uso de la tecnología, área de trabajo que desconocían pero que mostraban interés dado el alto crecimiento en el uso de herramientas tecnológicas por parte de la población de Guatemala, principalmente la población joven del interior del país.

El encuentro estuvo organizado por Rising Voices, el Centro Cultural de España en Guatemala, Kaqchikel Winäq, UNESCO, Universidad Maya Kaqchikel, Creative Commons Guatemala, Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG) y DW Akademie, pero además se unieron otros socios como: Alianza por una Internet Asequible Alliance for Affordable Internet (A4AI, por sus siglas en inglés) de la World Wide Web Foundation; Fundación Telefónica; Fundación Paiz para la Educación y la Cultura; Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER); Federación Guatemalteca de Escuelas Radiofónicas (FGER); Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Vanderbilt (Center for Latin American Studies, Vanderbilt University); Fundación María y Antonio Goubaud Carrera; INTCOMEX; Asociación de Debates Landívar (ADL); Universidad Rafael Landívar de Guatemala (URL); Universidad San Carlos de Guatemala (USAC); Ministerio de Cultura y Deportes; Fundación Wikimedia; Editorial Maya Wuj; Proyecto Desarrollo Santiago (PRODESSA).



Igualmente se contó con otros colaboradores como la Sociedad Internet (Internet Society) capítulo Guatemala; iLifebelt; Estación de Campo de Trabajo de la Universidad de Maryland (Field Station, University of Maryland); Red Tz'ikin; Centro de Políticas Públicas para el Socialismo de Guatemala (CEPPAS); RanaLabs; Wuqu' Kawoq Maya Alliance; Universidad del Valle de Guatemala (UVG); Oficina del Procurador de los Derechos Humanos (PDH); TV Maya; SocialTIC; Programa Valentina de FUNSEPA; Observatorio Guatemalteco de Delitos Informáticos (OGDI); Instituto Centroamericano de Estudios para la Democracia Social (DEMOS); Guatecambia; Instituto Panameño de Derecho y Nuevas Tecnologías (IPANDETEC); Escuela de Ciencias Lingüísticas de la Universidad de San Carlos de Guatemala; y la organización Pueblo Click.

Una vez finalizado el encuentro, muchas de estas organizaciones mostraron interés en darle seguimiento a estas actividades, sobre todo durante el año 2019 considerado por Naciones Unidas el año internacional de las lenguas indígenas.

4. Estructura del encuentro

Para dar dinamismo al encuentro, hacerlo participativo y presentar distintas formas de activismo digital de lenguas indígenas, se diseñó un programa que incluyó talleres demostrativos, conferencias, paneles, foros, un debate en kaqchikel, uno de los idiomas mayas de Guatemala, y algunas actuaciones musicales. Para ello se invitaron a actores clave que lideran las discusiones sobre tecnología, lingüística, cultura, comunicación, entre otras disciplinas afines al activismo digital, con la finalidad de generar un diálogo e interacción entre los participantes por medio de formatos como conferencias demostrativas, enfocadas a la creación de contenidos digitales en diferentes formatos a bajo costo y a través de dispositivos móviles, asimismo referente a temas relevantes al activismo digital y culturas indígenas; presentaciones de proyectos e iniciativas de tecnología y lenguas indígenas; desconferencias o paneles y conversatorios en los que se discutieron los temas transversales que abordaba el encuentro, como las condiciones e Internet en Guatemala, creación de contenidos en lenguas indígenas, arte y ciencia en pueblos indígenas, además del presente y futuro en las lenguas indígenas.

El valor agregado de estos espacios fue propiciar sinergias y colaboraciones para fortalecer el ámbito de acción de cada uno de los participantes, inspirando a las nuevas generaciones a desarrollar proyectos tecnológicos y de activismo para la preservación de las lenguas indígenas.

A continuación, se presentan los distintos temas que se trataron durante el encuentro:

Debate en Kaqchikel, este se llevó a cabo el viernes por la noche con la participación de 115 personas, cuyo tema fue: “Inclusión social de las culturas indígenas de Guatemala”, el cual estuvo organizado por la Agrupación de Debates Landívar.

Igualmente se llevaron algunas conferencias demostrativas como estas: Introducción al Calendario Maya, por Igor Xoyom de la Universidad Maya Kaqchikel; Epigrafía Maya para principiantes, por Igor Xoyom, Universidad Maya Kaqchikel; y Seguridad, internet y violación a la intimidad, José Leonett, Observatorio Guatemalteco de Delitos informáticos

Se presentaron algunos proyectos e iniciativas de impacto social, TIC y pueblos indígenas: Google Apps para la Educación por Martha Beltrán del Colegio Americano en Guatemala; Sheva: habilidades tecnológicas para mujeres por medio de teléfonos móviles por Luis Rodríguez de SHEVA; Proyecto TICAS, enseñanza a niñas el desarrollar las TIC, por Eugenia Rodríguez del Instituto DEMOS; Programa Valentina y la inserción de jóvenes indígenas al mundo de la tecnología por Jessica Hammer; Estudio iLifebelt: Así es el guatemalteco que se conecta a Internet por José Kont de iLifebelt; y Software libre para idiomas indígenas por Fernando Larrazábal de la Asociación Guatemalteca de Software Libre.

Se llevaron a cabo algunos paneles como el denominado “Creación de contenidos en lenguas Indígenas” con estos temas: cine por Andrea Ixchú de la Red Tzikin; editorial por Raxche’ Rodríguez de la Editorial Maya Wuj; y las radios comunitarias por Walter Cuc de FGER.

O el panel denominado “Arte y ciencia en pueblos indígenas” con temas como matemática maya en la educación primaria por Raxkan



Pedro Monroy; actuación de Maya Hip Hop por Tzuku Kan; literatura e interpretación por Julio Serrano; y artes visuales por Ángel Poyón.

También hubo un tercer panel llamado “Internet en Guatemala” donde se habló sobre grupo de trabajo de idiomas indígenas en Internet; redes comunitarias mesh-network; Internet e inclusión social; y ¿cómo aprovechar las redes sociales para difundir y conservar lenguas originarias?

Durante los dos días, se llevaron a cabo algunas conferencias demostrativas sobre infoactivismo: transformar información en acción, producción de contenidos en dispositivos móviles, radio online, herramientas para ser activista digital de idiomas indígenas y técnicas para realizar podcast, conferencias impartidas por expertos en esos temas.

Se hicieron algunas presentaciones sobre “Tecnología en lenguas indígenas” con estos temas: libros en lenguas indígenas en formato EPUB para venta digital; fortalecimiento de referencias de mujeres por medio de aplicación para uso de comadronas; Tijonik, app para aprender idiomas indígenas; uso de la app y web “Traductor de idiomas Guatemala”; una perspectiva diferente para la revitalización de los idiomas mayas de Guatemala; y app inteligencia artificial en kaqchikel.

El segundo día se celebró un conversatorio con el tema “Presente y futuro de lenguas indígenas” presentado por líderes y expertos en revitalización de las lenguas indígenas en Guatemala.

Dentro del formato del encuentro, se decidió crear un espacio de “desconferencias” donde durante 20 minutos los presentadores podrían hablar de un tema relacionado con el encuentro, pero de una manera más corta y dinámica que una conferencia o foro.

De esta forma, se presentaron los siguientes temas:

- “Interpretación vivencial de espacios mesoamericanos”, por Danilo Ernesto Callén Álvarez, orientada a formular lineamientos básicos para comprender espacios de ocupación urbana de la época Maya Clásica, con ejemplos del Noreste de El Petén, Guatemala.

Espacios que por su condición de “ruina” no necesariamente son comprendidos por los visitantes.

- “Aprendizaje de la lectura interactiva bilingüe español-K’iche’ con recursos interactivos para niños de 6 a 9 años”, por Carmelina Ixcoy León.
- “Cómo promover la transparencia a través de la auditoría social”, por Isaías Morales. Ojo con mipisto es un portal periodístico que relata la manera en que las alcaldías de Guatemala invierten los fondos públicos. Esta iniciativa integrada por periodistas combina la denuncia ciudadana y la información de los portales de gobierno para revelar historias de interés público sobre la gestión de los recursos de los guatemaltecos de cine
- “La pérdida de identidad cultural maya en zonas urbanizadas”, por Gerber Camey. Durante los últimos años Guatemala ha tenido un crecimiento poblacional masivo. Debido a este crecimiento población y la falta de tierra las personas se ven en la necesidad de migrar de uno lado para otro por esta situación varias aldeas y comunidades indígenas de municipios cercanos a la capital se han ido urbanizado y poblando por diversas colonias.
- “Pasión por crear”, por Felipe Mateo Nicolás. La interacción de varias disciplinas permite lograr resultados extraordinarios. Okan, una herramienta que tiene como objetivo principal la preservación de la riqueza cultural de Guatemala, es el resultado de la pasión y dedicación de personas que han aprovechado su talento para aportarle valor al mundo. Los retos que ha presentado el proyecto permiten evaluar todas las posibles formas de abordar y resolver una necesidad
- “El traductor de idiomas mayas”, por Julio de León. El traductor de idiomas mayas, traducirá de manera independiente un idioma maya al inglés o al español y viceversa, para los departamentos donde se hablan varios idiomas mayas se activará un identificador de idiomas para saber qué idioma habla la persona que desea ser atendida, para activar el traductor del idioma solicitado.



- “Periodismo de investigación feminista en la era digital, transfronterizo”, por Diana Fuentes, periodista free-lance, corresponsal en Guatemala de Radio Francia Internacional e integrante del colectivo Voces de Mujer.
- “Herramientas para ser activista digital de idiomas indígenas”, por Nef Sacuj.
- “La importancia que tiene nuestro idioma kaqchikel en nuestras familias, y la discriminación que aún existe en centros educativos desde Pre-primaria hasta la universidad”, por Lesli Yanira Socop.
- “La brecha digital – área rural y semi urbana – Guatemala”, por Harold Rafael Cancinos Arbizu. El incremento de uso de la tecnología en los países en vías de desarrollo ha promovido una mejora sustancial en el estatus de vida de sus habitantes, proveyendo de un mejor perfil y habilidades a aquellos que tienen a la mano las herramientas necesarias para ampliar sus conocimientos y poder postularse a mejores oportunidades para mejorar su calidad de vida.

5. Editatón de Kaqchikel Wikiwuj

Wikipedia es la enciclopedia libre y colaborativa más grande del mundo, la cual está traducida a más de 200 idiomas. En el año 2010 se creó la página de inicio del idioma kaqchikel en la incubadora de Wikipedia, pero fue a partir del año 2017 que se reactivó el proyecto Wikiwuj, al cual se le asignó el código ISO-cak.

Con el apoyo de la Fundación Wikimedia, se realizaron 3 talleres y editatones (actividad en la que personas crean, revisan y editan artículos en Wikipedia) con el objetivo de crear una comunidad de editores activos en idioma kaqchikel que supieran leer, escribir y editar artículos para Wikiwuj; en el cual participaron en promedio 22 personas.

Durante el ENADLI, se llevó a cabo la Editatón de Wikiwuj, la cual fue coordinada por Rodrigo Pérez, activista zapoteco, integrantes de Ciberfeministas Guatemala, Hugo Chocoy y Ajmaq Otzoy de la Comunidad Lingüística Kaqchikel. Durante esta editatón

participaron 24 personas de las comunidades Kaqchikel, K'iche', Q'eqchi' y Mam, quienes editaron 60 artículos de Wikipedia.

En el último taller que se realizó en septiembre participaron personas de las comunidades Kaqchikel y K'iche', quienes han demostrado entusiasmo en crear la comunidad de editores en Wikipedia de estos idiomas.

Durante estas sesiones se destacó la paridad de género en la participación de mujeres y hombres, por otra parte, más del 30% de la interfaz de Wikipedia estuvo traducida a Kaqchikel y ya existen más de 130 artículos en este idioma. Sin embargo, para que Wikipedia considere como un idioma oficial al kaqchikel se requieren de al menos 800 artículos, lo cual representa un desafío en el que se debe seguir trabajando.

6. Comunicación

Para lograr llegar a más personas, se diseñó una línea gráfica para el encuentro la cual se aplicó a distintos materiales impresos como tarjetas, stickers, carteles, banners, rollup. Igualmente se hizo un kit de prensa que se mandó a todos los participantes y a todas las instituciones. Se grabaron videos promocionales en YouTube en 5 idiomas español, kiche', kaqchikel, qanjob'al y awakateko² y se tomaron fotografías que se pueden ver en línea³.

Con el objetivo de tener más cobertura en redes sociales, se creó una página en Facebook y se diseñó un sitio en Rising Voices: <https://rising.globalvoices.org/lenguas/encuentros/guatemala-2018/>, donde en los últimos 90 días se alcanzaron 2,564 vistas de las cuales el 88% fueron desde Guatemala, 3% EEUU y otros países menos de 1%. El 57% accedió en móvil o tablet y el 43% desde una computadora.

Antes, durante y después del encuentro hubo publicaciones en distintos medios escritos, digitales y televisión:

<https://emisorasunidas.com/guatemala-celebra-el-encuentro-nacional-de-activistas-digitales-de-lenguas-indigenas/>

² Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=R11SOJ48pJg>

³ Disponible en <https://www.flickr.com/photos/163400603@N04/albums>



<https://kaqchikelwinaqblog.wordpress.com/2018/06/13/kaqchi-kem-encuentro-nacional-de-activistas-digitales-de-lenguas-indigenas/>

<https://www.youtube.com/watch?v=V681l80JLsk>

<https://www.dw.com/de/guatemala-indigene-sprachen-im-internet-st%C3%A4rken/a-44941910>

<http://gtmteco.com/2018/07/17/agenda-del-encuentro-nacional-de-activistas-digitales-de-lenguas-indigenas/>

<https://www.pressreader.com/guatemala/prensa-libre/20180717/281870119215890>

<http://fger.org/2018/07/23/enadli-2018-tecnologia-para-preservar-los-idiomas-indigenas/>

<https://www.tweetbinder.com/report/advanced/en/cef695f2>

<https://dca.gob.gt/noticias-guatemala-diario-centro-america/las-tic-para-el-desarrollo-sostenible/>

<https://almg.org.gt/noticia/encuentro-tecnologico/>

<http://www.asturiasmaldonadofoundation.org/blog-en-espantildeol/encuentro-nacional-de-activistas-digitales-de-lenguas-indigenas>

<http://es.rfi.fr/americas/20180730-activistas-digitales-se-unen-para-evitar-extincion-de-lenguas-indigenas>

<https://cceguatemala.org/actividades/encuentro-nacional-de-activistas-digitales-de-lenguas-indigenas/>

<https://eventos.guatemala.com/talleres-conferencias/reunion-de-editores-de-varias-lenguas-indigenas-en-guatemala-julio-2018.html>

<https://cceguatemala.org/actividades/encuentro-nacional-de-activistas-digitales-de-lenguas-indigenas/>

<https://mzaghi.wordpress.com/2018/07/23/desarrollodigitalgt-encuentro-nacional-de-activistas-digitales-de-lenguas-indigenas-de-guatemala/>



7. Resultados generales

A la hora de planificar el encuentro, este presentó varios retos pues era el primer evento nacional que se hacía de estas características. Entre ellos, el interés por las organizaciones implicadas, la motivación de personas interesadas en participar y la cobertura de los gastos que este suponía. Pero finalmente el encuentro cubrió las expectativas tanto de los organizadores como de los panelistas, presentadores y de los participantes.

Para fomentar la participación de personas del interior de la república, se ofrecieron 48 becas las cuales fueron otorgadas mediante la presentación de un formulario de interés por parte de los participantes.

El viernes por la tarde se llevó a cabo un debate en kaqchikel, uno de los idiomas mayas de Guatemala, en el que participaron 115 personas. El sábado asistieron a las distintas sesiones 210 personas y el domingo 200 personas. Durante la editación de artículos en kaqchikel participaron 24 personas, la mayoría de la comunidad lingüística kaqchikel, pero también personas de habla k'iche', donde se logró llegar a la creación y edición de 60 artículos, actividad que se llevó a cabo durante la mañana del domingo.

Respecto al formulario que se envió una vez finalizado el encuentro, este fue respondido por 61 personas.

En cuanto a la relación de mujeres a hombres, esta proporción fue 54/46. Durante los dos días que duró el encuentro, participaron un total de 11 de los 22 departamentos o provincias del país (Quiché, Quetzaltenango, Sololá, Totonicapán, Baja Verapaz, San Marcos, Guatemala, Huehuetenango, Alta Verapaz, Chimaltenango y Jutiapa). Entre los participantes hubo asistencia de personas de México, Costa Rica y Estados Unidos.

8. Retroalimentación de los participantes

Una vez finalizado el encuentro, se elaboró un formulario en línea el cual se envió a todos los participantes con el objetivo de obtener elementos para futuras actividades como la realización en 2019 del "Festival Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Internet". Dicha evaluación fue respondida por 61 personas.



De sus respuestas se obtuvo que para el 91% de los participantes, el encuentro superó sus expectativas; el 50% le sirvió para conocer personas interesantes; el 72% consideró que se llevó nuevos conocimientos útiles; y para el 59% el encuentro inspiró para conocer y trabajar más sobre temas relacionados a las lenguas indígenas y las TIC.

En cuanto a su participación, el 90% indicaron que asistirían a un próximo evento de estas características.

En cuanto a la comunicación del evento, el 49% se enteró por Facebook, a un 32% se lo contó un amigo y el 6% se enteró por correo electrónico.

Respecto a otras recomendaciones, los participantes sugirieron editar Wikipedia en otras lenguas indígenas, crear una red de activistas digitales de Guatemala, realizar encuentros regionales en otras ciudades del país, tener más alianzas con organismos públicos o invitar a grupos de estudiantes universitarios.

9. Sostenibilidad del encuentro

La sostenibilidad es la posibilidad de dar continuidad temporal, económica, política y social a los proyectos, sin comprometer la capacidad de futuras generaciones de promover estos temas y continuar desarrollando su progreso. Desde las comunidades latinoamericanas originarias se promueve el “Buen Vivir” o Raxnaqil K’aslemal (en Kaqchikel) que quiere decir una vida en equilibrio con las relaciones armoniosas entre personas, comunidad, sociedad y madre tierra.

De tal manera que continuar promoviendo la inserción y acceso de comunidades lingüísticas a las TIC se convierte en un compromiso hacia la comunidad y la sociedad, preservar un idioma es preservar una cultura. Este año 2019 ha sido declarado por la Organización de Naciones Unidas (ONU) “Año Internacional de las lenguas indígenas” por lo que a partir de los resultados del encuentro se conformó el Consorcio integrado por DW Akademie, Kaqchikel Winäq, Universidad Maya Kaqchikel, Centro Cultural de España en Guatemala, UNESCO, FGER, Rising Voices y Creative Commons Guatemala, consorcio que se ha ocupado de diseñar el “Festival

Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Internet” el cual se llevará a cabo en octubre 2019 en varios lugares de Guatemala.

El Festival Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Internet FLLII 2019 será una oportunidad para convocar a activistas digitales de lenguas indígenas, socios, organizaciones, académicos, programadores y responsables de políticas de Latinoamérica y más allá, para celebrar el progreso que se ha hecho en esta área, pero aún más importante fortalecer los lazos que hacen posible y necesario este trabajo colaborativo. A través de redes cara a cara, podemos crear confianza y explorar la colaboración en proyectos concretos. A través de discusiones, presentaciones, talleres prácticos, los participantes reflexionarán sobre los desafíos en curso en términos de la brecha digital, cuestiones lingüísticas y técnicas, y lo que este trabajo significa para las comunidades que están trabajando para mantener su idioma y pasarlo a la siguiente generación.

Más allá de la sensibilización, el Festival apuntará a enviar un mensaje contundente de que se necesita hacer mucho más en todos los niveles y que, mediante la colaboración en los objetivos en común, habrá un efecto dominó para los próximos años.

El Festival contará con tres actividades principales:

Eventos preliminares y mapeo de otras actividades a lo largo del año: habrá una serie de eventos previos al Festival organizados por activistas y defensores del idioma local en distintas provincias-departamentos alejados de la ciudad de Guatemala (Cobán, Quetzaltenango, Quiché), que pueden incluir charlas o talleres. Para integrar estas actividades con otras personas de toda la región, el equipo documentará y mapeará estas iniciativas para ayudar a identificar posibles participantes en el Festival.

Reunión de activistas digitales de la lengua indígena: una invitación más pequeña para 40-45 activistas digitales de la lengua indígena de América Latina para fortalecer capacidades y compartir de manera más reducida sus experiencias y de la formación enfocada a estrategias. Este evento se llevará a cabo en el Centro de Formación de la Cooperación Española en La Antigua Guatemala. Durante esta



reunión también se coordinarán otras sesiones con organizaciones internacionales que están trabajando estos temas en la región.

Conferencia pública: una conferencia de dos días abierta al público en general e interesados en explorar la intersección de la revitalización y la tecnología de las lenguas indígenas, sumando el ambiente tecnológico actual, que también incluye el acceso y la adopción de estas herramientas, así como un lugar para mostrar los proyectos que están haciendo el cambio en la región. La conferencia se celebraría en el Centro Cultural de España en Guatemala, en el centro histórico de la ciudad.

10. Conclusiones

La brecha de acceso a las tecnologías e Internet es muy alta en el país, especialmente entre las comunidades indígenas derivado del racismo y la exclusión social estructural, por lo que es importante, exigir políticas públicas integrales que incorporen la tecnología para la preservación y revitalización de lenguas indígenas.

La falta de contenidos digitales en lenguas indígenas, sumado al desconocimiento por parte de la juventud guatemalteca en la utilización de la tecnología para crear acciones enfocadas a la preservación de los saberes indígenas en el mundo digital, da como resultado una falta de espacios en los cuales se puedan crear capacidades para desarrollar herramientas, aplicaciones y demás contenidos para fomentar el activismo digital.

En Guatemala existen entidades públicas, privadas, académicas y de sociedad civil que velan por la conservación y uso de las lenguas indígenas; y otras que fomentan el desarrollo tecnológico. Sin embargo, no hay espacios donde convergen ambas, por lo que es necesario implementar programas que aborden estos temas.

El trabajo y la formación digital va creciendo, pero aún es necesaria la formación presencial. Como consecuencia, es ineludible crear capacidades de los hablantes nativos para que contribuyan a la comunidad de wikipedistas en Guatemala, la cual está concentrada en edición de artículos en español, se debe fomentar el interés en editar contenidos en los idiomas indígenas del país para Wikipedia.



11. Recomendaciones

Con el fin de fomentar el diálogo entre sociedad civil, sector público y privado, además de promover la inserción de otros idiomas indígenas de Guatemala en las TIC, se recomendó el desarrollo de una mesa técnica que fomentara la conformación de una serie de procesos de análisis educativos y políticos durante el año 2018 y 2019, tomando en cuenta la coyuntura internacional dictaminada por la ONU declarando 2019 como “Año Internacional de las Lenguas Indígenas”.

Durante la gestión del evento se contactó con diversas instituciones y agentes de sociedad civil que se habían vinculado con espacios digitales en Internet. Sin embargo, los esfuerzos se diluyeron en iniciativas aisladas en lenguas indígenas que se difunden en los espacios que se logran de forma aleatoria.

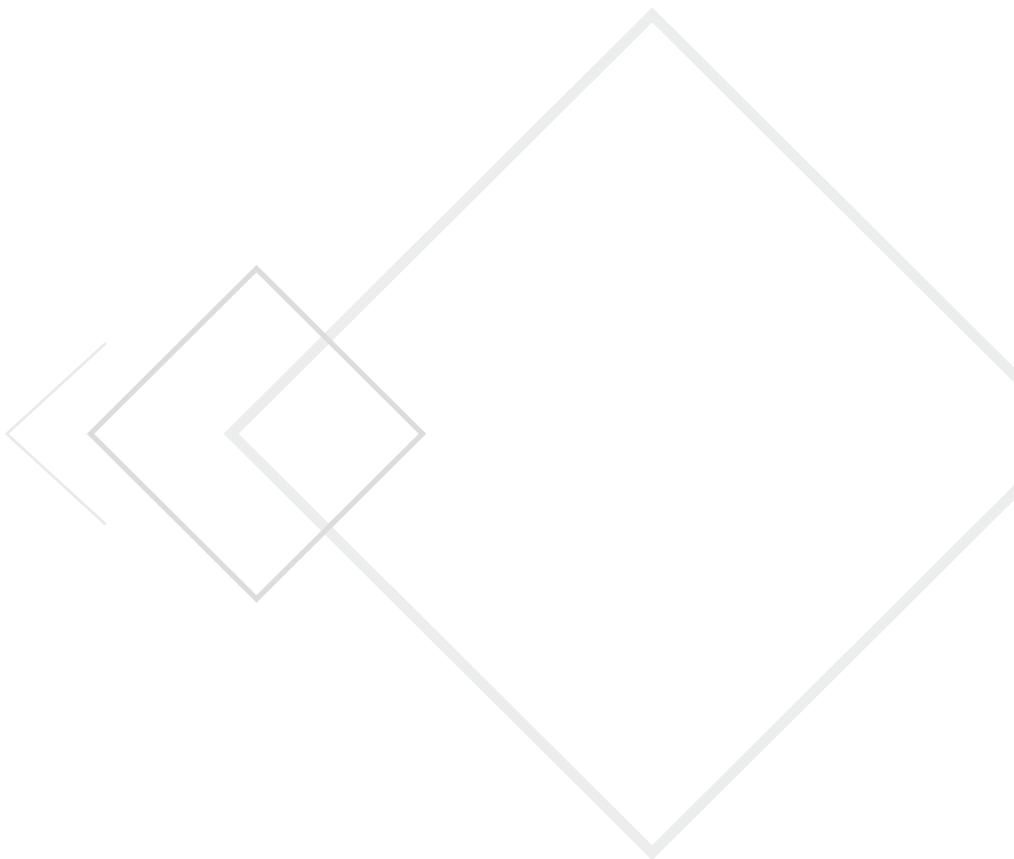
De tal manera, se recomendó la conformación de una comunidad de activistas digitales en lenguas indígenas o por comunidad lingüística, que fomente el fortalecimiento y preservación de estas culturas en el mundo digital a través de la promoción y difusión mediática y comunitaria de éstas e inspiren a nuevas generaciones a la creación de conocimiento en sus idiomas natales

Este encuentro permitió evidenciar el interés por parte de las instituciones nacionales que tienen como mandato la preservación de las lenguas indígenas. Sin embargo, se recomendó que tanto la sociedad civil organizada como los diversos agentes organizados a través de las TIC, continúen presionando a los representantes estatales para actualizar, incentivar y promover la creación en lenguas indígenas, con el fin de establecer rutas de acción que conlleven organización de sociedad civil para la creación de políticas públicas novedosas para el resguardo de las culturas en Guatemala.



5.

**Estudios que
contribuyen a la
revitalización cultural
y lingüística**





Desde las voces del Pueblo Uru del Lago Poopó: “estamos recuperando nuestra lengua”

Delicia Escalera Salazar¹

T'öwzta

Xalla ti uru chipay taquki ni uru lago Poopo kumunz amta'cha, ti tsemat taqu yateqhsapaki nikanakztaki wakchi qhuyasa nizaasa p'eqinti'cha ninakz yoqa tanssapa nizaasa ninakz yanaka wakisqatsapa xalla ni cumunapacha'cha ti taqu yateqhs a'ñcha wali'zkhi'cha nizaasa qama waqaychissapa. Xalla ti lanqztaki nimakz qhu'z th'esa'pacha nizaasa ninakz taqu zinsapa am'ita, nu'zki's waytu'cha ni kumunakz ant'ita qhacham tsemat taqumikhikan yatqaki'cha nizaasa uskanakaki ana suma waka'z wat'cha tenqhsiki.

***Qhan taqnaka:** Uru lago Poopó, qamaña, taqu zinsapa, wilita taqu wateqs chipayataqu.*

Resumen

Este artículo aborda el tema de (re)aprendizaje de la lengua uru en el Pueblo Uru del Lago Poopó con sus implicancias, avances y retrocesos. Los comunarios de este sector decidieron recuperar la lengua uru del Pueblo Chipaya, ubicados en otra provincia, dentro de un contexto de migraciones esporádicas por falta de trabajo a causa de cambios ecológicos, climáticos, sequías, entre otros. Asimismo, resaltar la resiliencia de este pueblo, a pesar de estar en un escenario complejo, aún persiste la convicción de (re)aprender el uru. Decisión que recae en varios motivos, como fortalecimiento a su identidad para la lucha por su territorio y de su pueblo.

Palabras claves: *Uru del lago Poopó, identidad, recuperación lingüística, (re) aprendizaje de la lengua uru.*

¹ Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), después hizo la maestría en Sociolingüística, 2da versión, el 2017 en el PROEIB Andes de la UMSS. Ahora está como técnica del proyecto de investigación con la Nación Uru en la Funproeib Andes, correo electrónico: descalera@funproeibandes.org – delivert12@gmail.com

Introducción

En América Latina y en el mundo, muchos pueblos indígenas están perdiendo sus lenguas, algunos hasta el punto de quedar sin ellas. Según David Crystal (2001), 51 lenguas en el mundo apenas cuentan –o contaban– con un hablante, lo cual es alarmante ya que están al filo de desaparecer. La rapidez con la que están siendo desplazadas nos deja en un plano sumamente preocupante, porque la muerte lingüística parece ser inevitable. Pero, ¿Por qué las lenguas indígenas necesitan recuperarse, (re)vitalizarse, (re)aprenderse o fortalecerse? Cuestionantes que nos llevan a remitirnos a Bopp y Schleicher en Calvet (1981), quienes afirman que es debido a la actitud del hombre, porque trata a la lengua como un simple medio de comunicación y no así como parte de una cosmovisión, parte de un legado de los ancestros que transmiten un cúmulo de saberes mediante las lenguas. Además, la preservación de las lenguas indígenas o su rescate significaría la mejora para la humanidad ya que en la cosmovisión indígena aún están las relaciones comunitarias, respeto y convivencia con el ser de la naturaleza, aspectos que la humanidad está olvidando.

Existen afirmaciones de que, a pesar de las diferentes acciones que se están realizando para la preservación de las lenguas indígenas, éstas siguen muriendo. La explicación puede ser que muchas de las acciones están quedando en un plano discursivo o que las planificaciones de recuperación, de revitalización, de fortalecimiento o de mantenimiento de las lenguas tienen que trascender a contextos urbanos y periurbanos. Esto por las crecientes migraciones del campo a las ciudades y la falta de la funcionalidad de estas lenguas en ámbitos formales, o porque los pueblos con pocos hablantes, con lenguas casi extintas, que tienen el propósito de “recuperar” su lengua (re) aprendiendo de otros sectores, necesitan más atención y apoyo para realizar acciones a largo plazo.

Cuando nos referimos al por qué se debe recuperar las lenguas indígenas, es para la preservación de la vida y para la permanencia de los pueblos indígenas, de la diversidad cultural, transmisión de conocimientos y saberes y patrimonio cultural. Por otro lado, quienes necesitan mayor atención con acciones de revitalización son los hablantes, por ser ellos los primeros agentes revitalizadores, los que



toman la decisión de transmitir la lengua a las nuevas generaciones. En sí, nos debería preocupar a todos (Walsh, 2003).

1. Antecedentes

Los urus habitaban antiguamente en toda la meseta andina, en los ejes lacustres desde el lago Titicaca, río Desaguadero, lago Uru Uru, lago Poopó y lago Coipasa. Un pueblo milenario, considerado por los mismos urus como más antiguos que los otros pueblos Aimara y Quechua. Los “*qhas qot soñis*” (Gente de las aguas) en tiempos remotos habitaban en los totorales “los urus viven en el lago desde el tiempo de nuestros ancestros. [...] Nuestros padres nos enseñaron cómo vivir en las totoras” (Daniel Mauricio en Wachtel, 2001, p. 221). Esta forma de vida en medio del agua, en islas, fue lo que los llevó a denominarse “Hombres del agua”, ya que todo su entorno de subsistencia estaba ligado a este recurso natural como: trabajo, comida, vestimenta, vivienda e incluso su lengua uru.

En la actualidad quedan cuatro asentamientos, tres en Bolivia: Irohito uru en el departamento de La Paz, Urus del lago Poopó con sus tres comunidades (Llapallapani, Vilañeque y Puñaca Tinta María) y Uru Chipaya con sus cuatro ayllus (Manasaya, Aransaya, Wistrullani y Ayparavi), ambos el departamento de Oruro, pero en provincias diferentes; y uno en Perú, los uros de Puno (Qhapi los uros, Qhapi Cruz Grande, río Wily y uros Chulluni).

Al pasar el tiempo, la situación de cada pueblo fue adaptándose a cada contexto y territorio en el que se encontraba. Es decir, casi todas las comunidades urus asimilaron otra lengua, por ejemplo, Irohito y uros Puno aprendieron aimara y los urus de Poopó el quechua, convirtiéndose estas en lenguas maternas, con excepción de Chipaya, pueblo que preservó su lengua uru de manera vital. Cabe aclarar que en Irohito aún quedan recordantes de su lengua ancestral uchumataqo, abuelos que recuerdan palabras, frases. A pesar de que se definió como una lengua extinta, los comunarios de este sector están empeñados a revitalizar su lengua. En cuanto a sus prácticas culturales, vivenciales e identidad, estas se mantuvieron en todos los pueblos Uru.

En el caso del sector del lago Poopó, pueblo en el que estará nuestro foco de atención y del que se tratará el artículo, como ya se dijo, la lengua quechua ganó posesión en casi todos los ámbitos de uso, los urus de este sector afirman que, a pesar de haber perdido su lengua ancestral *chholo*², ellos continuaron sintiéndose e identificándose como urus, se siguieron dedicando a la caza, pesca y recolección de alimentos, prácticas culturales y modos de vida de sus antepasados, patrones que marcaban su identidad como uru. Sin embargo, en los últimos tiempos sus prácticas en torno al agua y modo de vida han ido quedando cada vez más reducidas, porque el mismo contexto ya no es como lo recuerdan los abuelos. Entonces, tomar atención con más énfasis a su lengua ancestral es parte de una reivindicación y de reafirmarse como urus.

En la historia de Bolivia, las políticas lingüísticas fueron excluyendo o marginando a las lenguas indígenas sólo a espacios rurales. Pero, con la elaboración de la nueva Constitución Política del Estado (CPE) y desde la creación del Estado Plurinacional (2009), se da paso a una nueva etapa para los pueblos indígenas, porque se reconocen a las 36 lenguas indígenas más el castellano como oficiales del país. Además, se promulgan leyes y decretos para la protección de las lenguas indígenas como: Ley N° 269, Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, decreto supremo 2477 para su aplicación de esta última ley y para su funcionamiento el decreto N° 1313, también la Ley N° 070, Avelino Siñani-Elizardo Pérez en el ámbito de la educación. Así, como las normativas legales nacionales, también las internacionales respaldan y proporcionan condiciones favorables para el fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas, cuyas normativas son: la Organización Internacional del Trabajo –OIT-, la declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –UNESCO-. Por tanto, esas normativas dieron luces para el proceso de etnogénesis del pueblo urus del lago Poopó, ante ese paraguas de amparo legal, decidieron (re)aprender la lengua uru,

² Según Wachtel, la variante *chholo*, en su visita que hizo a este sector en 1974, ya se había dejado de transmitir como dos generaciones y solo quedaban recordantes (Wachtel, 2001, p. 219). La asimilación primero al aimara y después al quechua se debió a las fuertes opresiones a las que estaban sometidas las comunidades de Llapallapani, Vilañeque y Puñaca Tinta María por sus comunidades vecinas. Es decir, están asentadas en medio de pueblos aimaras y quechuas.



aunque con mucha dificultad. Si bien tenemos leyes que están a favor de las lenguas indígenas en el país, muchas de ellas se traducen sólo en mandatos, porque a pesar de ello las lenguas indígenas siguen muriendo, es decir, aún no estamos pasando por completo al lado de las acciones, sino que aún seguimos en el lado más discursivo.

Los urus del lago Poopó no tienen hablantes propios de su lengua uru (*chh*olo) ni documentación lingüística, por lo que decidieron políticamente recuperar³ la variante de sus hermanos chipayas. Cabe aclarar que ambos pueblos (Chipaya y Poopó) están ubicados en territorios discontinuos. Proceso aún más complejo, porque no se trata de hacer de que las personas mayores transmitan su lengua a las nuevas generaciones o hacer políticas dentro de la comunidad para que la funcionalidad de la lengua se amplíe a otros ámbitos. Sino cómo llevar la lengua, claro junto con ella hablantes, de una región a otra. Los padres de familia vieron a la escuela como una opción, llevando profesores chipayas uru-hablantes al pueblo de Poopó. Pero estos esfuerzos serían de segundos y hasta de terceros. A pesar de ello, siguen con los ánimos de recuperar la lengua.

- El año 2013 el pueblo Poopó realizó una marcha histórica desde Oruro hacia La Paz, con varias peticiones entre ellas: la protección del lago Poopó, el derecho a un territorio, el respeto a sus derechos y mayor atención a su cultura ancestral para evitar su extinción (Coca, 2013). Acción que los visibilizó ante el Estado y ante el país, reconociendo que existe otro pueblo Uru con dedicación a las actividades dentro del lago desde sus antepasados y con demandas territoriales, económicas, sociales, lingüísticas y educativas.
- El 2014 los padres de familia expresaron que quieren la enseñanza de la lengua de sus ancestros en la escuela a través de

³ Nosotros entendemos como "recuperación lingüística" un proceso ligado al aprendizaje de su lengua ancestral. Es decir, los urus del sector Poopó mencionan que en algún tiempo de la historia todos los pueblos Uru tuvieron una misma lengua "uru", pero al pasar el tiempo y con asentamientos en territorios diferentes, se generaron variaciones en la misma lengua, y que de ellos llegó a denominarse como *chh*olo, pero que seguía siendo de la familia lingüística Uru. Entonces, esta acción no es más que recuperar "su lengua" un renacimiento en las nuevas generaciones.

maestros chipayas, con el fin de recuperarla y que les fortalezca como pueblo Uru (Ministerio de Educación, 2015).

- El 2016 se realizó el primer pre-congreso lingüístico en este sector para tratar el tema de la recuperación lingüística. En ese sentido, los comunarios aseguraron que los niños y jóvenes ya están aprendiendo la lengua uru en la escuela, “en mi familia mi hijo canta, habla, yo también sé poquito, pero casi no hablamos, si yo hablaría uru, todos hablaríamos y aprenderían más rápido” (Entr. Comunaria del lago Poopó 06/10/16).
- El 2016, mismo año, se hizo el 1er Congreso lingüístico Nacional de la Nación Originaria Uru. Uno de los temas centrales de discusión fue el tema de la lengua vinculada a problemáticas de tierra territorio, procesos de globalización, de cambios climáticos y tecnológicos, crecientes migraciones, entre otros. Entonces, para que la resiliencia⁴ sea aún mayor, los urus decidieron la recuperación, fortalecimiento lingüístico, cultural, como un mecanismo de sobrevivencia ante este mundo globalizante y por ende homogeneizante. Por tanto, el desafío para un pueblo como los urus del lago Poopó implica un proceso de adaptación a estas realidades cambiantes, caso contrario, enfrentarse a su desaparición.
- El 2017⁵ fue un tiempo donde ya se estaban realizando varias acciones en el pueblo Poopó para la recuperación de la lengua uru. Acciones que conlleva implicancias tanto positivas como negativas en los esfuerzos de (re)aprendizaje⁶, las cuales iremos mostrando en el artículo.

⁴ Resiliencia entendida como capacidad de la comunidad a sobreponerse a las dificultades y situaciones de adversidad en su contexto, comunidades que minimizan los efectos dañinos y transforman en una fortaleza para seguir adelante (Villalba, 2003).

⁵ Este artículo está argumentado con la investigación realizada el 2017 para la tesis de la maestría en Sociolingüística, pero con reflexión continua y análisis del tema hasta la actualidad.

⁶ Entendemos (re)aprendizaje como un “volver a aprender”, porque los comunarios de Poopó afirman que antiguamente sus ancestros hablaban la lengua uru, por lo que estas nuevas generaciones están (re)aprendiendo.



2. El pueblo Uru del lago Poopó sin la lengua de sus ancestros

Moreno (1998) nos dice que existe una relación entre la identidad y la lengua, aún más cuando se trata de una identidad étnica, pero no es el único patrón que las diferencias de otros grupos étnicos, ya que existen otros rasgos culturales, como la vestimenta, música e incluso el territorio en el que habitan. Un grupo étnico es una organización sociocultural que retroalimenta selectivamente sus patrones culturales para fortalecer su identidad. La identidad y los patrones socio-culturales están basados en su historia, lengua, cultura y su territorio. Sin embargo, García Canclini (1989) sostiene que no hay una verdadera y única identidad, porque todas son híbridas por el contacto entre diferentes culturas. Cabe aclarar que tal hibridación no es del todo completa, si no, hablaríamos de una asimilación total. Entonces, la razón y el esfuerzo de recuperar la lengua indígena es justamente para evitar tal homogeneización y para luchar por las demandas que piden como pueblo en pos de su etnogénesis.

Sin embargo, existen pueblos indígenas que perdieron por completo su lengua originaria y asimilaron otras, como los yanaconas de Cauca-Colombia, quienes asimilaron el castellano dejando de lado su lengua ancestral quechua⁷, o como el Pueblo Uru del Lago Poopó, quienes también perdieron su lengua uru chholo y asimilaron primero el aimara luego el quechua. Entonces, hablamos de pueblos sin lengua que les identifique, pero con una reafirmación identitaria, como el último caso tienen una identidad fortalecida por las actividades que realizan caza-pesca y también por el territorio donde habitan.

Ante este hecho, nos surge la cuestión: ¿uno puede considerarse perteneciente a un grupo indígena, aunque no hable una lengua que le identifique? Durante las intensas conversaciones con Luis Enrique López en la maestría 2017, salió a flote afirmaciones y respuestas: "uno no tiene que ser indígena para hablar lengua indígena y uno no tiene que hablar lengua indígena para ser indígena". Es decir, un

⁷ "La recuperación de la lengua ancestral de los yanaconas ofrece información de primera mano sobre las expectativas de la población yanacona respecto a la necesidad de "reaprender" el quechua y superar su actual condición de pueblo indígena que habla solo el castellano [...] Los yanaconas ven en ella una herramienta de reafirmación de su condición de yanaconas" (Anacona, 2006, p. 10).

comunario uru no tiene una obligación de hablar la lengua uru para ser uru, con el hecho de identificarse y sentir que es uru, es suficiente. Pero ¿por qué la insistencia de (re)aprender la lengua uru? Porque los urus no creen que es suficiente el sentirse si quieren recibir atención del Estado mismo o de otras instancias para hacer escuchar y cumplir sus demandas como pueblo.

3. Comprendiendo el camino a la recuperación de la lengua uru en el pueblo Uru del lago Poopó

La adopción lingüística, según Coseriu (1978), es entendida como la adquisición de una variante, aprender una lengua, es un rehacerse. En ese sentido, entendemos que la adopción de una variante lingüística es una decisión consciente. Es importante tener presente que “al hacer la elección, los hablantes realizan lo que podríamos llamar ‘actos de identidad’, de modo que eligen los grupos con los que desean identificarse” (Romaine 1994, p. 54). Por ende, la adopción de una variante o de una lengua no es reproducción mecánica, sino que es una selección, para ello tanto la actitud y la decisión cumplen roles importantes.

También, Coseriu (1978) afirma que uno adopta lo que no sabe, lo que le conviene o le sirve funcionalmente. Entonces, el adoptar una variante lingüística no es por el mero gusto, sino que se considera la funcionalidad para varios propósitos de la comunidad. Los futuros hablantes deben pasar por la aceptación de la incursión de una nueva lengua para sus usos, porque les sirve para reforzar su identidad o para otros criterios. Sin embargo, comprendemos que el adoptar se relaciona al hecho de tomar como propio una lengua ajena a la suya, por lo que no es el camino del Pueblo Uru del lago Poopó, porque ellos consideran que la lengua uru de los chipayas también es de ellos, ya que pertenecen a una misma nación.

Otro camino que se analiza es de la recuperación lingüística. Como ya se aclaró arriba, es un camino de volver a tener la lengua de sus antepasados. Para Elkarte (2010, p. 28) la recuperación “corresponde a las generaciones implicadas en la pérdida de una lengua a tomar la decisión de modificar esa tendencia y comenzar a dar pasos para su recuperación. Habitualmente, esta generación desea vivir o ser en



su propia lengua y es gracias a ello que supera los obstáculos que encuentra en el camino de la recuperación de su lengua”.

Este camino nos lleva por varias sendas para llegar a un mismo fin, de que se vuelva a hablar la lengua. Estas rutas pueden ser nidos lingüísticos, inmersión lingüística, aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua (L2). Por ejemplo, el caso de los nidos inicia con los maoríes de Nueva Zelanda denominada como Te Kohanga (nidos lingüísticos) programa para niños en quienes renace una nueva lengua. La intención de un nido lingüístico es crear y propiciar un espacio o ambiente casi familiar donde los niños escuchen hablar solo la lengua originaria de los abuelos que aún mantienen la lengua y van así adquiriendo la lengua y cultura maorí.

Los nidos lingüísticos son considerados como los modelos de educación más exitosos en el mundo y se toma como ejemplo en muchos lugares en los que se fomenta la revitalización de la lengua. El éxito de estos programas se debe a que se ha buscado promover la lengua desde la infancia protegiendo la cultura maorí. (Martí, 2013, p. 90)

La inmersión lingüística en otro nivel etéreo se puede ver con una experiencia en mapudungun, se trata de un programa de internado lingüístico. “Este internado tiene la modalidad colectiva, donde busca dar un espacio de práctica e interacción de la lengua mapuche con los comunarios de la región” (Mapudunguain, 2018, p. 2). Es decir, se trata de estar sumergido en medio de la lengua, escuchar e interactuar lo más que se puede con los hablantes existentes.

Por otro lado, el aprendizaje de una lengua como L2, según Baker (1993), se da en escenarios formales y conscientes, en este caso, un referente claro es la escuela y talleres de aprendizaje de la lengua, es decir, con facilitadores, condiciones, materiales factibles para su desarrollo. Sin embargo, añadimos el (re)aprendizaje de la lengua ancestral como tercera lengua, es decir, los comunarios de Poopó tienen al quechua como lengua materna, el castellano lo aprenden después de ingresar a la escuela y también estando en el contexto educacional están incorporando la lengua uru, ya sea en la unidad educativa, talleres, actividades como festivales, o por iniciativa personal (solo). Cabe aclarar, además, que no tienen todas las condiciones necesarias

o al alcance de hablantes urus⁸ como abuelos a quienes acudir, sino se apoyan en materiales realizados en lengua uru y aprovechan las acciones que la institución FUNPROEIB Andes⁹ realiza en torno a la lengua en este pueblo.

Entonces, el (re)aprender la lengua ancestral se acerca más a nuestra situación del lago Poopó. Porque no solo es la prevención a la desaparición de una lengua o el aprendizaje de una lengua que no es hablada, sino que van a “volver a tener la lengua que antes técnicamente era propio o suyo”. Es decir, la recuperación de la lengua va de la mano con el (re)aprendizaje, claro que con una carga de obstáculos por la falta de hablantes de la lengua uru en Poopó.

4. Motivos que impulsaron a recuperar la lengua uru a pesar del contexto desfavorable

El Pueblo Uru del Lago Poopó está en una encrucijada entre deseos y la realidad con la que vive. Es decir, los deseos de recuperar la lengua uru pueden tener las mejores intenciones, desde el corazón con muchas ideas, pero la realidad a la que se enfrentan los urus (falta de trabajo, cambio climático, migraciones esporádicas) juega en contra de sus deseos y expectativas. Sin embargo, a pesar de todas las dificultades la comunidad sigue en la posición de recuperar la lengua uru y esto se debe a varias motivaciones.

- Como somos urus, a la fuerza tenemos que saber

Uno de los motivos para decidir recuperar la lengua de sus ancestros es el hecho de ser urus.

Pero como somos urus, a la fuerza tenemos que saber, nos han dicho también. El asambleísta mismo está diciendo, idioma uru debemos saber todos, como somos urus, si no, no son urus, así, así nos dicen pues, entonces, a la fuerza estamos queriendo aprender. (E.H . 24/02/17)

⁸ Con excepción de la Unidad Educativa de Llapallapani, porque cuenta con un profesor uru-hablante y Puñaca Tinta María con un técnico uru-hablante del Instituto de Lengua y Cultura Uru, que está constantemente entrando a la comunidad.

⁹ Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Plurilingüismo, institución que está trabajando desde el 2013 en el tema de revitalización lingüística y cultural uru en dos comunidades con más énfasis (Puñaca Tinta María e Irohito).



Elkartea (2010) menciona que las lenguas son el ADN de las culturas, es decir, puertas que abren a diferentes mundos, un patrón que les identifica como pertenecientes a un pueblo. Por tanto, el hecho de no poseer la lengua denota la ausencia del corazón o núcleo del ser uru, por lo que, para ser uru, tienen que hablar una lengua que les identifique. Hasta la actualidad su identidad histórica, cultural, modos de vida fueron suficientes para los urus, hasta el presente no habían necesitado reafirmar su identidad con la lengua uru. Este hecho fue reciente, desde un despertar de la conciencia y posibilidad de recuperar su lengua y más aún de reafirmarse ante el otro.

Ante esta situación, está claro que no todos los comunarios están conscientes de ello, sino más bien es el resultado de concientizaciones por parte de las autoridades comunales que pasaron por un cargo ya sea de la comunidad o por cargos estatales, en este caso como asambleísta, porque está más manifiesto y visible ante el otro y el hablar la lengua uru es patrón de identidad, más aún como representante de la Nación Uru. En una conversación entre el asambleísta y algunos comunarios, salió una frase en relación a la lengua uru "ya me están fichando por la lengua también, [entre risas los comunarios le respondieron] tienes que aprender nomás" (Asambleísta, 23/01/17). Entonces, el aprender la lengua uru gira en torno a cómo le define el otro, porque las lenguas sucumben más en la identidad grupal y en representantes o autoridades originarias de una comunidad.

Cuando hablamos de "culturas sin lengua", no estamos tratando de pueblos o comunidades que no tienen identidad, sino sólo es la ausencia de un patrón identitario que muchas veces estigmatizamos como el único patrón o el más importante de identificación, aunque esto radique en el agente externo del pueblo, porque para un comunario no es el único ni más importante, ya que el modo de vida, territorio pueden ser más importantes. Por ejemplo, ante los testimonios brindados anteriormente por el comunario y el asambleísta, podemos verificar que están conscientes de que siguen siendo uru, aunque no hablen la lengua uru, porque se auto-identifican como tal. Pero también es notorio que no es suficiente para la gente externa del pueblo uru porque un uru debería hablar uru y no quechua, tal como sucede en la actualidad.

Ante ese panorama, Plaza nos dice que el identificarse es una “cuestión política, [...] ahora ser quechua como algo innato que no se transforma no existe, porque es bien relativo, la identidad la alto identificación según la OIT, uno se puede auto-identificar, uno que es blanco se puede auto-identificar como negro porque quiere. Entonces, es cultural, y la cultura se transforma, se cambia” (Entr. Pedro Plaza 13/03/17). Sin embargo, si siguiéramos esta línea de pensamiento, caeríamos en que las lenguas indígenas no son necesarias para la identidad, sino más bien queremos dar peso a que la lengua no sólo es el patrón identitario, no sólo es una característica que diferencia un pueblo de otro, porque es parte de la cultura, un depositario de saberes y conocimientos, por lo tanto, es tan importante como todos los patrones identitarios que cada pueblo considere.

También es importante resaltar que en pueblos sin lengua ancestral en uso, aún hay huellas o vestigios de palabras que se resguardan en su contexto, al momento de nombrar, plantas, animales, lugares o en las actividades que realizan. Por ejemplo, a pesar de que los urus de Poopó afirman haber perdido completamente la lengua uru, hay vestigios que se conservaron cuando hablan de plantas acuáticas, alimentos que se encuentran en los lagos y ríos o cuando hablan de la pesca o caza. Es decir, existen palabras que se mantuvieron y que dan más consistencia al hecho de denominarse como urus. Por tanto, en el fondo, la lengua no sólo sería determinante para tal identificación, sino que existen otros motivos más para recuperar la lengua como una reafirmación identitaria, hacer frente a la discriminación por no poseer la lengua, beneficios que se obtendría al poseerla, o recuperación por exigencias políticas de la actualidad.

- La lengua chipaya nos va a fortalecer

(Re)aprender la lengua uru es el reclamo para su fortalecimiento como pueblo: “el, puquina¹⁰ más que todo, para encontrarnos con los chipayas, para hablar como ellos, el puquina también para la identidad, la lengua chipaya nos va a fortalecer pues” (Entr. Comunario 23/01/17).

¹⁰ Haciendo referencia a la lengua uru.



La lengua como recurso identitario e instrumental ayudaría en el tema turístico, una alternativa que desde hace varios años atrás están buscando. A través de este proyecto, los urus estarían fortalecidos y reconocidos por poseer el idioma de sus ancestros y no así olvidados y discriminados. "Para turista también nos puede servir [el uru] porque tenemos un albergue aquí, pero en vano hemos hecho, así es, para turistas es, vacío se está, sin cama sin nada, por eso hay que terminar, falta todavía" (Entr. Comunario 23/01/17).

El 2017 se habló de atraer más turistas, se realizaron talleres y conversatorios acerca del turismo comunitario como alternativa económica, para lo cual la lengua uru jugaría un papel importante por la atracción a turistas. Además, ya estarían al nivel de los chipayas, quienes tienen su lengua viva. Porque el hecho de ser urus sin lengua los lleva a sentirse aislados y marginados, a diferencia de los chipayas, por tanto, la lengua sería el lazo de unidad entre los chipayas y los urus de este sector. "Para encontrar(nos) con los hermanos de Chipaya, puede servir para nuestros hijos, nietos para que aprendan, ahora igual nomás estamos juntando, pero no hablamos bien, pues. Algunas abuelitas también en chipaya ¿no? No saben quechua, ya no saben, entonces no podemos hablar" (Entr. Comunario 23/02/17).

En los encuentros que tienen como Nación Uru, la lengua en común y vehicular llega a ser el castellano, pero el deseo es que, en algún tiempo, se converse también en uru, entender lo que hablan los chipayas. "Yo diría, bienvenido hermanos chipaya que saben hablar, eso nos va enseñar, nos va fortalecer, tal vez algo más vamos a aprender, hermanos" (Entr. Comunario 16/01/17). Los comunarios piden que se siga dando este proceso, a pesar de estar conscientes de que no aprenderán o se recuperará la lengua uru de la noche a la mañana, aunque, hasta el momento, hay avances significativos, porque los jóvenes y niños son quienes están aprendiendo la lengua uru con conversaciones básicas, canciones y poemas. Estos avances dan aliento y fuerza a este proceso.

- Así nos marginan los chipayas

La discriminación puede ser un arma de doble filo, porque, por un lado, puede llevar a que una comunidad abandone su lengua y cultura con

la esperanza de superar y evadir la exclusión y asimilarse a la lengua dominante. Pero, por otro lado, esta misma discriminación puede llevar a recuperar una lengua que dejaron en el olvido justamente por esa razón. Por ejemplo, en el caso de los urus de Poopó, antiguamente eran discriminados por hablar la lengua uru, hecho que desencadenó en la pérdida casi total de su lengua originaria¹¹. Pero, en la actualidad, sienten discriminación de los chipayas y aimaras por el hecho de no hablar la lengua uru. Esto genera un motivo más para (re)aprender la lengua uru.

Nuestros hermanos chipayas dicen ¿no ve? ah ¿ustedes acaso mantienen la lengua? Así nos marginan los chipayas. (P.FL. 16/02/17)

Nosotros como somos con Chipaya unido siempre, nos humillaba aquí a Poopó, porque no sabemos pues valorar la cultura, el idioma de los urus, eso nos decía. (E. FL.13/02/17)

Para evitar tales discriminaciones, los urus de Poopó están haciendo esfuerzos de recuperación de la lengua uru, y así poder estar al mismo nivel lingüístico que los chipayas. “[El chipaya] siempre está pues valorado por su cultura, por su idioma, ¿y nosotros? casi no contamos, en ese caso, hemos pedido recuperar por igualar en idioma” (E.FL. 13/02/17). Gonzáles (1999) hace referencia a comunidades que están en disgregación cultural, que para subsanar aquello optan por reimplantar su lengua ancestral, aunque como segunda lengua, a pesar de enfrentarse a una serie de dificultades en el proceso, acciones que constituirán mayor reto para los niños, jóvenes, los padres de familia y comunidad en general.

Esto nos lleva a afirmar que la discriminación puede llevar, por un lado, a la pérdida o desplazamiento de una lengua, por otro lado, también puede ser un motivo más para recuperar de la lengua indígena. Es decir, si en un momento de la historia las comunidades aledañas (aimaras y quechuas) discriminaban a los urus por ser diferentes a ellos, por hablar una lengua que no entendían, en la actualidad persiste la discriminación, pero por el hecho de no hablar su lengua ancestral u originaria que es el uru, con enunciaciones de

¹¹ La pervivencia de algunas palabras de animales acuáticas, plantas acuáticas, de la caza, de la pesca se aprecia en las conversaciones de los comunarios, quienes dan cuenta de aquello.



que "un uru debe hablar uru y no quechua". Asimismo, pasa con las constantes discriminaciones por parte de los chipayas a los urus de Poopó, hecho que produjo una causa también para apostar por (re) aprender la lengua uru.

Sin embargo, esto no solo queda ahí, es decir recuperar la lengua para evadir y dejar de ser discriminados, sino también trae consigo otras implicaciones como afirma una comunaria "ah por nosotros pues han sabido valorar su cultura, nosotros hemos regalado pues nuestro idioma, así un día puede alzarse, digo, los chipayas, ahorita será, por aprovechar, por unidad están diciendo bonito, pero yo me doy cuenta" (E.FL. 13/02/17).

Eso significa que los chipayas, en algún momento, les reclamarán, pero no por no saber la lengua uru, sino porque se apropiaron de su lengua y nuevamente serán reprochados y reprendidos como urus con lengua "prestada". Los comunarios de Poopó están conscientes de ello; sin embargo, hasta la actualidad no está siendo un impedimento para proseguir el proceso de (re)aprendizaje. Entonces, nos lleva a pensar que el pueblo urus de Poopó es resiliente, mientras haya riesgos, obstáculos no serán frenos, sino lo enfrentarán como lo han estado haciendo hasta ahora, porque son retos e implicancias de un (re)aprendizaje. Para subsanar esto, desde mi lado idealista y románticista, podría ser el "(re)nacimiento de un uru" literalmente. Es decir, despertar un vínculo entre lengua-territorio-Nación Uru, tal vez, esto sería posible con un niño uru de madre chipaya y padre uru de Poopó, por lo que el vínculo y apropiación de la lengua será natural y con más fervor¹².

- En mí que se termine todo, la esperanza está en mis hijos

Un factor muy importante para el proceso de recuperación lingüística es la responsabilidad en los agentes reanimadores, en este caso, de los comunarios urus y los padres de familia quienes ponen su esperanza más en los jóvenes e hijos de la comunidad.

¹² Idea que también es compartida por algunos urus, claro que comienza en charlas con risas, como ideas con alto y difícil alcance porque hasta ahora no se ha dado, pero como dice el dicho, "soñar no cuesta nada".

Los alumnos sí van a recuperar, pero nosotros casi un poco difícil, porque muchos se van [...] Difícil es aprender, podemos aprender, pero ya no hay tiempo, hay que ir al trabajo, para hacer talleres también falta tiempo pues, eso es un poquito, algunos no interesan por el trabajo. Yo he hecho llamar año pasado para lengua uru hasta padres de familia, yo quería hacer aprender, hemos hecho dos cursos, han venido pocos, hemos aprendido algo, saludar por lo menos. (E.H. 24/02/17)

Aquí sí o sí hemos dicho, los que recuperen tienen que ser nuestros hijos, porque nosotros ya hemos perdido totalmente, que aprendan a hablar, con eso ya podemos defendernos. (P.FL. 13/02/17)

Es evidente que la gran mayoría no tiene otra opción que atender su trabajo antes de asistir a talleres o cursos de lengua, porque se trata de llevar alimento a su hogar, lo cual es totalmente comprensible¹³. Además, los comunarios afirman que tienen que salir a trabajar y cuando llegan ya es muy tarde, ya no es como antes como cuando iban a pescar y descansaban dos semanas en su casa. “Cuando había el lago, nos quedábamos tres semanas en el lago a pescar, nuestras esposas iban a vender a La Paz, ellas ya tenían platita, después nosotros salimos y nos quedábamos una semana entera en la casa arreglando nuestras redes, ahí hubiera sido bien pues” (E.H. 18/02/17).

Cuando casi todos los urus se dedicaban a la pesca, este proceso de (re)aprendizaje del uru hubiera tenido más posibilidades, sin embargo, entonces el pueblo uru no estaba consciente de que tendrían que seguir reafirmando su identidad con otros patrones identitarios como con la lengua de sus ancestros, no estaba aún con el empuje de las trincheras motivacionales, ya que el ser *qhas qot suñi* estaba enmarcado por el modo de vida y actividades que realizaban como urus. Después del deterioro de las prácticas culturales recién salen a flote tales necesidades.

¹³ Acciones de (re)aprendizaje, recuperación, revitalización lingüística, entre otras, tienen que estar ligadas a procesos más holísticos que incluyan la protección de la naturaleza, su contexto, generación de economía, lo que supone una inversión comprometida y a largo plazo. Son nuevas visiones que nos tienen que llamar la atención a todos y replantear nuevos caminos.



La situación de precariedad económica de las familias o falta de fuentes de trabajo en las comunidades es una realidad común en Poopó. Por ejemplo, al participar de las actividades de las familias y convivir con ellas, uno llega a comprender la preocupación de los padres y muchas veces se escucha frases como "todo que se termine en mí, en mis hijos hay esperanza".

Así somos urus, así tenemos que morir ¿qué vamos hacer? [...] En mí que se termine todo, la esperanza está en mis hijos, en los jóvenes, que no sean como nosotros discriminados, ellos ya van a saber defenderse, con su sabiduría ya van a trabajar, ya no estar humillados como nosotros, a nosotros a ver cómo nos humillan. (E.FL. 13/02/17)

A través de la recuperación de la lengua uru, los padres de familia tienen la esperanza y el deseo de que ya no existan discriminaciones y mejoren las relaciones con los chipayas y aimaras. Entonces, aprender y recuperar la lengua uru está direccionado a los hijos, pensando en el futuro de los jóvenes, ya que son ellos quienes seguirán este proceso lingüístico con el fin de mejorar la calidad de relación con otros pueblos.

Para que el proceso de recuperación de la lengua uru no quede solo en el tema de la lengua, sino que esté tejido con beneficios económicos y defensa de su territorio, es necesario realizar y plantear otros lineamientos holísticos, tal como nos mencionan:

Para estar más constante en la recuperación y en el fortalecimiento de lenguas, se necesita hacer proyectos grandes ¿no? porque usted muy bien conoce que el lago Poopó se ha secado, mucha gente está saliendo, por lo menos traer el pan de cada día, [...] se necesita hacer proyectos grandes que les fortalecería digamos económicamente en su familia ¿no? Entonces, si no es así, yo creo que va a quedar así, escrito en los papeles o tal vez en el discurso va a quedar como nosotros hablamos, queremos así. [...] Hacer algunos proyectos en la piscicultura no sé, entonces ya vayan articulándose la lengua a las actividades cotidianas, la artesanía o tal vez en el turismo vayan articulando. (C.I. 13/09/17)

En el anterior testimonio, el comunario afirma la necesidad de hacer un proyecto grande enlazando con el tema de recuperación

del uru. En caso de no vincular aquello, seguiremos en el plano de falta de participación ligado al compromiso o al mismo deseo. Es decir, al realizar acciones en cuanto a la recuperación lingüística, la participación es escasa debido a los compromisos de trabajo. Por tanto, este es un proceso de largo aliento, por lo que no tiene que estar aislado de temas importantes de la comunidad como territorio, economía, salud, educación, entre otros.

De esta manera, estar conscientes que es un proceso que atañe a todos los actores de la comunidad y que es parte de la reivindicación con miradas y voces de los comunarios, para así desarrollar las políticas desde abajo y encender el orgullo y aliento para trabajar por el pueblo uru, pues, para ello se necesita un trabajo conjunto y colaborativo.

- Los deseos de (re)aprender entre la realidad, lo simbólico y la (re) apropiación

Los deseos de volver a aprender la lengua uru se entrecruzan con la realidad (falta de trabajo en la comunidad, cambio climático, sequías, migraciones y otros) que viven los urus del lago Poopó, es una realidad que su lengua está extinta, es una realidad que ya no quedan ni recordantes¹⁴, es una realidad que tienen deseos de recuperar la lengua uru de los chipayas, es una realidad que sienten que les va a fortalecer su identidad y junto con ella otras demandas del pueblo, pero también es una realidad que se sienten discriminados por sus hermanos chipayas porque decidieron (re)aprender su lengua y que, en algún momento, saldrán afirmaciones de que les “regalaron su lengua”, “gracias a ellos se visibilizaron”. Es una realidad que sienten que la lengua es prestada y no una apropiación en toda la dimensión de la palabra, a pesar de que el término de “recuperación” data a que prácticamente es su lengua ancestral, es una realidad que el (re) aprender aún sigue siendo simbólico, es una realidad que muchas de las acciones soñadas, planificadas se quedan la mayoría de las veces en deseos, por diversos factores ya mencionados y es una realidad que es necesario el despertar un vínculo relación lengua-territorio-hermandad entre urus de la Nación Uru para una apropiación

¹⁴ Sólo existe en la memoria colectiva de que alguna vez tuvieron su propia lengua, la cual denominaban *chholo*, pero por presiones de otros pueblos (aimara y quechua y la conquista española) fueron obligados a olvidar.



completa de la lengua hasta sentirla propia. Sin embargo, todos los esfuerzos de los diferentes actores, tanto del mismo pueblo como de externos, tienen su importancia, porque para la recuperación del uru en este sector todo sirve, son semillas que se están sembrando, falta cuidar, regar para luego tener una gran cosecha, es decir, nuevos hablantes que renacen en un territorio muy diferente al que era antes cuando había lago, con nuevas visiones de fortalecer a la Nación Uru.

Entonces, caracterizamos a este pueblo como resiliente que, a pesar de tener contextos desfavorables, sigue luchando por recuperar, los obstáculos, las consecuencias negativas serán solucionadas. Es un pueblo que apuesta por un renacer, un nuevo comienzo para las nuevas generaciones dejando una nueva cancha, un nuevo contexto para que ya no sean discriminados, oprimidos y tengan armas forjadas desde su lucha para afrontar la no desaparición de su cultura, de su pueblo, ellos quieren seguir existiendo, en la voz de los comunarios de Poopó.

Referencias

- Anacona, J. O. (2006). La recuperación de la lengua ancestral de los yanaconas. La Paz: PLURAL.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Cátedra.
- Calvet, L. J. (1981). *Lingüística y colonialismo*. Júcar.
- Coca, O. (15 de marzo de 2013). *Los urus demandan como su territorio todo el perímetro del lago Poopó*. Obtenido de Periódico digital PIEB: http://www.pieb.com.bo/sipieb_notas.php?idn=7870
- Coseriu, E. (1978). *Sincronía, diacronía e historia: el problema del cambio lingüístico*. Gredos.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Lavel S.A.
- Elkarteia, G. (2010). La experiencia Vasca: claves para la recuperación lingüística e identitaria. Gertu.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo
- González, G. (2012). ¿Quién necesita una lengua? Política y Planificación Lingüística en el Departamento del Cauca. TABULA RASA, N° 17. Pp.: 195-218.
- González, O. (1999). Extinción de las lenguas indígenas Venezolanas: perspectivas de su revitalización lingüística para el siglo XXI. En línea: <https://core.ac.uk/display/14956355>
- López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos Indígenas y Educación* N° 64, 205-318.
- Mapudunguain, K. K. (2018). Kom Kim Mapudunguain. Recuperado de: <http://www.komkim.org/2017/04/27/recuperando-nuestro-chedungunmapudungun-programa-de-internados-linguisticos-en-territorio-williche/>
- Marti, A. (2013). Lenguas en contacto en Nueva Zelanda situación y perspectivas de futuro para la lengua maorí. En J. J. Varela Tembra (ed.) *Winds of New Zealand* (pp. 86-98). Compostela.
- Ministerio de Educación. (2015). *Situación sociolingüística y propuesta de recuperación y desarrollo de la lengua uru del Lago Poopó*. La Paz: UNICEF.



- Moreno, F. F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Romaine, S. (1994). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona.
- Sichra, I. (2005). ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay vol. 3*. 161-181.
- Villalba, Q. C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Psychosocial Intervention, vol. 12 (3)*. 283-299.
- Wachtel, N. (2001). *El Regreso de los Antepasados: Los indios urus de Bolivia, del siglo XX al XVI. Ensayo de historia regresiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2003). La muerte de las lenguas indígenas: la pérdida de la diversidad. *Gaceta Hispánica de Madrid 1886-1741*, 1-20.



Desplazamiento lingüístico en contexto urbano en Buenos Aires: aportes para pensar la revitalización del quechua

Romina Leonor Toranzos¹

Pisiyachiynin

Kollasuyumanta runakunaga chayamuyta kallariqanku kay Argentina nisqa suyuman iskay waranqa watakuna qallarikusaptin.

Kunan pachaga, chay chayamuy qallarikusanmantaqa machkas yachayta munaspa yachakunku, lingüística nisqa jina.

Puririyku unanchaspa imaynachus chay masichakuy kollasuyu runakunawan kay Argentinamanta runakunawan ima, chaytaq t'ukurichwayku imaynatachus chanta imapajchus apayqachanku qhichwa qalluta kay jatun llajta Bahía Blanca (Prov. De Buenos Aires) nisqapi.

Kay llank'ayqa rikuchiya munan imaynatachus apayqachaspa kachqanku qhichwa qalluta ñawpa jamuj chanta qipa jamuj runakuna, jinallataq imapajchus chanta mayqintachus astawan apayqachanku (Fasold, 1996) qhichwa qallutachus castilla simitachus.

Chayta yachanaykupajqa tapuykunata waquichispa tapurirqayku Kollasuyumanta runakunata chantapis paykunawan khuskachakuchpa khawarispas karqayku kawsayninkuta. Jinallataq, kawsayninkumanta rimaykunakuna uyarispas ima. Unanchaspa kayqu, mama qallukunaqa thaskipuyta qallarichqa castilla rimay lawman chayqa masichakusan mayqin qallukunatachus payquna astawan yupaychqankuwan. Chay contextupi rikurichiyku wakillan unanchas t'ukunapaj atikuypi uj kawsanpurachinqa runasimikamay.

Chaniyuq rimaykuna: *Qhichwa qallu. Kullasuyumanta jamuqkuna, Argentina nisqa Suyu. iskay qallu rimajkuna*

¹ Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Sur (Argentina). Estudiante de Doctorado en el Programa Estudios del Lenguaje en la Universidad Estadual de Londrina (Brasil). Contacto: rominaleonortoranzos@gmail.com

Resumen

La llegada de inmigrantes bolivianos a Argentina tuvo inicio a comienzos del siglo XIX. En la actualidad, son numerosas las disciplinas interesadas en estudiar las diferentes dimensiones de tal fenómeno, entre ellas, la lingüística. Partimos de considerar las relaciones que se establecen entre el grupo de inmigrantes con la sociedad receptora para posibilitar luego reflexiones sobre el rol y el uso del quechua en un contexto urbano como la ciudad de Bahía Blanca (Prov. de Buenos Aires). El presente trabajo se propone mostrar los grados de bilingüismo de la primera y segunda generación de los inmigrantes, así como la distribución funcional (Fasold, 1996) del quechua y el español. Para proveernos de los datos necesarios, combinamos la aplicación de un cuestionario con la técnica de observación participante. Asimismo, empleamos estrategias de aproximación provenientes de estudios de historia oral. Entre los resultados, se destaca un desplazamiento de la lengua étnica a favor del español producto de una serie de factores asociados a la valoración de las lenguas en cuestión. En ese contexto exponemos algunas ideas para pensar en la posibilidad de una revitalización lingüística.

Palabras-clave: *Quechua, inmigrantes bolivianos, Argentina, bilingüismo.*



Introducción

El presente artículo, enmarcado dentro de los estudios de contacto lingüístico², brinda un recorrido por algunos aspectos referidos al uso de la lengua quechua entre inmigrantes bolivianos que, principalmente por motivos laborales³, se han ido asentando en las últimas décadas en la ciudad de Bahía Blanca, localizada en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires.

Cuestiones relativas a la migración de origen boliviano en la región han sido objeto de estudios de áreas tales como la historia, la economía, la geografía y la sociología⁴. Sin embargo, aún queda pendiente atender a las cuestiones sociolingüísticas y, entre ellas, a la dinámica de conservación/desplazamiento del quechua, la principal lengua hablada por los bolivianos radicados en Bahía Blanca⁵.

Partimos de considerar las relaciones que se establecen entre el grupo de inmigrantes con la sociedad receptora para posibilitar luego reflexiones sobre el rol y el uso del quechua en un contexto urbano como la ciudad de Bahía Blanca (Prov. de Buenos Aires). El presente trabajo se propone mostrar los grados de bilingüismo de la primera y segunda generación de los inmigrantes, así como la distribución funcional (Fasold, 1996) del quechua y el español, a fin de repensar algunas fortalezas que permitan considerar la posibilidad de implementar futuras acciones en busca de la revitalización.

La recolección de los datos se logró por medio de la aplicación de un cuestionario compuesto por veintiocho preguntas, planteadas para indagar aspectos del conocimiento de las lenguas en contacto

² En el presente artículo se exponen algunos datos recolectados en el marco del trabajo de campo para la obtención del título de Licenciada en Letras, en la Universidad Nacional del Sur. Agradezco a la profesora Lidia Flores y al profesor Gumercindo Mamani Salas por el auxilio en la traducción al quechua del resumen.

³ El laboral resulta uno de los principales motivos del traslado de los grupos de bolivianos a la Argentina (v. Ferrelli *et al.*, 2011).

⁴ Destacamos aquí, por su relevancia y los datos aportados para nuestro trabajo, los estudios realizados desde el área de la Sociología: Zalles Cueto (2002), Sassone (2007), Pizarro (2009).

⁵ Se reconoce en la ciudad una fuerte presencia de bolivianos provenientes de las zonas de Oruro y Cochabamba, en las que la lengua indígena mayoritaria es el quechua.

y de su uso según ámbitos y relaciones de rol, así como tendencias actitudinales. Junto con ello, utilizamos la técnica de observación participante y estrategias de aproximación provenientes de estudios de historia oral (Hernández, 2010).

Para el estudio, contamos con un total de veinticuatro consultantes, distribuidos de acuerdo con el entrecruzamiento de las variables de generación inmigratoria y sexo. Ponderamos la variable generación inmigratoria (de acuerdo con la cual distinguimos a los inmigrantes mismos de sus hijos) dada la relación con el objetivo de abordar un proceso de mantenimiento y cambio de lengua. La segunda variable, el sexo, resulta relevante por cuanto existen marcadas diferencias sociales entre hombres y mujeres, así como una circulación especial de representaciones sobre unos y otros.

1. La migración boliviana en Argentina

El proceso de migración de ciudadanos bolivianos hacia Argentina tuvo sus inicios a comienzos del siglo XIX. Algunos estudiosos como Sassone (2007, pp. 3-5) y Grimson (2011, pp. 36-42) ordenan ese aflujo por períodos, señalando para cada uno tanto las principales características como su correlación con hechos socio-políticos de Bolivia y Argentina.

Entre los años 1880 y 1930⁶, el principal motivo por el cual arribaron al país fue la demanda de mano de obra para las cosechas estacionales en el noroeste argentino. La etapa de los años 1930-1950 muestra una permanencia ya más prolongada, puesto que los inmigrantes aprovechaban la finalización de la cosecha de caña de azúcar para continuar con la cosecha del tabaco, hecho que propició la extensión de su estancia en el país. Para 1950, época marcada por el fuerte incremento en la demanda de mano de obra de bajo costo en la Argentina, comenzaron a trasladarse hacia Buenos Aires a fin de emplearse en actividades de la construcción.

En el período comprendido entre 1960 y 1970, se operó un desplazamiento de los inmigrantes desde las áreas extrapampeanas

⁶ Seguimos en nuestra exposición la periodización propuesta por Sassone (2007, p.3), ya que la descripción que ofrece se ve estrictamente reflejada en las respuestas e historias de los miembros de la comunidad que entrevistamos.



a las zonas patagónicas y el traslado de familias completas empezó a verse como parte del proyecto migratorio. Entre 1970 y 1985 los bolivianos constituyeron el grupo que mayor número de migrantes limítrofes arrojó en la Argentina. Comenzaron a intercalar temporadas de trabajo en tareas agrícolas con períodos de permanencia en la ciudad, junto con trabajo de tipo ambulante.

Ya en el último período, posterior a 1985, la tercera parte de los migrantes se encuentran localizados en el área metropolitana de Buenos Aires y se observa una alta difusión de bolivianos por todo el territorio argentino. En esta época, comienzan a generarse lo que se conoce como enclaves bolivianos, barrios conformados por un alto número de familias bolivianas, hecho que promovió la difusión de actividades culturales y un deseo de mostrar su identidad cultural y étnica (Grimson, 2011, p. 41).

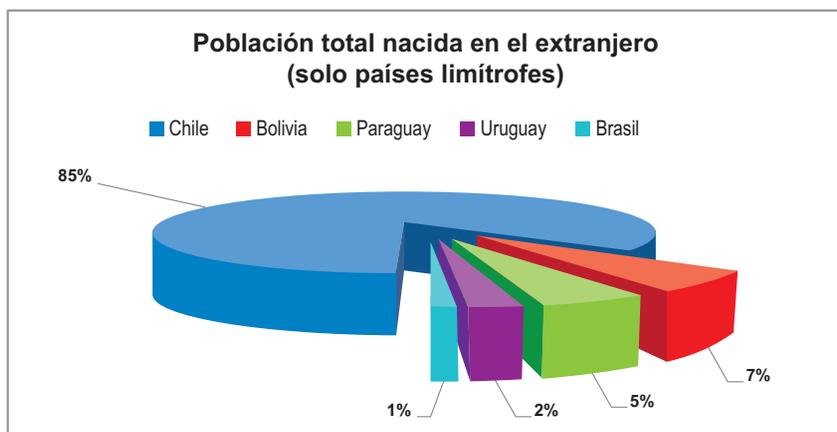
Revisando los datos estadísticos, y comparando con los datos oficiales del último censo, en la actualidad la comunidad boliviana constituye la segunda en importancia numérica de las de inmigrantes limítrofes en la Argentina, luego de la paraguaya (INDEC, 2010).

1.1. Bahía Blanca: arribo y permanencia

La llegada a Bahía Blanca aconteció en la década de 1970, época en la que los primeros inmigrantes arribaron a la zona del valle bonaerense del Río Colorado. Incentivados por familiares y amigos algunos se fueron ubicando en los alrededores de Hilario Ascasubi, Pedro Luro y Juan A. Pradere⁷, y otros en Bahía Blanca.

En cuanto a las cifras para la mencionada ciudad, el último Censo realizado en 2010 en la Argentina ubica a los chilenos como la comunidad más numerosa de inmigrantes limítrofes (8.802), seguida de los bolivianos (682) y paraguayos (521), como lo muestra el siguiente gráfico:

⁷ En esta zona en particular, las actividades que se destacan son el cultivo de la cebolla y en menor medida del morrón, el tomate y otros productos (De la Fuente, 2010, p. 2).

Gráfico 1: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

Fuente: INDEC

Entre otros aspectos, nos hemos preocupado por conocer cuáles son las actividades en torno a las cuales la comunidad de bolivianos se nuclea. Así, la principal actividad que realizan está relacionada con el aspecto religioso. La fiesta de la Virgen de Urkupiña, que es impulsada por la Pastoral boliviana y realizada en el mes de agosto, convoca a cientos de inmigrantes radicados en la zona. El carnaval constituye la segunda actividad que congrega al grupo y tiene como punto de encuentro, más informal, los patios de las casas de los vecinos. Cabe aclarar que en la ciudad de Bahía Blanca hay en la actualidad más de setenta barrios. Algunos de ellos, como Loma Paraguaya y el barrio Thompson, reúnen mayor cantidad de bolivianos que otros. También existe en ellos un gran número de negocios atendidos por bolivianos que se dedican a vender comidas típicas los fines de semana y ofrecen sus patios como espacio de baile y encuentro. Además, se llevan a cabo ceremonias de bautismos y casamientos. En el caso de los primeros, algunos conservan el tradicional ritual del corte de pelo del niño. El último aspecto, está relacionado con la música. Varios de los jóvenes bolivianos participan en grupos de bailes típicos como la saya, el caporal, el tinku y la morenada. Además, un grupo reducido de jóvenes conforman bandas musicales que tienen como principales ritmos la cueca y el wayno.



2. Bilingüismo y diglosia: algunas consideraciones previas

Para nuestro trabajo, hemos utilizado como base teórica los aportes realizados desde los estudios sobre mantenimiento y cambio de lengua. Para ello, abordamos y analizamos el grado de bilingüismo observado en (y reportado por) el grupo étnico, así como también la distribución de las lenguas por ámbitos de uso.

Autores como Appel y Muysken han entendido el bilingüismo social como aquellas situaciones en las que “en una sociedad se hablan dos lenguas o más” (Appel y Muysken, 1996, p. 10). La problemática que aquí nos ocupa queda implicada dentro del tercer tipo de bilingüismo social propuesto por los autores. Esto es, “donde un grupo es monolingüe y el otro bilingüe”; específicamente tratan el caso en que “este último grupo es minoritario (...) [y] desde una perspectiva sociológica es un grupo no dominante u oprimido” (Appel y Muysken, 1996, p. 10). Para complementar, entendemos el bilingüismo como un doble continuum en el que existen grados de frecuencia de uso y de competencia relativa para cada una de las lenguas, pero además grados de diferencia entre ellas (Mackey, 2005). Nos interesa particularmente la reflexión de este autor sobre el status de las lenguas, ya que puede resultar iluminadora respecto de la relación entre el quechua y el español: la distribución y las funciones de las lenguas en una comunidad se liga al status relativo de las lenguas y, a su vez, su desigualdad puede perpetuar la desigualdad social de los hablantes.

En relación con los grados de bilingüismo que nos interesa analizar en este trabajo, destacamos la vigencia del aporte realizado por Rubin (1968), reiteradamente referido hasta la actualidad. La autora distingue entre bilingües coordinados (personas que comprenden y hablan “muy bien o bien” ambas lenguas), bilingües subordinados (que comprenden, pero saben hablar solo “un poco”) y bilingües incipientes (que no saben hablar una de las dos lenguas, aunque la comprendan “bien”).

También son relevantes para nuestro abordaje las nociones de etnicidad y de grupo étnico. Barrios (2008) define la etnicidad, en coincidencia con Edwards (2009), como un tipo de identidad grupal derivada de lazos culturales comunes. Siguiendo a la misma autora, un grupo étnico es definido de la siguiente manera:

[Un grupo étnico] Comprende a aquellos individuos que cuentan con un vínculo cultural común heredado y que se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los demás a través de su identificación real o simbólica con atributos como la religión, la lengua o las tradiciones. Atributos que adquirirán mayor o menor importancia como marcadores grupales, en función del tipo de situación de contacto planteada. (Barrios, 2008, p. 25)

El concepto de diglosia experimentó cambios a lo largo de las décadas. En su aporte pionero Ferguson (1959) la entendió como una situación relativamente estable en la que, además de los dialectos básicos de la lengua, existe en el marco de la misma otra variedad –muy divergente, altamente codificada y en general más compleja estructuralmente– utilizada en las situaciones formales, tanto orales como escritas, pero no en la comunicación cotidiana. Años más tarde, Fishman (1967) distinguió entre bilingüismo y diglosia y definió al primero como la capacidad individual de emplear más de una variedad lingüística; en cambio, precisó que la diglosia es un tema de sociólogos y sociolingüistas y la explicó remitiendo a la especialización de las variedades para diferentes funciones. Por otro lado, y a diferencia de lo propuesto por Ferguson, Fishman reconoció que podían implicarse más de dos variedades lingüísticas y que, además, estas podían ser de cualquier tipo, i.e. podían ser también lenguas distintas. Para ambos autores, no obstante, es central a la definición de diglosia la distribución complementaria de las funciones asignadas a cada variedad. Sobre esa base, Fasold (1996) reformuló la definición del término para proponer lo que denominó diglosia amplia: así concebida, consiste en preservar para situaciones de tipo formal una sección del repertorio lingüístico aprendida normalmente a través de la educación formal, no coincidente con la adquirida espontáneamente en los primeros años de vida, en tanto que esta última –según Fasold, la menos valorada– es utilizada para las relaciones que se perciben como “más informales e íntimas” (Fasold, 1996, 100).

3. Grados de dominio en la lengua étnica

Para organizar el texto, nos referiremos a la evaluación del conocimiento de la lengua étnica manifestada por los consultantes entrevistados: siete varones y siete mujeres de primera generación



inmigratoria, y cinco varones y cinco mujeres de segunda generación. Aunque con distintos grados de fluidez, todas las consultantes mujeres de primera generación manifiestan hablar el quechua. Ya en el caso de las consultantes de la segunda generación, existe una disminución en el grado de dominio de la lengua étnica. A continuación, los gráficos exponen:

Gráfico 2: Competencias en quechua declaradas por las mujeres de primera generación inmigratoria

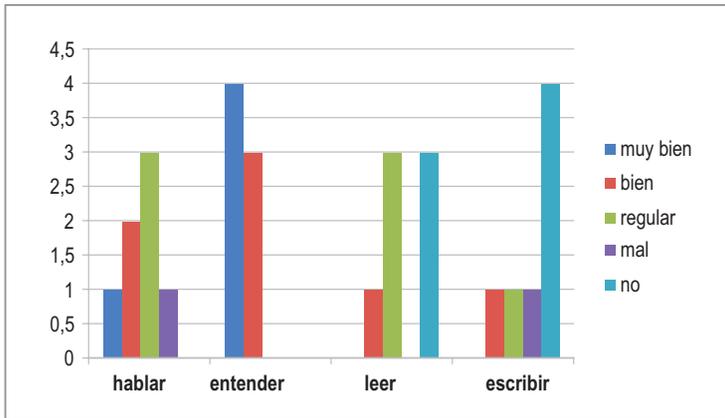
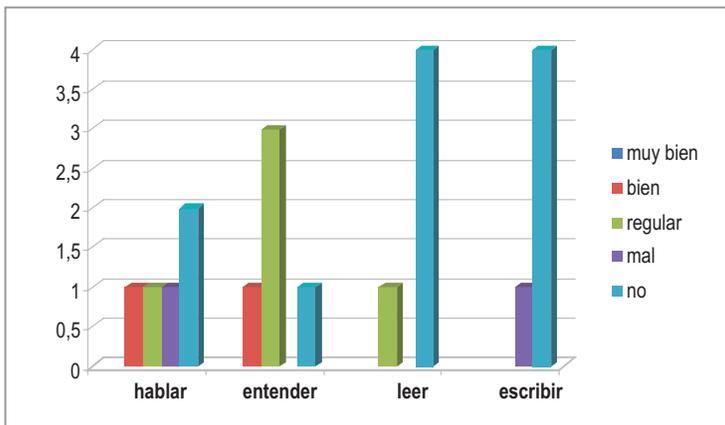


Gráfico 3: Competencias en quechua declaradas por las mujeres de segunda generación inmigratoria



Los gráficos plasman con claridad los resultados, y realizando una comparación entre ambos se observa particularmente que de una generación femenina a otra disminuye de modo notorio la competencia en la lengua oral.

Sobre la competencia relativa en la lengua étnica para los varones, puede observarse en los gráficos expuestos a continuación, una marcada disminución de varias de las competencias.

Gráfico 4: Competencias en quechua declaradas por los varones de primera generación inmigratoria

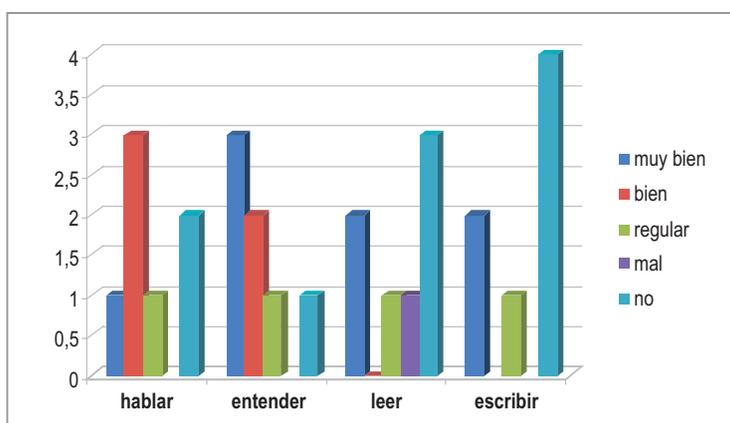
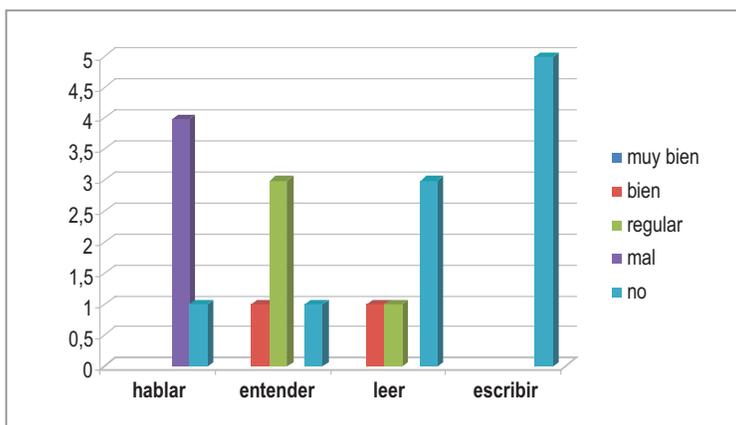


Gráfico 5: Competencias en quechua declaradas por los varones de segunda generación inmigratoria





Para el caso de la segunda generación masculina incide, además del tiempo de residencia en el país, la inserción laboral. En hombres de 50 años en adelante encontramos que el grado de mantenimiento de la lengua varía según la actividad u oficio al que se dediquen, ya que esto implica relacionarse principalmente con otros bolivianos o no. En paralelo, los jóvenes que tienen menos de diez años de residencia en la Argentina son los que más mantienen la lengua. Sobre los jóvenes bolivianos empleados en la construcción –albañiles, ceramistas, yeseros–, se destaca el contacto con los “paisanos⁸”, lo que facilita y promueve el mantenimiento del quechua.

A diferencia de lo relevado en el caso de las mujeres de segunda generación inmigratoria, el interés por aprender la lengua étnica no se registra entre los varones. En cualquier caso, no obstante, tanto mujeres como varones de la segunda generación manifestaron conocer y poder pronunciar algunas frases hechas y/o los nombres de algunas comidas.

Es posible pensar que el proceso de retroceso o pérdida de la lengua étnica podría estar motivado principalmente por la estigmatización sufrida por los bolivianos y sus descendientes. Con relación a la idea de grupo oprimido mencionada por Appel y Muysken (1996, p.10) al tratar el caso del bilingüismo social, diversos autores coinciden en describir situaciones de discriminación ocurridas en la Argentina, en ciudades donde se han asentado grupos de bolivianos⁹.

Descubrimos entonces que mientras que la primera generación de mujeres declara altos niveles de eficiencia para hablar y entender, la segunda generación presenta una notable disminución sobre

⁸ En repetidas ocasiones durante las entrevistas, el término “paisano” fue utilizado por los inmigrantes bolivianos para referirse a sus connacionales.

⁹ Pizarro (2009, p. 352) señala: “Esta discriminación es justificada por un discurso que atribuye de manera natural y general ciertas características físicas y psicológicas negativas a un contingente poblacional sumamente heterogéneo”. En tanto, Beherán menciona: “En tercer lugar, se ubican las prácticas discriminatorias explícitas que, como las demás, se sustentan en una visión cosificada de la cultura, pero en las cuales se agrega un fuerte componente racista. A partir de este tipo de tratamiento de la población migrante, las prácticas docentes se ven escindidas de su función educativa y se transforman en reproductoras de las formas de discriminación, que tienen lugar en los espacios sociales que trascienden a la escuela” (Beherán 2009, p. 6).

todo para hablar la lengua, aunque no para entenderla. Para el caso de la segunda generación inmigratoria en general, y sobre todo en la femenina, puede notarse que, si bien no hubo una transmisión intergeneracional directa, hay un interés y un esfuerzo explícitos, en particular por parte de ellas, para llegar a comprender la lengua. Este es el caso de una de las consultantes, que nos relató la adquisición de diccionarios y libros en quechua con el fin de aprender de modo autodidacta.

Aunque en general la mayoría de las mujeres de ambas generaciones no lee ni escribe, exceptuando algunos casos en que consideran hacerlo “mal”, la lectura de modo “regular” resalta para algunas consultantes de la primera generación femenina. Este hecho bien puede entenderse en el marco de una ausencia de formación escolar formal en la lengua indígena.

Acerca de las repuestas del grupo masculino se evidenció que la primera generación posee competencias para hablar y entender la lengua étnica, aunque, como señalamos anteriormente, no para leerla y escribirla. El dominio del quechua se ve favorecido por el contacto de los inmigrantes con los familiares que han quedado en Bolivia y, en algunos casos, los viajes frecuentes al país de origen. En la segunda generación, un número escaso de varones expresó poder entender “bien” el quechua, mientras que respecto de las habilidades para hablar la lengua étnica la mayoría de ellos dijo hacerlo “mal”. Sumado a ello, ha sido expresa la falta de interés por parte de esta segunda generación para el aprendizaje y transmisión de la lengua.

Si comparamos ambas generaciones inmigratorias, así, observamos que existen diferencias vinculadas con la variable género: las mujeres muestran un interés mucho mayor respecto de los hombres por conservar y continuar con la transmisión de la lengua.

Para finalizar nuestro primer apartado, y en vista de los resultados y análisis obtenidos, podemos afirmar que el bilingüismo social del grupo tiene un carácter regresivo (Ammon, 2005, p. 489) y en varios de los casos hasta residuales (id.). Esto es, se ha constatado que para la segunda generación solo se conservan una serie de frases fijas y expresiones utilizadas para ocasiones especiales, que han sido



transmitidas de padres a hijos y conservadas en el tiempo como símbolo de la identidad étnica¹⁰.

4. Ámbitos y funciones

¿Qué ocurre en las comunidades en las que se hablan varias lenguas? ¿Cómo se las arreglan esos hablantes para hablar las lenguas simultáneamente? ¿Cuándo se emplea cada una de las lenguas y por qué? ¿Qué consecuencias tiene el contacto lingüístico para las lenguas implicadas? Recuperar estas primeras preguntas planteadas por Appel y Muysken (1996) en su libro, nos conduce a pensar otra serie de aspectos. Para responder a ellas es preciso referirnos al concepto teórico de diglosia. Desde los inicios del uso del término, este posee una espina dorsal: la distribución funcional de las variedades en la sociedad. Así, Fasold (1996, p. 84) diferencia una variedad A, utilizada principalmente en situaciones formales, generalmente relacionadas con espacios públicos, y una variedad B, reservada para situaciones menos formales y más personales, que podrían llamarse privadas.

Interesa destacar que, en todos los casos, los bolivianos que arribaron a la Argentina procedían de una situación diglósica previa. Una vez radicados en este país entraron en contacto con grupos y personas monolingües en español por lo que el quechua –lengua materna para algunos, segunda lengua para otros– pasó a ser utilizado solo en unos pocos ámbitos y con determinados interlocutores.

Los datos obtenidos por la aplicación del cuestionario sobre las preferencias lingüísticas por ámbito y relaciones de rol (pregunta 19) dan cuenta de una fuerte oscilación en la utilización de ambas lenguas para distintas situaciones comunicativas. El empleo del español fue mayoritario para el caso del ámbito familiar, mientras que solo unos pocos dijeron utilizar el quechua todos los días en sus hogares, sobre todo en las situaciones de enojo con su marido/mujer (pregunta 19.a).

¹⁰ Dreidemie señala que el estudio del mantenimiento del quechua en algunos barrios de la ciudad de Buenos Aires (e.g. Liniers, Morón y Flores) constata un progresivo abandono del quechua a favor del español en la transmisión intergeneracional. Simultáneamente, se da una serie de procesos paralelos: por un lado, la retracción de la lengua de herencia y, por el otro, procesos innovadores donde el español se introduce en el habla cotidiana de las personas, lo que emerge como una especie de “sincretismo lingüístico” (Dreidemie, 2008, p. 164).

La preferencia por el español para el ámbito doméstico, por otra parte, se origina en lo que se evalúa como un fuerte nivel de prejuicio por parte de los hijos hacia la lengua étnica:

[Con los hijos hablamos] en castellano, porque como no saben, nos critican. (Consultante 16)

[Nuestros hijos] no hablan en quechua, nos dicen "¡hablen bien!", nos dicen. (Consultante 5)

Asimismo, hemos notado que el uso del quechua es más fuerte en las relaciones parentales cuando estas se mantienen a la distancia y en los casos en que los padres que viven en Bolivia son monolingües en quechua. Eso lleva a sus hijos a explicitar el deseo por mantener la lengua para poder continuar comunicados con los mayores. Comentarios idénticos encontramos en las entrevistas con los jóvenes de la segunda generación: aunque no pueden mantener una comunicación fluida con los abuelos que viven en Bolivia, y en muchos casos no comprenden lo que dicen, expresan el deseo por aprender la lengua.

Si bien los consultantes han explicitado el deseo de que las generaciones futuras conozcan la lengua étnica¹¹, es de notar el resultado obtenido a través de la pregunta sobre la lengua que se utiliza con los hijos (19.e): ninguno de los entrevistados de la primera generación dijo comunicarse con ellos en quechua, lo que estaría indicando el cese de la transmisión de la lengua.

En paralelo a este hecho, se evidencia una referencia a la discriminación y a la vergüenza, relatada por un gran número de consultantes para los que la elección lingüística estaría determinada por la situación y el ámbito en que se desarrolla la comunicación¹². A continuación, transcribimos algunos de esos comentarios:

¹¹ Acerca de los comportamientos contradictorios de los hablantes en relación con el prestigio desigual de las lenguas, véase Kremnitz (1990, p. 107).

¹² Giles *et. al.* (1977, p. 310) proponen un análisis estructural de la vitalidad etnolingüística en el que reconocen el *status* social como una variable a considerar. Respecto de estas conductas, Hudson (1981, p. 209) señala: "la gente utiliza su habla con el fin de identificar el grupo social al que pertenecen (o querrían que se pensara que pertenecen), de modo que sean valorados por los demás de acuerdo con el modo en que los últimos evalúan los grupos en cuestión".



Mi hija me decía: “¿Por qué no nacieron ustedes acá?”. La diferencia que le hacían [en la escuela], porque era morochita y mis papás también. Ella siempre venía mal (...). Después le digo: “Hija, vos no tenés que hacerte problema, vos sos hija de bolivianos, no tenés que sentirte mal. Dios no eligió al rubio, para Dios somos todos iguales; si te quieren bien, y si no, también”. (Consultante, 21)

Las maestras discriminan, por ser de otro país; quedan más alejados [y] en vez de ayudarlos, los hacen a un lado. (Consultante 22)

Los comentarios acerca de las experiencias atravesadas por los migrantes y sus hijos respecto del quechua en el ámbito educativo ponen de manifiesto lo que también Sichra (2020) registró sobre los diversos pormenores y matices implicados en el complejo escenario de revitalización que enfrentan algunos actores en Cochabamba:

Ambos ámbitos, el privado y el institucional están simbólicamente alineados, discursivamente en sintonía. Ambos espacios están intervenidos por la colonialidad en la sociedad y el poder de la institución educativa. Tal como en los inicios, el poder institucional, su prestigio y valor se impone sobre la colonialidad de la familia, aun cuando haya condiciones favorables de participación comunitaria (Sichra, 2020, p. 179).

El ocultamiento de un marcador identitario como la lengua se encuentra relacionado con la vergüenza, el temor a la burla y al rechazo, por lo que muchos miembros de la comunidad tienden a ocultar la lengua étnica para pasar desapercibido o para ser aceptado. Así, tanto la inclinación por el español y la marcada indiferencia hacia el quechua, como la preferencia por usar la lengua étnica en lugares privados, estarían revelando una actitud desfavorable hacia la lengua. Ello nos conduce al siguiente interrogante: ¿hasta qué punto los tres factores mencionados anteriormente garantizan o hacen peligrar (Fishman, 1974, p. 403) la lealtad al grupo? Los siguientes fragmentos permiten observar los mecanismos que operan en ese sentido:

Mi mamá sí hablaba el quechua, pero yo por vergüenza no, yo la fui perdiendo (...). El [boliviano] que habla es muy cerrado y al ser tan cerrado, no sé cuál será el miedo, vergüenza a que te expongan, ser juguete. (Consultante 13)

Por ahí voy al hospital, me saludan en quechua, les contesto en quechua; no me da vergüenza, como yo sé que esa persona no sabe hablar castellano o por ahí se siente más cómodo si le hablás en castellano y no aclarás bien, por ahí se ponen nerviosos, te quedan mirando. Yo también por ahí me pongo nerviosa, pero ¿qué vas a hacer? (Consultante 21)

En el ámbito familiar, en el que se esperaría, siguiendo la división tradicional de los ámbitos en una situación de diglosia, la utilización de la variedad lingüística menos prestigiosa, en el caso que analizamos se emplea en cambio extensamente el español de la sociedad receptora. En las relaciones de amistad la situación es distinta, ya que los consultantes explicitan la preferencia de hablar en quechua con sus paisanos¹³, dado que se sienten más “cómodos”; incluso algunos mencionaron que, al hacerlo, se sienten más cerca de su tierra natal.

Con algunos sí, con otros no, casi la mayoría siempre quiere hablar el quechua, directamente te hablan en quechua y vos le contestás en quechua. Al principio, éramos contados los bolivianos, ahora hay cantidad. (Consultante 2)

Nos juntamos sobre todo para las fiestas. Algunas veces, sí, con los compatriotas hablamos en quechua. (Consultante 5)

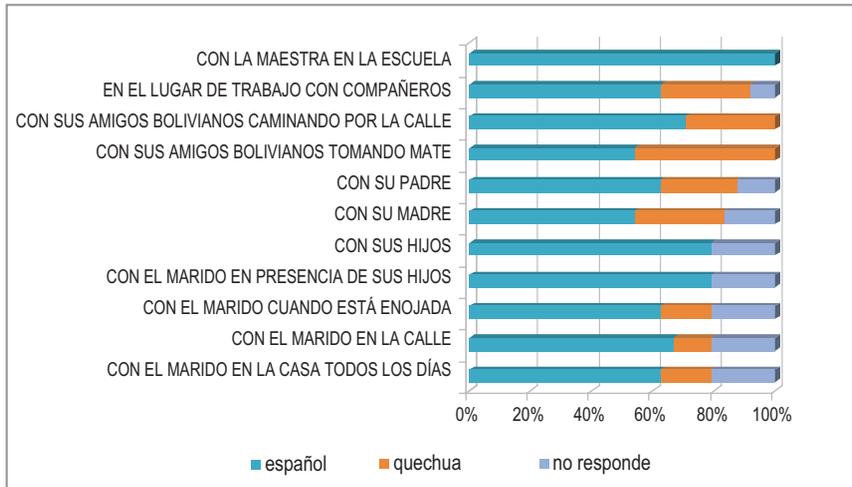
Grupos que se reúnen, así... bolivianos y hablan, sí, hablamos algunas partes en quechua y otras palabras en castellano. Por ejemplo, así... En las fiestas nos reunimos conocidos y empezamos a hablar en quechua. En fiestas de la virgen de Urkupiña o un casamiento o bautismo, nos encontramos y empezamos a hablar en quechua. (Consultante 14)

En cambio, en relación con el ámbito educativo (pregunta 19.j) registramos la inclinación unánime por el uso del español. El siguiente gráfico resume los resultados arrojados por la aplicación del cuestionario y permite observar la ausencia total del uso del quechua para las relaciones con los hijos y en el ámbito educativo, aunque no así con los amigos bolivianos:

¹³ La preferencia de algunos consultantes por hablar la lengua étnica solo en presencia de sus paisanos puede estar relacionado con lo que De Fina (2009: 1) denomina identidades sociales: “las identidades se construyen concretamente a través de prácticas lingüísticas que a su vez están integradas dentro de otras prácticas”.



Gráfico 6: Preferencias lingüísticas en el uso



Las observaciones que desarrollamos de modo directo corroboran y amplían los resultados expuestos. Durante la realización de la fiesta de la Virgen de Urkupiña a la que asistimos apreciamos, por ejemplo, que un grupo de bolivianos que hablaban en quechua pasó de inmediato al español al notar la presencia de personas no pertenecientes a la comunidad.

Sobre las observaciones realizadas en el ámbito de la iglesia, en oportunidad de bautismos, pudo verificarse que, en este tipo de eventos, al ser abiertos (en el sentido de que participan de ellos vecinos de la familia y amigos que no pertenecen a la colectividad boliviana), es difícil oír hablar la lengua étnica.

Por todo lo expuesto, no podemos ignorar el cuidado con que manejan el cambio de código los hablantes bilingües, puesto que queda confirmado que, en presencia de personas no bolivianas y ajenas a su comunidad, evitan la utilización del quechua. Este hecho se condice con sus declaraciones: hay una decisión tácita de utilizar la lengua solo en ámbitos donde se encuentren entre “paisanos”.

Por otra parte, realizamos observación participante también en ensayos de grupos de baile y de bandas de música, conformados generalmente por miembros de la segunda generación. En todos

los casos, la única lengua que se utilizó fue el español, lo que se condice con las respuestas obtenidas de los bolivianos de la segunda generación.

En el caso que nos ocupa, ninguna situación supone el uso especial del quechua, y solo un ámbito muy formal exige el español en exclusividad. La especialización funcional supuesta por la noción de diglosia rige en este último caso, pero no en los restantes, lo que dificulta caracterizar el bilingüismo social presentado por esta comunidad como diglósico. Resulta interesante, en cambio, el acercamiento a la elección lingüística mediante la teoría de la acomodación. Desde esa perspectiva, tal elección no se explica adecuadamente remitiéndose solo a factores situacionales, sino que el énfasis se coloca sobre todo en la relación entre los participantes (Giles et al., 1977).

Situaciones en las que padres que hablan o intentan hablar a sus hijos en quechua en contextos íntimos y estos contestan en español pueden ser explicados por la teoría mencionada anteriormente. De acuerdo con ella, el significado social de una lengua no depende solo del hablante ni del oyente sino del común acuerdo entre ellos, es decir, es el resultado de una negociación en la que median no solo intereses, sino sobre todo actitudes y valoraciones acerca de las lenguas en cuestión.

Puede que la serie de negociaciones llevadas a cabo entre padres e hijos haya afectado la transmisión intergeneracional del quechua. Así, encontramos hijos nacidos en la Argentina y otros que llegan desde Bolivia que, una vez incorporados y adaptados a la sociedad receptora, han decidido resignar la lengua de sus padres para ser aceptados en los diversos ámbitos: escuela, puesto de trabajo, frente a los amigos. Incluso una de las consultantes cuya lengua materna fue el quechua expresa que realiza un esfuerzo para lograr un mejor dominio del español:

Yo sí hablo mal [el español] desde chiquita, Lengua [materia curricular] me la llevo desde que existió Lengua en Bolivia y me corrigen. No sé por qué. Cualquier palabra me sale cualquier cosa, lo pronuncio mal; para escribirlo no, para hablarlo. Yo si hablo, parezco bruta y me dicen "no, no se habla así". (Consultante 18)



Para completar nuestro análisis, consideramos conveniente incorporar en este punto algunos de los aportes realizados por Muntzel y Cambell (1989), quienes proponen cuatro tipos de desplazamientos de las lenguas. Nos interesa destacar el tercero de ellos, dado que aquí, el desplazamiento ocurre desde los contextos caracterizados como más íntimos (o desde abajo) hasta los contextos rituales¹⁴. Esto es, la lengua comienza a ser cada vez menos utilizada en los contextos familiares, para finalmente retenerse solo en discursos rituales como alabanzas o rezos (Muntzel y Cambell, 1989). Este último punto se constata en nuestro estudio: el ámbito en el que más se ha conservado la lengua resulta ser el religioso.

También Madera (1999) recupera tales cuestiones y propone explicar las diferencias a partir de las funciones de las lenguas. De este modo, la función comunicativa se evidencia cuando la lengua actúa como medio de comunicación en la interacción diaria de una comunidad, mientras que la función simbólica permite pensar en situaciones de contacto donde la función comunicativa de una lengua ha desaparecido, pero los hablantes retienen cierto grado de apego hacia ella, con lo que conserva un rol como símbolo de identidad grupal. A partir de ello, nos es posible analizar algunos aspectos observados a lo largo de nuestro trabajo de campo en el plano de lo religioso y todo lo que atañe a la organización y celebración de la Fiesta de la Virgen de Urkupiña, donde existe una fuerte presencia de la función simbólica.

Aunque la función comunicativa ha sufrido fuertes cambios en favor de un paulatino desplazamiento y ha dejado de ocupar un lugar importante en las vidas de los consultantes bolivianos más jóvenes, observamos que la función simbólica mantiene un papel preponderante. Sirve en algunos casos como marca distintiva para indicar una identidad (como en el nombre de los grupos de bailes que se presentan cada año con motivo de la Fiesta), como elemento que mantiene viva la memoria y tradición (este es el caso de los

¹⁴ Sobre la conservación de las diversas festividades bolivianas típicas, véase Sichra (2003, p. 65).

novenarios¹⁵ donde se presentan oraciones y letras de canciones en quechua) y, en ocasiones, como elemento que los conecta con su tierra natal (en el caso de las músicas). Para el caso de las comidas, estas vienen a cumplir un rol étnico: ya no son solo los miembros de la primera generación quienes conocen y utilizan nombres en quechua para algunas comidas, sino que es algo que se ha transmitido a los hijos. De este modo, el uso de nombres, canciones y frases en quechua dentro de los novenarios, entre otros indicadores, permite constatar la supremacía de lo simbólico por sobre lo comunicativo.

Con el objetivo de indagar sobre el aspecto puntual de la enseñanza de la lengua étnica, realizamos la siguiente pregunta (pregunta 23): en caso de existir la posibilidad de que sus hijos aprendan quechua, ¿cuál le parece que sería el mejor lugar para enseñarla? Entre las respuestas obtenidas encontramos:

Convivir con ellos, estar con ellos, en la comunidad y aprender de la cultura y un poco más de ellos. (Consultante 11)

Y yo pienso...no sé si el mejor lugar, pero hasta ahora por el momento, el único lugar que nos queda es por parte de los abuelos y las abuelas, que ellos le enseñen y ver si ellos lo aceptan y le presten atención. (Consultante 7)

En los barrios. Porque la mayoría de la gente está ahí. Yo digo qué lindo sería decir una oración cortita en quechua. (Consultante 20)

Y sería en las reuniones que uno tiene con los compatriotas, en las fiestas. En alguna casa. (Consultante 16)

En la casa. Si habría un lugar donde enseñar quechua, habría muchos chicos que quisieran aprender. (Consultante 21)

Ante una realidad como la descrita en las primeras páginas de este trabajo, en que los datos apuntan a un desplazamiento de la lengua étnica por el español, consideramos que estos últimos comentarios

¹⁵ Emitidos por la Pastoral Boliviana con motivo de las fiestas patronales, los novenarios presentan el título-tema del año corriente escrito en primer lugar en español y a continuación en una traducción, primero en aimara y luego en quechua. De este modo, pareciera que se intenta unir lo religioso con la tradición, ya que en los diversos novenarios encontramos referencia a la importancia de los ancianos como sujetos conocedores de las costumbres.



por parte de los informantes, nos colocan delante de una tarea. Nos referimos a la importancia de pasar “de lo simbólico discursivo a la acción” (Sichra, 2020), recuperar y poner el acento en la dimensión interpersonal. En este sentido, tal como señala López (2015) se vuelve imperante considerar la noción de lo comunitario y lo familiar.

Se partió con la premisa que la revitalización idiomática apunta a la recuperación de dominios de uso y de funciones comunicativas que las lenguas en peligro han perdido, pero a la vez también se busca ganar nuevos espacios de uso para estas lenguas. En dicha recuperación se recurre a diferentes estrategias que tienen sobre todo a la familia y la comunidad como protagonistas; y, para abrir nuevos y más espacios de uso, se promueven procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, en los cuales puede también intervenir la escuela (López, 2015, p. 228).

Frente a lo que parecería indicar una disminución en la transmisión de la lengua y un reconocimiento explícito de los adverso del contexto, nos encontramos con respuestas que indican un sentimiento diferente. Y en ese movimiento que parecería mostrarse contradictorio, parece haber algo de esperanza. La existencia de comentarios como los que hemos citado, sumado a diversas prácticas concretas en que los jóvenes muestran un alto nivel de compromiso y participación, habilita imaginar otros caminos posibles. Esto es, están dadas las condiciones favorables de participación comunitaria y de cohesión necesarias para pensar en acciones que apunten a la revitalización. Nos referimos a la oportunidad de proponer acciones comunitarias que apunten a un trabajo sobre la imagen negativa, que generan un espacio de empoderamiento y fortalecimiento, de reconocimiento y valoración de los elementos identitarios de la comunidad boliviana. De este modo, el recorrido trazado por los revitalizadores y los hablantes de diversas lenguas en América Latina nos anima a creer que los talleres y experiencias en otros contextos pueden aportar ideas para revertir la realidad descrita al sur del continente.

5. Consideraciones finales

A partir del análisis completo de los datos, hemos caracterizado la situación de contacto como un caso de bilingüismo social con carácter

regresivo. Esto se desprende de los datos aportados por la primera generación de mujeres, quienes declaran altos niveles de eficiencia para hablar y entender, en tanto que la segunda generación presenta una notable disminución sobre todo para hablar la lengua, aunque no para entenderla. Sobre las competencias para el grupo de hombres, las diferencias también son significativas. Se evidenció que la primera generación posee competencias para hablar y entender la lengua étnica, aunque no para leerla ni escribirla. Ya la segunda generación de hombres declaró no hablarla o hacerlo incorrectamente.

Más adelante, confirmamos que factores extralingüísticos como la discriminación sufrida en diferentes contextos de actuación han llevado a los hijos de bolivianos radicados en la ciudad de Bahía Blanca a optar por el uso exclusivo del español. De esta manera, quedó evidenciada la falta de uso efectivo de la lengua étnica para la comunicación de padres a hijos.

Además, la elección de una lengua u otra puede verse como el resultado de una serie de negociaciones entre los hablantes, en el marco de una situación en la que el bilingüismo social no se adecua estrictamente a una caracterización diglósica.

No ignoramos la urgente necesidad de políticas que promuevan la concientización por parte de la sociedad receptora en su conjunto, para la valoración y el respeto por los grupos de hablantes y los elementos que hacen a su identidad. Creemos, por otro lado, que los resultados revelados en estudios sociolingüísticos que involucran lenguas étnicas en procesos de desplazamiento y las consecuentes propuestas de revitalización pueden servir como instrumentos y vehículo para iniciar procesos de revitalización al interior de la comunidad de migrantes bolivianos.



Referencias

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.
- Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje*. Montevideo, Universidad de la República.
- Beharán, M. (2009). Niños, niñas y jóvenes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar. *Estudios migratorios latinoamericanos* N° 67, 375-396.
- De Fina, A. (2009). Lengua y prácticas sociales en la construcción de la identidad. *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba (conferencia plenaria).
- De La Fuente, L. (2010). Transformaciones en el territorio hortícola de la ciudad de Bahía Blanca a partir de las migraciones bolivianas. *ALASRU VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural*. Recuperado de: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/09/GT17-Laura-De-la-Fuente.pdf>
- Dreidemie, P. (2008). Performatividad discursiva y espacio(s) social(s) liminar(es). Una propuesta de aproximación a las prácticas comunicativas de migrantes indígenas quechua-bolivianos en Buenos Aires. *Runa* N° 29, 157-185.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity*. Cambridge University Press.
- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad*. Visor.
- Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. *Word* N° 15, 325-340.
- Ferrelli, F., Trilles, V.M. y Fittipaldi, R. (2011). Hilario Ascasubi: espacio receptor de migrantes bolivianos. *Contribuciones Científicas GAEA* N° 23, 69-79.
- Fishman, J.A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* N° 23, 29-38.
- (1974) Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación (Reexamen). En Garvin, P. y Lastra, Y. (eds.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp.375-423). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giles, H. (ed.) (1977). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press.
- Grimson, A. (2011). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Eudeba.
- Hernández, G. (2010). Relatos de vida y religiosidad popular. *Origen y sentidos de la fiesta de la Virgen de Urkupiña en Bahía Blanca*. *Revista Cultura y Religión*, Vol. IV, N° 2, 147-165. <http://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/culturayreligion/article/view/121>.
- Hipperdinger, Y. (1994). *Usos lingüísticos de los alemanes del Volga: la colonización suarensis*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

- Hudson, R.A. (1981). *La sociolingüística*. Anagrama.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_cuadros_2.asp.
- Kremnitz, G. (1990). *Multilinguisme social*. Barcelona, Edicions 62.
- (1996). Diglossie. En Goebel, H. et al. (eds) *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact Vol. I* (pp. 245-257). Walter de Gruyter.
- López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos Indígenas y Educación N° 64*, 205-318.
- Mackey, W.F. (2005). Bilingualism and multilingualism. En Ammon, U. et al. (eds.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik Vol. I*. (pp. 1483-1495). Walter de Gruyter.
- Madera, M. (1999). Identidad de grupo y funciones de la lengua en el análisis de la desaparición o mantenimiento de una lengua. En Herzfeld, A. y Lastra Y. (eds), *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América* (pp.137-149), Hermosillo, Universidad de Sonora.
- Organización internacional para las Migraciones (OIM) (2008). *Perfil migratorio de Argentina*. Buenos Aires: OIM.
- Pizarro, C. (2009). Procesos asociativos de inmigrantes internacionales en contextos situados: organizaciones de bolivianos en áreas peri-urbanas de Córdoba y Buenos Aires. *Estudios migratorios latinoamericanos N° 67*, 323-354.
- Rubin, J. (1968). *National bilingualism in Paraguay*. Mouton.
- Sassone, S.M. y Mera, C. (2007). Barrios de migrantes en Buenos Aires: Identidad, cultura y cohesión socioterritorial. *Preactas V Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas Las relaciones triangulares entre Europa y las Américas en el siglo XXI: expectativas y desafíos*. http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/MS-MIG/MS-MIG-1-Sassone_Mera.pdf.
- Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua: lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz: Plural editores.
- Sichra (2020). "Desde mi perspectiva, la escuela y sus actores son los responsables de...". Cuando revitalizar es resistir luchando. En Haboud Bumachar, M., Sánchez Avendaño, C. y Garcés Velásquez, F. (eds.), *Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes* [online]. (pp. 157-182). Quito: Editorial AbyaYala.
- Zalles Cueto, A. (2002). El enjambramiento cultural de los bolivianos en la Argentina. *Revista Nueva Sociedad N° 178*, 89-103.



6.

Políticas lingüísticas y revitalización cultural





Revitalizar las lenguas indígenas con voces de mujeres

Elisa Loncon Antileo¹

Merken², zomoce werken / Merken, eres mensajero de las mujeres decididas

Nvxamkafegen, fij kewon zugukey/ Por ser conversador hablas todas las lenguas.

Kimvn miawvlkey mapuce poyen/ Llevas los conocimientos y el amor mapuche

Wajontu mu mvlen/Por todo el mundo.

Introducción

En el presente artículo se analizan tres tensiones que afecta la Educación Intercultural Bilingüe EIB, en Chile: el retroceso de la política pública en la implementación de la EIB, la vulneración del Derecho a Consulta Indígena en la Consulta de las Bases Curriculares y en la Consulta del gobierno para la modificación de la Ley 19.253 o ley indígena; y la escasa visibilidad de las mujeres indígenas en la defensa de la cultura, lengua e identidad. El objetivo de este análisis es reflexionar los procesos, identificar debilidades, fortalezas y proponer estrategias de acción desde una mirada de mujer indígena.

En el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, es importante destacar la importancia histórica de las mujeres indígenas, en la defensa de la lengua y la cultura, presente en las organizaciones,

¹ Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Chile y profesora externa de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Activista por los derechos de los pueblos indígenas en Chile. Presidenta de la Convención Constitucional de Chile. Correo: Elisa.loncon@usach.cl

² Merken nombre de un producto mapuche creado por las mujeres a base de ají tostado y molido. Se usa para dar sabor a las comidas y su importancia radica en ser un producto que sale y entra a la comunidad, se ha globalizado sin perder su sabor.

más allá de las comunidades, a nivel nacional y global; visibilizar sus aportes y potenciar su liderazgo estratégico en la revitalización lingüística.

En varios países de Latinoamérica no se ha podido avanzar en materia de derechos lingüísticos, al contrario, los pueblos viven un marcado retroceso de sus derechos colectivos, como es el caso de Chile y de otros países como Honduras y Brasil (IWGIA, 2019). Esta situación no ha permitido dar realce a la fecha desde los gobiernos ni desde la institucionalidad estatal; actualmente en Chile son las comunidades y organizaciones locales las que mantienen viva la lucha por las lenguas con poca o nula interlocución estatal.

Para ello, se abordan las tensiones y oportunidades existentes en los pueblos indígenas considerando el caso de Chile y la del pueblo Mapuche en particular. La defensa de la lenguas indígenas no es sólo una lucha culturalista, como muchos han querido comprender; defender las lenguas indígena es defender el territorio que por cierto esta nombrado en las misma lenguas; es defender las aportaciones de cientos de mujeres que han resistido la castellanización para seguir teniendo las lenguas vivas; es también denunciar y detener el extractivismo de los recursos naturales como de los conocimientos; es ejercer la creatividad que entrega la lengua materna.

Por ello, es necesario proyectar la defensa estratégica del idioma articulado el tema con la lucha en contra el epistemicidio, con las luchas de movimiento de mujeres indígenas y con los proyectos políticos filosóficos del buen vivir.

1. Las lenguas indígenas de Chile y las tensiones con las políticas estatales

La población indígena en Chile según el último Censo (INI, 2017) alcanzó a 2.185.792 habitantes, de un total de 17 millones personas. La población mapuche es la más numerosa y alcanzó a 1. 745.147 personas. Le siguen los aymara con 156.754 personas, los quechuas con 30.868; likan antay con 30.669, los colla con 20.744 y los rapa nui 9.399. Entre los pueblos con menos población se encuentran el pueblo Yagan, que registra 1.600 personas, los kawesqar 3.448. En el Censo no figuran los selknam porque aún no son reconocidos. Estas cifras



varían de censo en censo y según las preguntas que se aplique. El año 1992, la población indígena alcanzó un total de 998.385, es decir el 10,3 % de la población chilena; el año 2002, en cambio, la cifra bajó a 692.192, 4,6% de población. En el Censo del 1992 se preguntó sólo por la “pertenencia cultural” a los pueblos Mapuche, Aymara, Rapa nui porque los otros aún no estaban reconocidos. En cambio, el año 2002 se preguntó por la “pertenencia a pueblos originarios Kawesqar, Atacameños, Aymara, Colla, Mapuche, Quehua, Rapa nui, Yagan” (Valdés, 2016), la misma pregunta visibilizó a los pueblos.

Las lenguas de los pueblos están en condición de riesgo debido a la falta de hablantes (Gundermann et al.,2009), y a la falta de políticas lingüísticas que las promuevan (Loncon, 2013). En la actualidad, las nuevas generaciones de indígenas han cambiado su lengua, los niños nacen hablando castellano, aunque sean hijos de padres bilingües. Entre las lenguas indígenas que tienen hablantes nativos adultos y ancianos se encuentran las lenguas aymara, quechua, rapanui, mapuzugun. Las lenguas kawesqar, selknam y yagan son las lenguas patagónicas de Tierra del Fuego, de ellas, el kawesqar no tiene más de 50 hablantes, el selknam tiene hablantes jóvenes en formación, es decir, personas que estudian por sus medios en los registros orales escritos y con esporádica interacción con hablantes de Argentina porque no hay programas oficiales que lo enseñe. La lengua yagan tiene una sola hablante nativa, la Sra. Cristiana Calderón. También hay lenguas que no tienen hablantes y tampoco tienen registros escritos de su gramática, es el caso de las lenguas likan antay, diaguita, colla, las tres se encuentran en el norte de Chile o cerca del desierto de Atacama.

En el caso del mapuzugun, según Encuesta CEP (2016), los hablantes de castellano van en aumento, desde el año 2006 al 2016, el porcentaje de mapuche que solo habla castellano aumentó es un 11%. El año 2006, los mapuches que reconocieron hablar solo castellano alcanzaron a un 56% y el año 2016, la cifra fue de 67% (Loncon, 2017).

La política pública gubernamental en torno a las lenguas indígenas comienza a gestarse en 1994 con la Ley Indígena, aunque la inserción oficial de las lenguas indígenas en curriculum nacional se realizó después de 15 años de aplicar programas pilotos, proyectos de mejoramiento educativo, proyectos culturales o programas electivos.

El año 2009 se firmó el Decreto 280 que crea el sector de Lengua Indígena y formaliza la figura del Educador Tradicional para la enseñanza de las lenguas respectiva (Castillo et al., 2016). El Decreto nace con la restricción de la enseñanza de las lenguas a cursos con presencia indígena por encima del 20%, hecho que no ha sido posible modificar. El mismo año se incorporó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Ley General de Educación LGE, gestada por la movilización de las organizaciones sociales. La LGE garantiza la EIB, pero mantiene la restricción del modelo de interculturalidad solo para los pueblos indígenas.

En el ámbito escolar, hasta el año pasado las escuelas con la asignatura de lengua indígena eran aproximadamente 1300 establecimientos a lo largo del país, hoy la cifra ha disminuido considerablemente, debido al cambio de política de gestión de la EIB. Anteriormente el propio MINEDUC era el órgano encargado de pagar a los educadores tradicionales, hoy se debe realizar mediante convenio entre el MINEDUC y las Municipalidades y hasta la fecha la institución no ha firmado ningún convenio, por lo que los educadores no cuentan con recursos para trabajar en las escuelas.

Otra entidad gubernamental que realiza acciones para las lenguas indígenas son las Academias de las Lenguas que existen para las lenguas aymara, rapa nui y mapuche. Estas academias son entidades que no se dedican a la planificación lingüística de corpus ni estatus de las lenguas, sino que aplican las políticas gubernamentales de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, específicamente a la enseñanza de las lenguas. En el caso del mapuzugun, existen tres academias de lenguas, estas tienen bajo impacto académico, político y lingüístico y bajo presupuesto para su accionar.

Como se puede ver, el Estado tiene su política bilingüe intercultural y la emplea para sus propósitos, los avances son pocos, los programas son reflejo del limitado reconocimiento de los derechos de los pueblos. Según las políticas de turno, se acercan o se alejan más del movimiento social, como también ocurre para dar cumplimiento al ejercicio de los derechos de los pueblos.



Después de más de una década de implementación de la LGE y del Sector de Lengua indígena, no hay una evaluación del nivel de impacto del programa para la mantención de las lenguas indígenas. En el ámbito intercultural, el Ministerio de Educación encargó un estudio para la evaluación del programa y este estableció entre las debilidades:

- La falta de un plan de desarrollo lingüístico y ausencia de orientaciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas.
- Falta de participación indígena en la gestión de la EIB.
- La falta de una visión de interculturalidad al interior del sistema educativo. Aunque se llame intercultural, su implementación está limitada sólo para indígenas (Loncon et al, 2017).
- Las organizaciones sociales no tienen ningún control sobre el programa.

De igual modo, es evidente que en el proceso de reforma educativa se postergaron los derechos lingüísticos de los pueblos, y hoy se vive un retroceso en la materia en las políticas del actual gobierno.

Las comunidades mapuches, organizaciones sociales y colectivos tienen su propia agenda de revitalización lingüística con un accionar autónomo y colectivo. Emergieron el año 2007, en el marco de la discusión de la Ley General de Educación, articulados por la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile. Los logros de estas entidades han sido más efectivos y significativos para la valoración de la lengua, la cultura (Castillo y Mayo 2018) y para la promoción de los derechos lingüísticos. Se valora ampliamente el trabajo que realizan en las comunidades, porque los participantes no sólo logran enseñar y aprender la lengua, sino que forman agentes educativos (Mayo, 2017), sobre todo a los jóvenes. Estas organizaciones logran movilizar el interés de la gente en torno a la importancia del idioma, aunque todavía a baja escala. Tanto en Santiago como en las regiones del sur hay organizaciones que han producido neo-hablantes del idioma, jóvenes pertenecientes a generaciones cuyos padres olvidaron el idioma, cuyas hijas e hijos han

sido capaces de aprenderlo. Estos colectivos y organizaciones forman parte de los que Castillo y Mayo llaman Movimiento Autónomo por la Lengua Mapuche (2019).

Cuadro 1: Organizaciones que se movilizan por las lenguas según año de nacimiento

2007	2011	2015
<ul style="list-style-type: none"> - Asociación de profesores mapuche Kimeltuchefe. - Identidad territorial Lafkenche. - Red por los Derechos Lingüísticos de - Pueblos Indígenas de Chile. - Kom Kim mapuzuguayíñ waria mew. - Comunidad de Historia mapuche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación Indígena Azkintuken. - Colectivo de estudiantesmapuche. otras 	<ul style="list-style-type: none"> Mapuzuguletuañ - Kimeltuwe - Otras. Consejo territorial de Galvarino

Entre las estrategias que desarrollan estas organizaciones y colectivos se encuentran:

- 1) Vínculo con la organización social, con las comunidades y los territorios.
- 2) Promocionar las lenguas como derecho junto con la autonomía y autodeterminación de los pueblos.
- 3) Enseñar y formar agentes educativos que posteriormente enseñen las lenguas.
- 4) Oficialización de la lengua mapuche en la comuna de Galvarino, IX Región.

Estas entidades autónomas han avanzado en la enseñanza de la lengua, en la formación de neohablantes-recuperantes, fundamentalmente jóvenes, han incorporado el uso de las nuevas metodologías de enseñanza y uso de TICS para el aprendizaje de la lengua, promocionando el uso de la lengua y la cultura en espacios públicos e institucionales y han ofrecido cursos online con apoyo del



Ministerio de las Culturas y del Patrimonio (Castillo y Mayo, 2019). Hay otros importantes avances en el ámbito de la literatura bilingüe y monolingüe en mapuzugun (Loncon, 2019).

2. La vulneración del Derecho a Consulta Indígena en la Consulta de las Bases curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena

Chile es el único país que no ha reconocido constitucionalmente a los pueblos indígenas, situación que hace más compleja la relación del Estado con los pueblos y, sobre todo, para formular políticas públicas en materia de derechos indígenas, no hay un mandato constitucional que las exija y en este vacío se escudan los gobiernos para hacer lo mínimo o no hacer nada en materia indígena.

El día 28 de marzo de 2019, en la Consulta y en diálogo con las autoridades del Ministerio de Educación representada por el Sr. Subsecretario de Educación, Sr. Raúl Figueroa, el pueblo Mapuche participante y representante de 11 Regiones de Chile, se decidió bajarse de la Consulta sobre las Bases Curriculares para la asignatura de Lengua Indígena. Esto debido a que el gobierno vulneró todos los acuerdos consensuados en los territorios, incluso los ya conversados con su misma cartera institucional sobre los propósitos y objetivos de la Asignatura de Lengua Indígena; entre estos acuerdos se encontraba la enseñanza de las lenguas indígenas para todos los indígenas y para todos los chilenos.

Contraria a la voluntad de los representantes indígenas, el Subsecretario propuso una agenda paralela que considera: a) Mantener la aplicación de la asignatura de Lengua Indígena, solamente cuando haya presencia del 20% de estudiantes indígenas en la sala de clases; b) Crear un Sector o Asignatura de interculturalidad separada en el currículum nacional; y c) Sostener que la obligatoriedad de la Asignatura de lengua indígena queda a voluntad de los sostenedores y directores de los establecimientos educativos. La delegación de representantes mapuche consideró que la propuesta del Ministerio de Educación es técnica, política y éticamente impresentable por no respetar los acuerdos previamente consensuados por los nueve pueblos originarios presentes en la Consulta, como consta en las actas en el sitio: www.consultaindigena.mineduc.cl. Allí, todos los pueblos

manifestaron y decidieron que la Asignatura debe ser impartida a todos(as) los(as) estudiantes del país, independiente de su pertenencia cultural, e implementada en todos los establecimientos existentes; pero el gobierno se negó a este avance.

Este hecho golpeó profundamente a las organizaciones indígenas. El hecho dejó en evidencia la falta de apoyo del gobierno y del Estado a la revitalización de las lenguas. La decepción fue mayor por el hecho de que las regiones con menor presencia de indígenas habían depositado toda su esperanza en la Consulta para que las nuevas generaciones tuvieran la oportunidad que las otras no tuvieron de aprender la lengua indígena en la escuela.

La población mapuche está distribuida a lo largo del país y las únicas regiones donde hay comunas que tienen sobre 20% de niños indígenas se encuentran en la VIII, IX y X regiones respectivamente; la política gubernamental solo atenderá parcialmente a estas tres regiones de las quince existentes; incluso queda fuera la Región Metropolitana que se caracteriza por tener la población indígenas más alta, el 70% de los 2.700.000 indígenas viven en Santiago, sin embargo, en ningún colegio de la capital se supera el porcentaje considerado por el gobierno.

Cabe señalar que, en Chile, la consulta indígena no es vinculante, el gobierno estableció el Decreto 124 del Ministerio de Planificaciones que define su condición no vinculante; siendo así, el gobierno de turno tiene en sus manos hacer la política que estime a su favor, independiente de la decisión indígena; así la Consulta es solo un trámite que el gobierno usa para legitimar su política, no importando el daño o las consecuencias de esas políticas para los pueblos indígenas como en este caso.

- La Consulta de la Ley 19.253 o Ley Indígena de 1993

El 3 de abril de 2019, el ministro de Desarrollo Social, Alfredo Moreno dictó la resolución exenta n°241 para el proceso de consulta de la Ley Indígena. Esta ley es la única legislación que el Estado tiene para los pueblos indígenas. Entre sus artículos permite la compra de tierras para los indígenas y prohíbe la venta de estas a los no indígenas, garantizando así una leve protección del derecho a la tierra, aunque



no impide el arriendo de tierra por 99 años, política heredada por la ley 2568 de división de tierras impulsada por Pinochet.

Con la Consulta anunciada, el gobierno busca la modificación de los artículos de protección a los derechos indígenas, como el Artículo 13 de la ley. Las comunidades indígenas se oponen a la Consulta porque tal modificación permitiría que las tierras se puedan arrendar e hipotecar y con ello facilitar las instancias de inversión privadas (Acevedo 2019), como mineras, hidroeléctricas, madereras, sin importar los derechos territoriales de los pueblos, menos aún la gestión comunitaria de la tierra. Pese al nivel de división avanzado en que se encuentran las tierras, aún existe organización y decisión comunitaria. La Consulta, además, tiene un vicio de forma, no ha sido libre ni informada y sus propósitos se ha manejado en las sombras, lo que no augura nada bueno para las comunidades y de ahí su rechazo.

Como anteriormente se señaló, la Consulta indígena no es vinculante en Chile como lo es en Ecuador y Perú, por lo que, en vez de favorecer los derechos indígenas, se utiliza para favorecer la política del gobierno y los intereses de los empresarios que el gobierno establece con las transnacionales, que mantiene en la mira el control de los recursos naturales de suelo, agua, mineros que están en territorio indígena.

A lo anterior se une el asesinato en manos de carabineros Chile del joven mapuche, Camilo Catrillanca en noviembre de 2018 y posterior proceso judicial aún no concluido. Camilo fue asesinado por Carabineros de Chile en un camino comunitario. El gobierno en un inicio negó su responsabilidad en el hecho, el ministro del Interior y Seguridad Pública y la ministra secretaria General de Gobierno justificaron el accionar de carabineros aludiendo un falso enfrentamiento. Los carabineros participantes del asesinato son miembros del “Comando Jungla” (Grupo de Fuerza Especial) instalado en la región de La Araucanía desde el 28 de junio de 2018 por mandato del presidente de la República, Sebastián Piñera. Para justificar en medios de comunicación la instalación del Comando, el gobierno reiteradamente solía usar la frase que “en la Araucanía se queman iglesias, muchas veces con mujeres y niños dentro”. Finalmente, esto fue desmentido en un programa de televisión del Canal 13 por el panelista Mauricio Jürgensen. No obstante, con este

lenguaje que no corresponde a los hechos ni a la forma de accionar del movimiento indígena, instalaron un sistema represivo en las comunidades que mantiene la violencia estatal en la VIII y XI Región. Por las irregularidades del procedimiento en el Caso Catrillanca, la Cámara de Diputado creó una Comisión Especial Investigadora sobre Actuaciones del Ministerio del Interior, de la Policía de Investigaciones y de Carabineros, respecto de la muerte del Señor Camilo Catrillanca³. Cabe destacar que, por ese caso, hay 4 carabineros presos; en tanto los ministros involucrados no han asumido la responsabilidad política en los hechos.

3. Las voces de las mujeres indígenas

En el mundo, los indígenas son 370 millones aproximados; de ellos 50 millones se encuentran en las Américas, de esta cifra, la mitad son mujeres (25 millones) ¿Cuántas de estas mujeres han sido reconocidas en la esfera nacional y global por sus liderazgos e incidencia en la política? Muy pocas. En el continente conocemos a Rigoberta Menchu, Premio Nobel 1992. Otras como Berta Cáceres, mujer indígena lenca, a quien, a pesar de ser reconocida por su liderazgo medioambiental, no le respetaron la vida. El año 2015 recibe el premio Goldman por la defensa de los ríos en su país y es asesinada 02 de marzo de 2016. En Chile, Macarena Valdés, activista en contra de las represas en el sur de Chile, en territorio mapuche, también es asesinada en agosto 2016, sin que aún la investigación arroje datos sobre los culpables.

Las políticas estatales gubernamentales han tratado a las mujeres indígenas como sujetos de asistencia, incapaces, analfabetas, parte del atraso de la sociedad; informes de esta naturaleza son abundantes, en Chile las encuestas CASEN y a nivel internacional, los informes ONU, por citar algunos. Las mujeres indígenas son las que tienen menos derechos.

Los gobiernos y las corrientes políticas occidentales de izquierda, derecha, centro, incluso el movimiento feminista blanco, europeo, no ha escapado de la mirada de victimización de las mujeres indígenas (Cume, 2012 y Loncon, 2019). Sin embargo, a partir de los 500 años de resistencia indígena, también se inicia una incidencia organizada

³ En línea en: www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=60213&prmTIPO=ACTACOMISION



de las mujeres en la política global, así lo destaca la lideresa quechua Tarcila Rivera del Perú en entrevistas y conversatorios. Hoy se suele decir que hay voces de mujeres indígenas discutiendo en diferentes foros internacionales y nacionales.

Un tema importante de esta discusión es si las mujeres indígenas forman parte del movimiento feminista o no. Para ello hay múltiple respuesta, porque no existe un solo modo de ser mujer indígena y tampoco existe una sola corriente del feminismo. El feminismo blanco ha posicionado el tema de género como lo más importante, dejando de lado las problemáticas de raza, clase y etnia que violentan los derechos de las mujeres indígenas; pero no solo eso, hay violencia colonial sufrida por los pueblos indígenas desde la llegada de los conquistadores; todas son claves para comprender las demandas de las mujeres en la actualidad, como la demanda por el idioma, la cultura, los saberes, la defensa de los ríos, las montañas. Por eso, muchas mujeres indígenas incluidas mujeres mapuches no se definen como feministas ni se identifican con la agenda de género que hoy predomina o con la lucha contra el patriarcado, sí contra las otras opresiones coloniales que destruyen la naturaleza, porque el patriarcado no es el único sistema de dominación que ha violentado a las mujeres, también lo es el racismo, la dominación de clase que tienen su base en el sistema colonial.

Las mujeres indígenas desde la historia y desde diferentes visiones, perspectivas y posicionamientos con mucha fuerza han venido hablando y denunciando problemas que afectan a las mujeres, pueblos indígenas y comunidades; su papel en la mantención y desarrollo del saber comunitario es más permanente que en los hombres, los hombres salen con más frecuencia y al ocupar cargos políticos, o al salir a lugares donde predominan los hablantes de la lengua oficial, establecen los primeros contactos con la lengua de prestigio. En estos casos, las mujeres se quedan en las comunidades a cargo del hogar y cuidado de los hijos (Villena, 2019). Pero su dedicación por mantener el tejido familiar y de los conocimientos son invisibilizados de múltiples formas. Si lo vemos en la escritura de lengua indígena, Loncon y Villena (2019) sostienen que las obras escritas por mujeres mapuche aparecen recién hace 30 años, en el mejor de los casos, su contribución

a la mantención de la oralidad ha sido mediatizada por los hombres dentro de la tradición escrita temprana (Villena, 2019). En más de 400 años de tradición lexicográfica, no aparece ninguna mujer indígena que haya aportado en estos conocimientos. La invisibilización de la mujer mapuche también ha sido fomentada por las instituciones académicas y estatales; sobre todo, porque los estudios existentes las ubican como víctimas más que sujetos portadoras de saberes (Loncon 2019).

En la historia de evangelización de los mapuches hubo prácticas concretas para destruir los conceptos y conocimientos asociados a lo femenino y a la naturaleza. Se prohibieron palabras, juegos, prácticas de higienes de los mapuches para no provocar al cristianismo; entre ellos se prohibió el concepto de *illan* o *pijan* (según alfabeto Ranguileo) ‘poder del volcán, en el diccionario se definió como “demonio” (Febre, 1765); el *pijan* es una fuerza espiritual primigenia que formó los volcanes, el fuego, es de gran valor para el pensamiento mapuche. Se prohibió que las mujeres jugaran a la *palin* (juego de pelota mapuche). En 1688, el obispo de Santiago, Bernardo Carrasco y Saavedra, prohíbe el juego porque incluye a la mujer, que según él provoca “atentado a la moral..., ofendiendo gravemente la modestia y la decencia cristiana”. Los baños de las mujeres en los ríos también fueron prohibidos por la misma moral.

Tendrán que pasar 308 años de esa historia y de escritura del idioma mapuzugun para que emergiera la figura de la mujer mapuche como autora de sus propios textos, destacándose Camila Llanquino y María Angélica Relmuan (1981) con la publicación de ¡Papeltuaiñ mapudungu meo!, compilación de relatos tradicionales mapuches. En 1983 le sigue Elisa Loncon quien publica la revista Pelquitun donde escribe bajo su autoría cuentos tradicionales y sobre el *weupin* ‘historia social’; más tarde, María Catrileo (1988) publica Mapudunguyu. Curso de lengua mapuche (Villena, 2019). En la actualidad hay mujeres escritoras, poetas que producen en la lengua mapuche, se destacan María Teresa Panchillo, Isabel Lara Millapan, Graciela Huinao y otras (Mora, 2010).

Las mujeres indígenas han estado presentes en el trabajo en sus comunidades, organizaciones y familias; ellas han participado



siempre y han dado continuación al saber asociado a las mujeres, a la lengua, la cultura, filosofía indígena, la medicina; su labor ha sido incansable, y la cultura hoy permanece gracias a ellas. El trabajo de las mujeres está orientado a mantener la relación con el otro y con la naturaleza a partir de los principios de complementariedad entre diferentes, el equilibrio entre seres humanos con la naturaleza, son valores que están presente en todos los pueblos indígenas, en las mujeres aymaras, quechuas (Rivera, 2010), maya (Cumes, 2019) purepecha y otras.

En el caso de la mujer mapuche, la oralidad, el *epew* ha enseñado sobre el valor de la naturaleza, de los animales, los pájaros y ha enseñado que los espíritus femeninos de la naturaleza acompañan el caminar de las mujeres (Loncon, 2019). Ellas no están solas, las acompaña la naturaleza. En la cultura originaria, el ser humano no es el centro del universo, la persona es quien debe actuar para cuidar y proteger la tierra manteniendo valores de reciprocidad, así como esta le da el bienestar para la vida. Es importante la persona, *ce 'gente'*, una palabra inclusiva tanto del hombre, la mujer, los niños, de otras identidades sexuales, todas son *ce*, todos son personas. Las personas se rigen por los principios y valores del *az mapu*, 'visión del mundo mapuche', que define normas éticas para la convivencia. Para ser persona, es necesario ser *kimce* 'sabio', *norce* 'justo', *newence* 'tener fuerza', no la fuerza física sino actuar con la fuerza del espíritu, *poynce* 'ser afectivo, cariñoso' (Quilaqueo, 2006). La persona también puede tener diferentes identidades sexuales y no dejan de ser personas por ser diferentes, entre ellas existen; *malen* o *domo* 'mujer', *wenxu* 'hombre', *weyun* o *weye* 'homosexual', *alka zomo* 'mujer lesbiana', *zomo wenxu* 'mujer hombre', *wenxu zomo* 'hombre mujer'. Las personas gay o lesbianas pueden ejercer los roles comunitarios como los demás, más allá de su identidad sexual, una/un machi cuenta con el respeto de la gente.

No hay que desconocer que también las identidades sexuales en la cultura mapuche han sido afectadas por el patriarcado y la colonización del pensamiento. Producto del contacto y valoración del mundo occidental cristiano, hoy hay mapuches que rechazan la diversidad sexual; sin embargo, todas las identidades sexuales reconocidas en la

cultura entran en la categoría del *ce* o persona, y todas deben cumplir con la ética de los valores del *ce*, mereciendo el mismo respeto. Su participación en la vida comunitaria debe contribuir al equilibrio de la vida y la naturaleza.

El liderazgo de las mujeres siempre ha estado presente en las comunidades indígenas (Cumes, 2019). En las mujeres mapuches, a lo largo de la historia existen autoridades originarias mujeres, es el caso de la *machi* o persona medicinal que también puede ser hombre; la *pillan kuche*, líder religiosa ceremonial; existen *logko* mujeres, hoy tiene este cargo la *logko* Juana Cuante, por ejemplo, mujer williche. En los años '80, las mujeres chilenas se organizaron contra la dictadura de Pinochet. Para entonces, la organización indígena mapuche ya contaba con lideresas no tradicionales como Isolde Reuque, Elisa Avendaño, Ana Llao, Sofia Painequeo, entre otras, en organizaciones como el Centro Cultural Mapuche, Ad Mapu, Newen Mapu, Folilche Aflayay. Estas mujeres rompieron los esquemas del patriarcado dentro de sus propias organizaciones y proyectaron un discurso por la tierra, la cultura, la identidad de manera pública, tal cual lo hacían los hombres mapuches. No abrazaron el feminismo blanco por la práctica colonial escondida de la clase, la raza, la etnia. Las alianzas entre las mujeres indígenas y movimiento feminista han sido diversas y complejas (Cabezas, 2012) y marcada por las relaciones de exclusión étnica y de clase que han experimentado las mujeres indígenas con las no indígenas

Hoy las mujeres indígenas en el mundo han tomado conciencia de su capacidad de lucha y de su capacidad de denunciar la opresión del sistema a partir de su condición. Ello las ha llevado a incursionar en el feminismo y han levantado algunos significados y definiciones propias, como es el caso del feminismo comunitario, del feminismo aymara en Bolivia, que se caracteriza por su crítica profunda al entronque patriarcal, entendido esto como la unión del patriarcado indígena preconquista con el patriarcado colonial del colonizador; sin embargo, y como se pregunta Aura Cumes, ¿fueron todas las culturas indígenas de origen patriarcal? Al parecer no; los relatos orales mapuche sobre el origen de los pueblos hablan de relaciones compartidas y no de hegemonía de género. También se conoce el



feminismo indígena de las mujeres zapatistas, quienes luchan con el patriarcado en su doble expresión como sistema de opresión y explotación del ser humano y de la naturaleza.

Desde las diversas corrientes, el actual movimiento de mujeres indígenas sigue posicionando su voz para la lucha por los derechos de sus pueblos. El avance del movimiento de mujeres indígenas ha alcanzado a las organizaciones internacionales como es el Foro Internacional de Mujeres Indígenas FIMI, un espacio de las mujeres dentro del Foro Permanente de los Pueblos Indígenas de Naciones Unidas, patrocinado por el sistema ONU que nace el año 2000. Existen otros organismos como el Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas – ECMIA, organismo que surge 1993 en Canadá como espacio de encuentro y unidad entre las mujeres indígenas del continente. Ambas entidades han promovido la participación de la mujer y su incidencia en la política global mediante el trabajo de redes, reuniones, debates, incluidos proyectos de empoderamiento de mujeres organizadas en diferentes pueblos, en el caso de FIMI.

El trabajo de estos organismos no está exento de críticas; entre ellos, se critica la poca autonomía del FIMI de la propia ONU (Cabeza, 2012). Sin embargo, es una instancia necesaria y corresponde que allí estén las mujeres indígenas para poner en agenda sus problemas, demandas y sus perspectivas.

Desde una perspectiva integral de la lucha de las mujeres indígenas o desde el feminismo interseccional del cual hablan las mujeres negras, es importante que los movimientos de mujeres indígenas tomen las demandas de la revitalización de las lenguas, de los conocimientos propios porque en ellas se encuentra la clave comunitaria, identitaria, antipatriarcal de pensamiento anticolonial que requieren los pueblos indígenas para seguir existiendo.

4. A modo de cierre

Los gobiernos neoliberales como el de Chile no están interesados en las demandas de las lenguas indígenas; han pospuesto el tema y lo volverán a hacer porque su foco es el desarrollo del modelo económico neoliberal que es opuesto al deseo de los pueblos indígena de cuidar,

proteger la naturaleza, para el cual anhelan proyectar sus lenguas, filosofías y culturas.

La revitalización de las lenguas indígenas convoca a desarrollar procesos comunitarios, territoriales que movilicen el compromiso de aprender las lenguas y de enseñarlas; procesos autónomos necesarios de ser agendados junto a la lucha por las tierras, territorios, conocimiento, valores y lenguas. Porque sin lengua no hay pueblos indígenas; al perder la lengua, se pierden los contenidos que definen lo indígena, se pierde el alma.

La presencia femenina indígena y su incidencia en la política nacional y global está llamada a incorporar organizadamente las demandas de defensa de las lenguas indígenas en el plano local, nacional, global. Como se ha analizado, la lucha de las mujeres indígenas no es sólo contra un tipo de opresión, sino es una lucha por el Buen Vivir, donde tiene valor y sentido la defensa de la tierra, de la cultura y la lengua.

Las mujeres indígenas cuentan con marcos de acción colectiva en trabajo comunitarios, experiencias de intercambio, de diálogo y de negociación de su rol en la familia, en la comunidad, en las organizaciones. Esta experiencia histórica les permite proyectar su acción política más allá de lo local, el trabajo en redes, que sin duda son estratégicas para desarrollar acciones en torno a la revitalización de las lenguas indígenas.

También será necesario articular la lucha por las lenguas indígenas con la emergencia de las nuevas epistemologías, la filosofía indígena, la defensa de la naturaleza y de su espiritualidad. Ampliar el marco teórico de defensa de la lengua incorporando la lucha por el territorio, la lucha de las mujeres por conocimientos propios contra el extractivismo.



Referencias

- Acevedo, P. (2019). *La reforma a la ley indígena: Un gobierno que no respeta ni escucha*. <https://observatorio.cl/la-reforma-a-la-ley-indigena-un-gobierno-que-no-respeta-ni-escucha/>
- Augusta, F. (1910). *Lecturas Araucanas (narraciones, costumbres, cuentos, canciones, etc.)*. Valdivia: Imprenta de la Prefectura Apostólica.
- Cabezas A. (2012). Mujeres Indígenas constructoras de región: desde América Latina hasta Abya Yala. *Revista Internacional*, No 6, Año 4. (Pp.: 1-22).
- Gobierno de Chile (2019). *Comisión Especial Investigadora sobre Actuaciones del Ministerio del Interior, de la Policía de Investigaciones y de Carabineros, Respecto de la muerte del Señor Camilo Catrillanca*. Cámara de Diputados.
- Catrileo, M. (1988). *Mapudunguyu. Curso de lengua mapuche*. Universidad Austral de Chile.
- Calderón, M., Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Mariano, H. y Vargas, C. (2017). Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de Educación Básica. *Calidad de la Educación N° 47*. Santiago: Consejo Nacional de Educación. Pp. 43-88.
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, N° 33. Santiago: UCSH. (Pp. 301-414)
- Castillo, M. (2019). *Movimientos autónomos por la lengua mapuche en Wallmapu*. Recuperado de: <https://consultaindigena.mineduc.cl>
- Cumes, A. E. (2012). Mujeres indígenas patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Hojas de Warmi. N° 17*. En línea: <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>
- (2019) *Patriarcado, dominación colonial y epistemologías mayas*. En línea: https://img.macba.cat/public/uploads/20190611/Patriarcado_dominacin_colonial_y_epistemologn_as_mayas.4.pdf
- Febrés, A. (1765). *Arte de la Lengua General del Reyno de Chile, con un diálogo Chileno-Hispano muy curioso: a que se añade la Doctrina Christiana,*

esto es, Rezo, Catecismo, Coplas, Confesionario, y Pláticas; lo más en lengua Chilena y Castellana: y por fin un vocabulario Hispano-Chileno y un Calepino Chileno - Hispano más copioso. Compuesto por el P. Andrés Febrés Misionero de la Comp. de Jesús. Año de 1764. Lima, en la Calle de la Encarnación. Año de 1765.

- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A., & Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(1), 37-60.
- Huisca, R., Loncomil, M., Llanquinao, C., Millañir, M. y Relmuan, M. A. (1981). *Papeltuaiñ mapudungu meo: lecturas mapuches*. Temuco: Pontificia Universidad Católica de Chile, sede Regional Temuco.
- Lenz, R. (1895-1897). *Estudios Araucanos. Materiales para el estudio de la lengua, la literatura i las costumbres de los indios mapuches o araucanos. Diálogos en cuatro dialectos, cuentos populares, narraciones históricas, i cantos de los indios de Chile en lengua mapuche con traducción literal castellana*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Loncon, E.; Pacheco, J; Loncon F. (2019). *Maben ñi pvji. Espíritus femeninos. Relatos de mujeres originarias*. Responsabilidad Social, Universidad de Santiago.
- Loncon, E. (2017). Políticas públicas de lengua y cultura aplicada al mapuzugun. *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile*. (Pp. 275-404). Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Loncon, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Revista Docencia*, 51, 44-55.
- Mayo, J. S. (2017). *Equipo de enseñanza Kom kim mapudunguaiñ waria mew: Una experiencia de resistencia y reconstrucción del tejido social en la población mapuche urbana de Chile*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Mora, M. (2010). Ül de mujeres: oralidad y escritura. Fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. En Mora, M., y Moraga, F. (Eds.). *Kümedungun / Kümewirin. Antología poética de mujeres mapuche (siglos XX - XXI)* (pp. 29-43). Santiago: LOM.



Educación intercultural bilingüe en Ecuador: ¿modelo revitalizador de las lenguas indígenas?

Silverio Chisaguano¹

Tantachishka yuyaykuna

Kay mushuk yachay pankakunapika ñukanchik ish kay shimipi yachana wiñarishkamanta pacha, imashina kikin runa rimaykunata mashna Ecuador mama llaktapi sinchiyachishkatami rikushun. Kayshina yachaykunata, killkashkakunata mashkashpaka ashallatami tarinchik, manatak asha tiyanchu; chaimantami jatun ish kay censo nischa yupaikunapi willaykunatawan llankashun. Kashnashina willaykunami imashinalla ñukanchik shimipi rimanakunata allichinakunaka illashkatami yachanchik, ashtawankarin ashka runakunami ña manatak ñukanchik runa shimipi rimanchikchu nishpami kutichikkunakashka, chaytami chunka watayallipi muyurishkata riksikunchik.

Yallika, runakunami kanchik nishpapash paipak kikin runa simitaka manatak rimanchikchu nishkatami rikunchik, jatun llaktakunapikarin ashtawan manatak rimankunachu, runakuna kawsanatapash kunkakunashkami, ayllu llaktakunapillami runa shimitaka rimankunakashka, chashnaka ñukanchik runa shimipi rimanakunapakka achka llakimi, asha asha chinkarikunmi, quipa watakunapika ña man pitakpish rimankakunachu yuyanimi.

Resumen

El presente estudio tratará de aproximarse al impacto de la institucionalización del sistema de la educación intercultural bilingüe en los procesos de revitalización de las lenguas de los pueblos en Ecuador. El análisis busca dar respuesta a un vacío empírico a partir del procesamiento y descripción de información recopilada durante los

¹ Doctor en Administración Gerencial por la Universidad Benito Juárez; Maestría en Asuntos Indígenas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Licenciado en Educación Técnica por la Universidad Central. Con experiencia en el sector público y en educación intercultural bilingüe, ponente en varios foros internacionales, con amplia trayectoria de vinculación con las organizaciones indígenas en el Ecuador, impulsor de las estadísticas con enfoque intercultural en el Ecuador. Correo electrónico: chisaguano@hotmail.com

Generalmente prefiero el término "idioma", sin embargo, por el uso generalizado y en el mundo científico recurriré a término "lengua".

últimos censos del país. Datos que permiten concluir que las iniciativas de revitalización lingüística en Ecuador no han sido formuladas desde la práctica y sus efectos se evidencian en el comportamiento de la lengua entre la población indígena y no indígena por un período de más de 10 años. Aun cuando el número de personas que se autoidentifican se incrementa en el país, el uso de las lenguas está en declive. Sobreviven en sus demarcaciones territoriales, pero no han logrado penetrar en la colectividad.

Palabras clave: *Educación intercultural bilingüe, lenguas indígenas, revitalización lingüística.*



Introducción

Las estrategias educativas cambian en dependencia de las necesidades e intereses de las sociedades y han respondido a las luchas históricas de los pueblos. El escenario educativo se modifica conforme la historia y el contexto. Por ejemplo, desde finales del siglo XIX y en respuesta a la realidad de las naciones y los pueblos latinoamericanos, se ha incorporado el enfoque intercultural en los ordenamientos jurídicos con la intención de dar respuesta y mantener la diversidad cultural de la región y de cada país en específico.

La interculturalidad se ha convertido en un eje transversal en los sistemas educativos y ha acompañado a otras de las principales conquistas de los pueblos indígenas: la educación intercultural bilingüe. Esta educación en sus ideales, fomenta la diversidad cultural y pretende romper con la hegemonía que ha prevalecido en los sistemas educativos. El rechazo a la asimilación ha cedido a la finalidad de incluir y respetar a las minorías.

La educación intercultural bilingüe (EIB), aunque estuvo excluida y desconocida por un tiempo, ha despertado el interés de diversos actores y se ha generalizado en los sistemas educativos nacionales. En Ecuador, se reconoció de manera oficial en 1992 con la promulgación de la Ley 150 que facilitó el surgimiento de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Esta institución se concibió como una Institución con autonomía financiera, técnica y administrativa, descentralizada y gestionada por los pueblos indígenas. Sin embargo, no fueron pocos los problemas que enfrentó (Chisaguano, 2005; Rodríguez, 2011).

Desde 2011, la EIB no es una institución autónoma del pueblo indígena. Con la aprobación de la Ley de Educación Intercultural se impuso un nuevo entramado institucional bajo la exclusiva rectoría del Ministerio de Educación. La participación de las organizaciones indígenas ha ido decreciendo, hasta concretar en la participación de una sola organización indígena. En 2018 surgió la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como resultado del diálogo entre el poder ejecutivo y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE).

La ampliación de las bases jurídicas y la creación de la estructura institucional en el país no han erradicado las posiciones encontradas en relación a la EIB. Sus resultados son evidentes más con la formalidad que con la efectividad de sus estrategias. La participación de los pueblos indígenas en la administración del sistema se ha cuestionado debido a las constantes limitaciones y a la aún imposición cultural (Chisaguano, 2005).

La situación de Ecuador no es particular dentro de la región. En América Latina, el reconocimiento y respeto a la diversidad en los sistemas educativos ha transitado por varios hitos, donde destaca una homogenización cultural y lingüística. El interés de transformar esta realidad ha impulsado el enfoque intercultural que no ha estado exento de problemas y resistencias (Abarca, 2015).

En este contexto, el estudio sobre la EIB no se ha consolidado en Ecuador, prevaleciendo fundamentalmente una perspectiva cualitativa en los análisis. No se han encontrado estudios que realicen una evaluación evolutiva y comparativa de la EIB en el país. Las propuestas precedentes se han concentrado en el rol de las organizaciones y su inclusión-exclusión en los cambios institucionales (Chisaguano, 2005; Rodríguez, 2011), en algunas de las fortalezas y debilidades del sistema educativo (Conejo, 2008) y en la propuesta de indicadores de evaluación y monitoreo (Muñoz, 2017).

La presencia de un vacío empírico en los acercamientos científicos existentes sobre la EIB justifica la realización del actual estudio. No se ha determinado el verdadero impacto de la educación intercultural en la revitalización lingüística. Aunque la información al respecto no es muy actualizada, el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC) publica información de utilidad para realizar un análisis de este tipo.

El objetivo del estudio es determinar el impacto de la institucionalización de la EIB en la revitalización de las lenguas indígenas en Ecuador. En un primer momento se exponen los resultados de la revisión bibliográfica realizada para identificar algunos de los fundamentos de la EIB y del trayecto seguido por esta propuesta en Ecuador. En un segundo momento se expone el procedimiento metodológico



que guio el estudio y finalmente se presentan los resultados de la investigación de acuerdo a los objetivos planteados.

1. Educación, interculturalidad y lengua

La educación debe erigirse sobre bases que permitan y promuevan la igualdad de oportunidades en y desde las instituciones. El respeto a la diversidad no solo debe ser una cuestión lógica y formal; también requiere fuertes componentes operativos. De ahí que la educación intercultural bilingüe se ha entendido y asumido como el enfoque que favorece este trayecto, a partir de la interacción de diferentes culturas.

La pedagogía intercultural es una práctica que no se encuentra ajena a constantes procesos de construcción. La interculturalidad, “más que un simple concepto de interrelación, significa el proceso de construcción de una sociedad a otra” (Walsh, 2009, p. 232). Por lo tanto, es importante que se asuma como práctica y no como un proceso acabado o agotado. Es proclive a cambios y adaptaciones que son consecuencia de la dinámica imperante en los espacios cotidianos y de las identidades de grupos plurales.

Para Trujillo (2005), la interculturalidad es comprendida desde dos perspectivas. Por ejemplo, puede hacer referencia a la comunicación interpersonal o a la interacción culturalmente distinta. Otros autores (Viaña, Tapia, & Walsh, 2010) se han centrado en su clasificación, reconociendo que no existe un solo tipo de interculturalidad. Es posible identificar una interculturalidad relacional, funcional y crítica. La primera hace referencia a la interacción entre culturas. La segunda alude al proceso de inclusión en el contexto social y la tercera ratifica una construcción de lo distinto en un escenario de poder jerarquizado.

El enfoque intercultural de las políticas públicas no puede conceptualizarse como sinónimo de la EIB, entendida como modalidad educativa. Según Corbetta et al. (2018), como modalidad implica una concepción restringida que se circunscribe a directrices, planes, proyectos o políticas que son iniciativa y que están bajo la tutela del Estado. En América Latina, muchos de los programas se pueden enmarcar dentro de la condición de modalidad educativa que se une a otros lineamientos para dar respuesta de forma compensatoria a grupos históricamente excluidos.

Bajo esta perspectiva puede reconocerse una distinción. La educación intercultural bilingüe da respuesta a una demanda de los pueblos indígenas, mientras que la interculturalidad como enfoque es una educación que incluye a todos con el fin de romper con las asimetrías. Por lo tanto, ante el interés de una educación con enfoque intercultural es imprescindible la búsqueda de estrategias o la propuesta de alternativas y acciones para que se valore y reconozca la cultura de los pueblos indígenas (Corbetta, 2016).

La interculturalidad no puede ser un fenómeno impuesto como consecuencia de manuales o políticas estatales (Alsina, 1999). La lengua en relación a la interculturalidad favorece los procesos de socialización a través del reconocimiento y respeto a la diversidad (Byram & Risager, 1999). En dependencia de la fuerza lingüística y cultural de los diferentes contextos en los que se institucionaliza la educación intercultural bilingüe, se promueve no solo la enseñanza de estas lenguas, sino también la transmisión de contenidos curriculares sobre los pueblos (Abarca, 2015).

Como parte de lo cultural, se ha reconocido la importancia de la lengua, por lo que los sistemas educativos se han propuestos ampliar sus horizontes. Una disertación y un análisis de la vigencia de la EIB no puede realizarse alejados del rol que ha desempeñado el movimiento indígena en su desarrollo. El inicio de esta educación se enmarca en los planes de vida surgidos de estos pueblos. La revitalización y la generalización de las lenguas es una demanda comunitaria que poco a poco fue rompiendo con las barreras espaciales, temporales y hegemónicas.

La iniciativa indígena, en el caso de América Latina, ha trascendido las fronteras de estos pueblos y desde la actuación gubernamental se ha propuesto su inclusión en los sistemas de educación. De esta forma, se promueve una educación intercultural bilingüe que debe dar respuesta a las demandas de garantía de una política educativa para que se desarrollen entornos de aprendizaje coherentes con los derechos de estos pueblos.

Reconocida como un modelo, esta educación se basa en un proceso que “democratiza y potencia la participación de todos los actores



sociales” desde el reconocimiento y fomento a la diversidad cultural (Farfán, 1994, p. 146). En los centros de educación intercultural bilingüe se impulsa un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en estas características y otorga relevancia a la identidad cultural “centrada en el uso de la lengua”.

Los programas tienden al fomento de un bilingüismo aditivo, de la valoración y del conocimiento de las culturas. Estas pueden ser objeto de revitalización en los procesos educativos, pero también pueden emplearse con fines didácticos (Martínez, 1998) para que las clases sean más contextualizadas y cercanas a las realidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el sistema educativo y sus dinámicas debiera contribuir a la reivindicación de los derechos educativos de todos los seres humanos y a la transmisión y mantenimiento de los conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales (Quishpe, 2001).

Las lenguas indígenas, como parte de esta educación, evidencian un reconocimiento de la identidad de estos pueblos. Las lenguas son una expresión simbólica de lo cultural que ayuda a eternizar los principales rasgos culturales, es decir, lo que se “es, se siente y se cree” (Haboud, 1998, p 134). Por lo tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación intercultural bilingüe no puede concebirse solo como la enseñanza de una lengua más. Alejadas del mecanicismo, es necesario que las lenguas se asuman como un elemento cultural que identifica y define a los países y a sus ciudadanos (Nieto, 1993).

A pesar de lo anterior, en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 1993) se ha estipulado que esta educación se concentra en el progreso de la expresión oral y escrita, con la finalidad de consolidar procesos de comunicación entre culturas distintas. El aprendizaje no presta atención e importancia a las estructuras gramaticales.

Los programas de estudio han insertado el bilingüismo con la intención de que el castellano no siga contribuyendo a la desaparición de identidades culturales. En el caso ecuatoriano, esta educación está orientada hacia la generación de procesos organizados y articulados en función de demandas sociales. El interés principal de las peticiones ha sido un reconocimiento y un fortalecimiento de lo étnico, a partir de

la institucionalización y concientización de que el mantenimiento de la riqueza y la diversidad cultural no corresponde solo a los pueblos indígenas (Vélez, 2006).

Sin embargo, su promoción e inclusión en los sistemas educativos no se ha caracterizado por una efectividad. No solo se han identificado problemas en la formulación e implementación del modelo educativo. Otras dificultades operativas como la selección y formación de los docentes, así como los recursos didácticos, la politización y monopolización en los procesos de participación y la importancia concedida en el currículo son algunos de los aspectos que atentan contra su real desarrollo (Cañulef, 1999). Los docentes, por lo general, mantienen la hegemonía del castellano en sus clases, enseñan el kichwa y no en kichwa. Solo realizan actividades centradas básicamente en el vocabulario sin que exista detrás del proceso de enseñanza-aprendizaje una intención verdaderamente cultural, lo cual afecta el reconocimiento y la autoidentificación.

2. Tras la ruta de la educación intercultural bilingüe en Ecuador

La educación indígena en Ecuador ha tenido una orientación muy particular. El trayecto no ha sido homogéneo, ni ha sumado a los mismos actores. En cuanto al impacto también muestra diferencias. Las distinciones en los grados de la cobertura, ya sea local, regional o nacional, han sido visibles. No obstante, pueden reconocerse algunos hitos que permiten identificar sus avances o retrocesos de una ruta a favor de la cultura y la educación indígena.

El accionar de los propios interesados bajo la tutela de las organizaciones o iniciativas grupales no puede obviarse al momento de marcar el punto de partida de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Sus luchas aisladas o coordinadas constituyen manantial de la historia. Su labor trazó el camino para el reconocimiento e institucionalización de un sistema educativo ajustado, por lo menos en lo ideal, a la revitalización de su herencia cultural y a la propagación de su conocimiento. Los primeros indicios se ajustan a las particularidades de los contextos y otorgan importancia a la labor en escenarios propiamente locales. El desarrollo de estas iniciativas marcó también las primeras respuestas ante los modelos pedagógicos y lingüísticos convencionales (Torres, 1994; Conejo, 2008).



La mención a la labor de Dolores Cacuango a partir de los años 1940 es reiterada en la literatura. La “madre” de la EIB en Ecuador estimuló la educación propia de los pueblos indígenas. Veinte años después, este trabajo se complementaría con el funcionamiento de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador y el sistema radiofónico Shuar que fomentó el auge de los programas de alfabetización en la lengua nativa.

Estas iniciativas propiciaron que los últimos 20 años del siglo XIX se caracterizaran por un impulso de “la reivindicación de las culturas y de las sociedades indígenas” (Cañulef, 1999, p.82). Se recurrió a sistemas educativos, que si bien presentaron un campo de acción fundamentalmente familiar, fungieron como base del posterior proceso de institucionalización y reconocimiento estatal. En estos años se establecieron convenios de cooperación entre las organizaciones indígenas (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE; Consejo de Pueblos y Organizaciones de Indígenas Evangélicos del Ecuador, FEINE y Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, FENOCIN) y el Ministerio de Educación para crear material didáctico en lengua indígena para los centros educativos existentes (Chisaguano, 2005).

Esta realidad se extendió durante el gobierno de Jaime Roldós (1979-1981). La alfabetización bilingüe a nivel nacional marcó el período y motivó otras iniciativas políticas. Rodrigo Borja (1988-1992) también ejecutó un proyecto de alfabetización en lengua kichwa que se extendió al resto de los pueblos indígenas en el país, respetando sus respectivas lenguas.

Con la institucionalización de DINEIB, se cerraron los círculos de la primera etapa. Las organizaciones indígenas iniciaron la implementación de mecanismos para asegurar su intervención en la gestión educativa que desde esta Dirección se realizaría. Como resultado, surgió el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

Desde el Consejo se diseñaron e implementaron políticas públicas para el fortalecimiento de la interculturalidad en la sociedad ecuatoriana. Sin embargo, los problemas de funcionamiento, así como las limitaciones

en la participación y en la generalización de las propuestas quebraron, poco a poco, la razón de ser de esta instancia. La Dirección Nacional obvió la intervención de las organizaciones indígenas. Su inclusión se redujo a cuestiones de carácter administrativas (Chisaguano, 2005), lo que motivó la disolución del Consejo y la creación de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 1999.

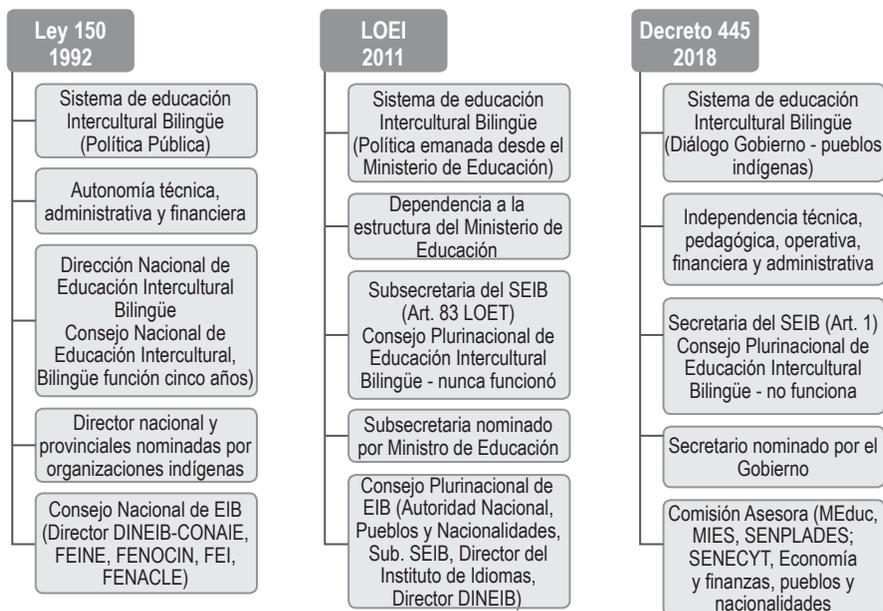
Tal instancia trataba de dar respuesta a lo dispuesto en el art. 69 de la Constitución de 1998 donde se establecía que “el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural” (Asamblea Constituyente, 1998, p. 23). Además, se reconocía al sistema de educación intercultural bilingüe como un derecho colectivo en un Estado pluricultural y multiétnico.

La aprobación de la Constitución de la República del Ecuador de 2008 transformó el escenario de actuación de la DINEIB. El Estado se arroga la responsabilidad de:

Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. (Art. 347, numeral 9, Asamblea Nacional, 2008, p. 107)

La intervención del Estado en la gestión de la EIB se reforzó con la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, donde quedan definidas todas las disposiciones nacionales y las facultades y funciones en correspondencia con los diferentes niveles de esta educación en el país. A partir de este cambio institucional, la EIB es una dependencia de la autoridad nacional, lo cual resta autonomía y limita la participación de las organizaciones indígenas. La centralización de la gestión (aunque se reconoce el derecho de la lengua de los pueblos) buscó la “unificación del sistema educativo nacional”, pero, realmente ha causado no pocos estragos en el principio de autodeterminación educativa de los pueblos (Rodríguez, 2011). De cuya evolución en la gestión institucional se describe en la Figura 1.

Figura 1: Evolución en la gestión de la EIB en el Ecuador



Elaboración propia

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) en Ecuador comprende varios niveles de enseñanza. Inicia con la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) y se extiende hasta el nivel superior. Con su modelo (MOSEIB), este sistema se enmarca en la “construcción del Estado plurinacional e intercultural” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, p. 13), lo que pudiera identificarse como una contradicción. El art.1 de la Constitución de la República reconoce que el Ecuador es un Estado intercultural y plurinacional (Asamblea Nacional, 2008).

Cuadro 1: Educación intercultural bilingüe en Ecuador

Institución rectora	Revitalización lingüística	Destinatarios
Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, adscrita al Ministerio de Educación y que forma parte del Sistema en Ecuador. Comprende desde la estimulación temprana hasta el nivel superior.	La Constitución dispone el desarrollo, fortalecimiento y fomento de los idiomas de los pueblos y nacionalidades del país.	Mención expresa a los pueblos indígenas

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2019)

En Ecuador se ha reconocido que cada nacionalidad tiene derecho a una educación propia que se ajuste a sus necesidades, prácticas e intereses. Se busca la revitalización del conocimiento y la sabiduría ancestral en cada pueblo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). Pero, ¿realmente se materializan estas intenciones en la práctica? ¿La institucionalización y las modificaciones jurídicas de la educación intercultural han impactado en la revitalización de las lenguas indígenas? Las posibles respuestas a estas preguntas guían los próximos análisis.

3. Ruta metodológica

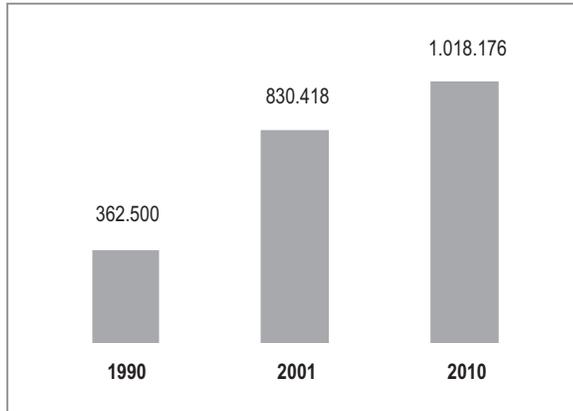
Los estudios sobre la EIB en Ecuador no emplean con frecuencia información cuantitativa en sus análisis. Contrario a esta tendencia, la presente investigación pretende determinar el impacto de la institucionalización de la EIB en la revitalización de las lenguas indígenas a partir de un análisis descriptivo de datos provenientes de los últimos censos (2001 y 2010). La fuente principal de información es el INEC y de sus bases de datos se extrae información sobre los pueblos indígenas, lenguas y autodefinición en tomas diferentes. Aunque el interés es conocer si hubo avances en la revitalización de las lenguas indígenas luego de los cambios institucionales acontecidos en el país en cuanto a la EIB, también se explora la evolución de estos pueblos. Por ello, se parte de una contextualización y luego se realiza la evaluación comparativa.

Institucionalización no es revitalización

La población indígena en Ecuador crece de 1990 a 2010 (Figura 2). Sin embargo, las variaciones metodológicas de las fuentes pueden ser un justificativo de este incremento. La medición en 1990 se hizo en base a la variable lengua hablada, mientras que en 2001 se empleó la autoidentificación. En 2010 se mantuvo esta variable, pero según cultura y costumbres. Los resultados del censo en este año evidencian un incremento de la población indígena (187.758). Las políticas de inclusión, el reconocimiento del Estado pluricultural y multiétnico en 1998 y del Estado intercultural y plurinacional en 2008 pudieran explicar esta evolución. No obstante, también se debe considerar en ese análisis que la población indígena se resistió a participar de forma masiva en el censo de 1990.



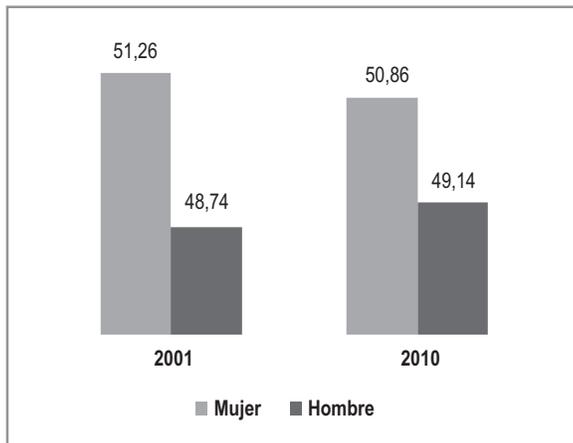
Figura 2: *Evolución de la población indígena (año censal)*



Fuente: INEC

Las mujeres predominan entre la población indígena ecuatoriana. Aunque la diferencia entre el porcentaje de mujeres y de hombres no es muy significativa, sí se reporta que más de la mitad de la población indígena es femenina. Según se muestra en la figura 3, el incremento de esta variable no fue relevante de 2001 a 2010.

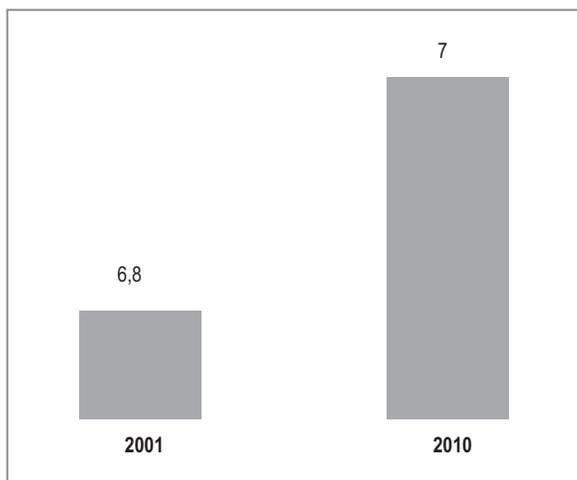
Figura 3: *Población indígena por sexo (año censal)*



Fuente: INEC

Aunque se reporta un incremento de la población indígena en Ecuador de 2001 a 2010, la representación porcentual crece levemente. La variación en un período de nueve años es muy discreta (Figura 4), lo cual puede deberse a dos posibles factores. La población indígena realmente no crece o cada vez menos son los indígenas que se autoidentifican como tal.

Figura 4: Población indígena (%) respecto a la población nacional (año censal)

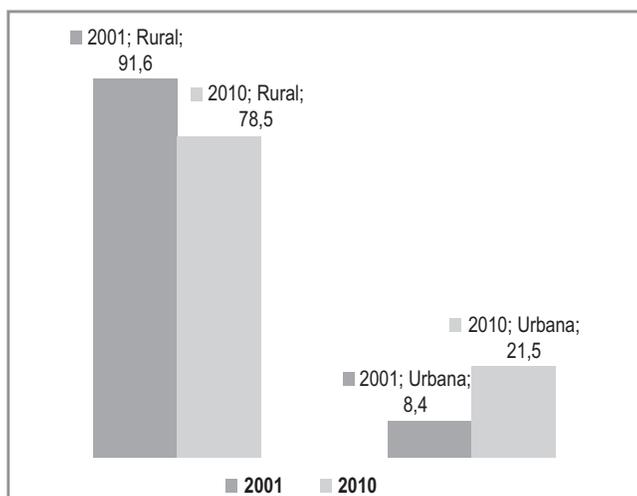


Fuente: INEC

Del 2001 al 2010 se registra un desplazamiento de la población indígena de las zonas rurales a las urbanas (Figura 5). Aunque se mantiene un predominio de la ubicación rural, la población se trasladó hacia las ciudades. En Ecuador, son principalmente los motivos laborales los que justifican el traslado. Debido a los desplazamientos, es necesario que en las ciudades se desarrollen otros programas bilingües con enfoque intercultural.



Figura 5: Población indígena (%) respecto a la población nacional (año censal)

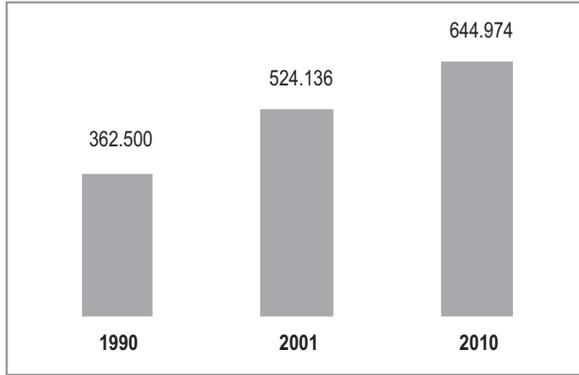


Fuente: INEC

La migración es una de las causas que impactan en la pérdida de la identidad cultural. Alejado de sus comunidades y ante la ausencia de estrategias de integración y fortalecimiento cultural en las ciudades, los indígenas deben asimilar y adaptarse a nuevas pautas culturales. Las lenguas indígenas se pierden ante la hegemonía cultural. Si bien no se disponen de estudios centrados específicamente en el comportamiento de los hablantes de las lenguas indígenas, el art. 2 de la Constitución de la República establece que el castellano es el idioma oficial del Ecuador.

El kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural (Asamblea Nacional, 2008). El resto de los idiomas ancestrales no entra en esta clasificación, pero se reconoce su oficialidad en los respectivos territorios. Al Estado le corresponde el respeto y el estímulo de su empleo y conservación. Cumpliendo con este rol, se dispuso en el país que el sistema de educación intercultural bilingüe se extendería a todos los centros educativos de manera progresiva (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). Este proceso de generalización no termina, pero se pueden obtener algunas pautas sobre su impacto a corto plazo.

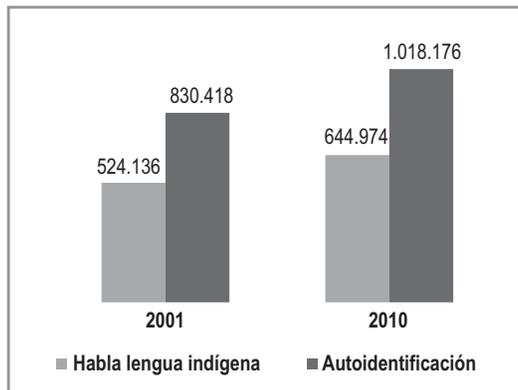
Figura 6: Población indígena que habla lengua nativa (año censal)



Fuente: INEC

Los programas, las estrategias o las iniciativas desarrolladas en Ecuador respecto a la revitalización de la lengua indígena fueron más efectivos a finales del siglo XX y el inicio del siglo XXI, lo cual puede estar relacionado con el funcionamiento de DINEIB. La población indígena que habla lengua indígena creció más en el intercensal 1990 al 2001 que de 2001 a 2010, aun cuando en este último año se alcanza el mayor crecimiento de la población. Solo el 63.0% de las personas que se autoidentifican como indígenas hablaban lengua nativa en 2001 y 2010 (Figura 6 y 7).

Figura 7: Lengua y autoidentificación (año censal)



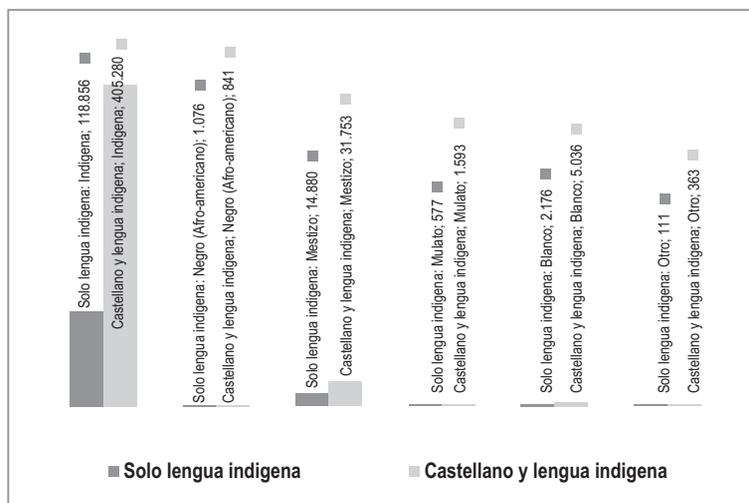
Fuente: INEC



La estabilidad en la relación habla-autoidentificación corrobora que no se han desarrollado modelos efectivos para que se incremente el reconocimiento de la población indígena tanto a nivel personal como social. Los procesos de enseñanza-aprendizaje parecen no fortalecer este elemento simbólico de la cultura. Los resultados alcanzados con las estrategias implementadas no son los esperados.

En el año 2001 era más común que la población indígena hablara dos de los idiomas oficiales del país. El resto de la población no habla en esta lengua como se muestra en la figura 8. Los indígenas han tenido que asimilar otros idiomas, mientras que la mayoría de la población ecuatoriana no se ha insertado en la práctica de la cultura de los pueblos indígenas.

Figura 8: Lengua y autoidentificación (año censal)



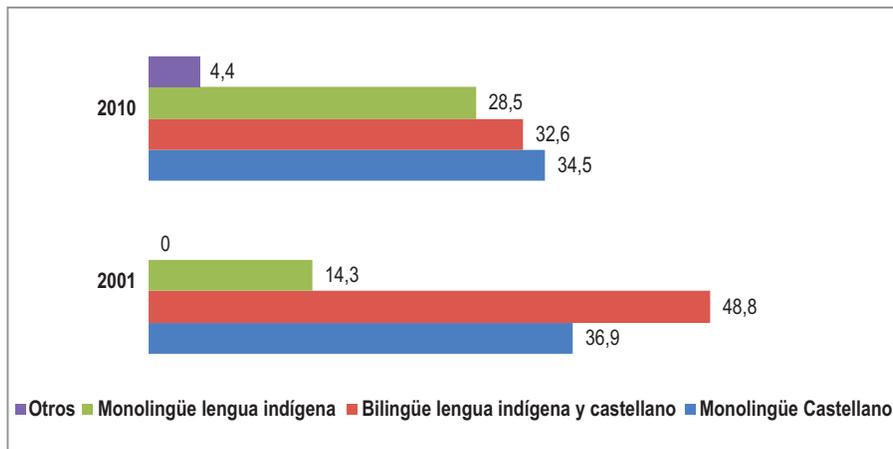
Fuente: INEC

El empleo de la lengua indígena sigue circunscrito a espacios muy privados, principalmente en las ciudades. Su uso se reserva para el hogar y muchas veces solo intercambian las personas adultas. Las aperturas de diálogo con otros ecuatorianos casi resultan imposibles, porque los indígenas aprendieron el castellano, pero, el resto de la sociedad no acepta la lengua indígena.

Estudios anteriores identificaron que en zonas con alta población indígena no existen profesores hablantes de la lengua propia de esos pueblos. La intervención de asesores culturales o autoridades tradicionales da cumplimiento al propósito nacional de responder desde lo formal a un eje transversal de la política nacional, pero, las condiciones o efectos son contraproducentes (Abarca, 2015). Los recursos didácticos son escasos y muchas veces los profesores no poseen la preparación pedagógica necesaria para desarrollar el modelo educativo aspirado.

Aunque en Ecuador existe representación de algunas de las lenguas más importantes de América, todas se encuentran bajo riesgo de desaparecer. A veces, la prensa se hace eco de esta realidad y publica titulares como: Las lenguas en Ecuador, entre la vitalidad y la vulnerabilidad y Ocho lenguas ancestrales de Ecuador, en peligro de extinción. Sin embargo, desde estos medios también se asume y socializa una postura eminentemente hegemónica.

Figura 9: Población indígena monolingüe y bilingüe (año censal 2010)



Fuente: INEC

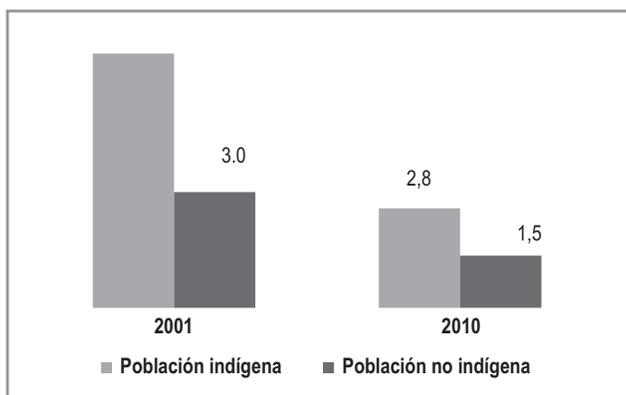
El monolingüe castellano prevaleció en Ecuador tanto en el año 2001 y 2010. Con el primer censo del siglo XXI se identificó una alta presencia del bilingüismo (lengua indígena y castellano) que se incrementó. En 2010 se registra un aumento de la lengua indígena acompañada



por el castellano, lo cual desde cierta perspectiva contrasta con los resultados anteriores.

Sin embargo, la información presente en la figura 10 conlleva a una pregunta: ¿Educación intercultural para todos en Ecuador? Durante los años en estudio, el avance en la sistematización de saberes no se evidencia en las estadísticas. La población indígena es la que habla su lengua, sin que sea evidente una estrategia a favor del desarrollo integral en varios sentidos y niveles. Al parecer, el enfoque tiende a sesgarse hacia los pueblos, sin que se evidencie un intercambio de símbolos y signos entre culturas.

Figura 10: Tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años



Fuente: Popolo (2017)

La importancia y las fragilidades de la EIB en Ecuador quedan evidenciadas con la información presente en la figura 10. Si bien el analfabetismo ha disminuido considerablemente en los pueblos indígenas, su prevalencia corrobora una brecha étnica en el país. La hegemonía cultural no solo se evidencia en la lengua, también en la ausencia de igualdad de oportunidades. A pesar de estos resultados, no puede promoverse el pesimismo, pero sí una postura crítica ante los acontecimientos y las desviaciones del trayecto que en Ecuador ha tomado el modelo de educación intercultural bilingüe.

4. Conclusiones

Las iniciativas de revitalización lingüística en Ecuador no han sido formuladas desde la práctica y sus efectos se evidencian en el comportamiento de la lengua entre la población indígena y no indígena por un período de más de 10 años. Aun cuando el número de personas que se autoidentifican se incrementó en el país, el uso de las lenguas se disminuye. Sobreviven en sus demarcaciones territoriales, pero no han logrado penetrar en la colectividad. Las lenguas tienden al debilitamiento o a la desaparición en un contexto sociocultural que se ha impuesto como mayoría.

La conexión entre interculturalidad y educación bilingüe en Ecuador tuvo su base en el carácter constitucional. Bajo este reconocimiento se realizaron reformas en el país con la intención de consolidar la dimensión intercultural. Sin embargo, la modalidad educativa intercultural bilingüe rompió por varios años con sus verdaderos actores, asumiendo el Estado una rectoría total de todos los procesos, mecanismos e instituciones.

Los discursos y la creación de instituciones no son ni han sido suficientes para desarrollar un efectivo modelo de educación intercultural bilingüe. La participación de las organizaciones y de los propios actores de los pueblos indígenas se ha visto truncada con la concentración del poder en el país y desde entonces, no se ha avanzado en la realidad, sino en lo formal, en la creación de instituciones de papel o de fachadas.

En Ecuador se ha reconocido que cada pueblo indígena tiene derecho a una educación propia que se ajuste a sus necesidades, prácticas e intereses. La revitalización del conocimiento y la sabiduría ancestral en cada pueblo se ha enarbolado de forma constante desde el discurso político y el escenario jurídico, sin que realmente ocurriera en el país un fortalecimiento lingüístico.



Referencias

- Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes (9)*, 1-16.
- Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Asamblea Constituyente. (1998). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Quito: Jurídica.
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional: Jurídica.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual.
- Cañulef, E. (1999). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe de Chile*. Santiago de Chile: Pillán.
- Chisaguano, S. (2005). *La educación intercultural bilingüe: una propuesta educativa de los pueblos indígenas del Ecuador. Avances, limitaciones y desafíos*. Quito: FLACSO.
- Conejo, A. (2008). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 64-81.
- Corbetta, S. (2016). "Acá tiene la escuela: arréglese". *La migración Qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina (1990-2014)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Farfán, M. (1994). *El sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi*, en: *Interculturalidad y Educación Bilingüe, encuentros y desafíos*. Quito: COMUNIDEC.
- Haboud, M. (1998). *Quechua y Castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>

- Muñoz, M. (2017). Educación intercultural bilingüe: elaboración de indicadores para la evaluación y el monitoreo. *Revista Illari*, 8-16.
- Popolo, F. D. (Ed.). (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Quishpe, C. (2001). *Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Rodríguez, A. (2011). El Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Educación y Cultura*, 54-61.
- Torres, V. (1994). *Interculturalidad y Educación Bilingüe*. Quito: COMUNIDEC.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 1-15.
- Vélez, C. (2006). *La interculturalidad en la educación básica: reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: Abya-Yala.
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Universidad Andrés Bello.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.

SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

