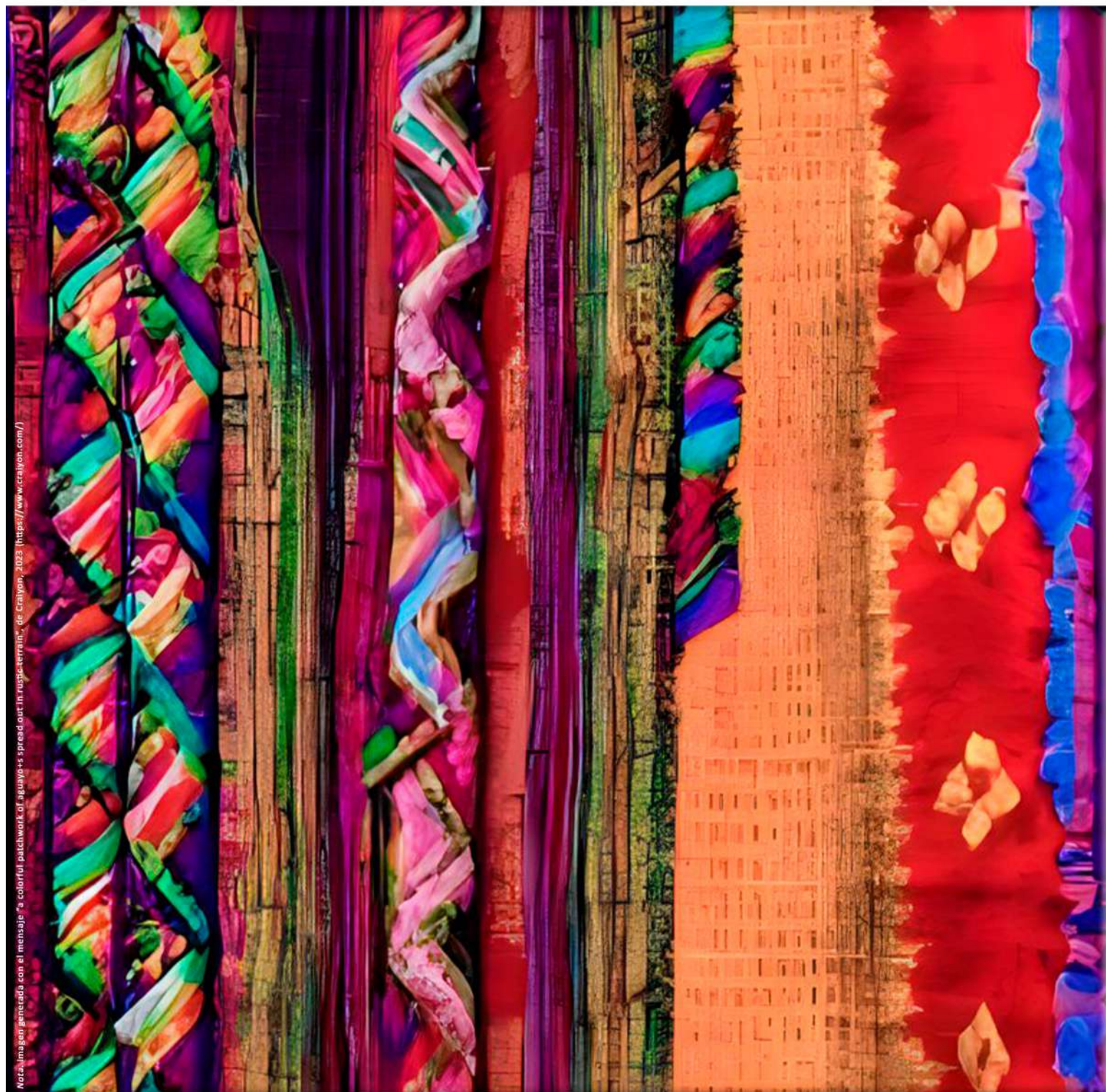


DIALÓGICA

Intercultural

ISSN-L:2960-0847 • Número 1 • 2023



Nota: imagen generada con el mensaje "a colorful patchwork of agave-s spread out in rustic terrain", de Crayon, 2023 (<https://www.crayon.com/>)

Greby Rioja Montaña

Decano

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Mayor de San Simón

Jimena Salinas Valdivieso

Directora Académica

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Mayor de San Simón

Vicente Limachi Pérez

Coordinador

Centro Interdisciplinario PROEIB Andes - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Mayor de San Simón



Dialógica Intercultural
Primer número, 2023

Es una publicación del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. La revista digital aborda temáticas relacionadas con: educación, lenguas y culturas de pueblos indígenas en Bolivia y América Latina, es de producción semestral y de acceso abierto.

Dialógica Intercultural pretende propiciar debates sobre problemáticas sociales, históricas, culturales, antropológicas, educativas y lingüísticas vinculadas con pueblos indígenas en Bolivia, el continente y el mundo. Además, uno de sus propósitos es fortalecer redes académicas, proporcionar información a profesores, estudiantes y a la comunidad en general.

Consejo editorial Centro Interdisciplinario PROEIB Andes

José Fernando Galindo Céspedes – Editor General

Javier Martín Colque Rollano – Editor adjunto

Pedro Ovío Plaza Martínez – Editor sección artículos de investigación

Andrés Giovanni Silva Terán – Editor sección entrevistas y reseñas

Comité editorial

Beatriz Gualdieri, Universidad Nacional de Luján, Argentina

Rickard Lalander, Ph.D., Södertörn University, Suecia

Magnus Lembke, Ph.D., Stockholm University, Suecia

Crista Weise, Ph.D., Universitat Autònoma de Barcelona, España

Barbara De Cock, Ph.D., Université catholique de Louvain-la-Neuve, Bélgica

Eduardo Córdova, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Editor en la Web

Javier Martín Colque Rollano

Arte y Diseño

Marcelo Bernardo Siles Patiño

Jhonatan Aguanta Zurita

Ilustración de portada

Imagen generada con el mensaje “a colorful patchwork of aguayo+s spread out in rustic terrain”, de Craiyon, 2023 (<https://www.craiyon.com/>)

ISSN-L:2960-0847

Dialógica Intercultural (Cochabamba-Bolivia) 2023

Edición digital

https://revistas.umss.edu.bo/index.php/dialogica_intercultural/index

<https://www.proeibandes.org/>

<https://www.hum.umss.edu.bo/>

Licencia Pública Internacional — CC BY-NC 4.0

Hecho en Bolivia



DIALÓGICA
intercultural

Nota: Imagen generada con IA. Fuente: "Bolivia: Indigenous grandmother talking to children", de BlueWillow, 2023 (<https://www.bluewillow.ai/>)

Presentación

J. Fernando Galindo

Presentación

Cómo citar: Galindo, J. F. (2023). “Presentación”. *Revista Dialógica Intercultural*, 1, i-iii. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7892457>

Para el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes (CI PROEIB Andes), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón, es grato presentar este primer número de la Revista Digital Dialógica Intercultural que inicia una nueva etapa en el proceso de difusión de la producción intelectual de nuestro centro, tomando ventaja de los recursos digitales ahora disponibles para este tipo de iniciativas, y así contribuir a la visibilización de la producción científica y académica de nuestra institución. Más concretamente a través del sistema o plataforma PKP, Proyecto de Conocimiento Público (Public Knowledge Project), un software libre para la publicación de revistas académicas que contribuye a mejorar la calidad y el alcance de las mismas.

El antecedente de esta iniciativa se vincula con la Maestría en Sociolingüística (2014-2019), en cuyo marco se realizó la publicación de dos números impresos de la revista Dialógica (2017, 2021), gracias al apoyo de la Cooperación Belga ARES (l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur) que no solo brindó los fondos para el desarrollo de tres versiones de esta maestría, sino también para la difusión de la producción académica de la misma. Nuestra intención inicial era dar continuidad en un formato digital a la revista impresa Dialógica. Sin embargo, en el proceso, nos percatamos de la existencia de otra con este mismo nombre en el hermano país de Venezuela. Por esta razón, luego de varias deliberaciones al interior del equipo del CI PROEIB Andes decidimos renombrar esta iniciativa de publicación como **Dialógica Intercultural**, poniendo énfasis en una dimensión central del trabajo de nuestro centro.

Fiel a la vocación con la que se inició el PROEIB Andes, nuestra revista tiene como ejes temáticos centrales la interculturalidad, las lenguas indígenas y la educación de pueblos indígenas en América Latina. Sin embargo, está abierta a contribuciones desde distintas miradas disciplinarias, e interdisciplinarias para expandir este horizonte temático, siempre en perspectiva de contribuir a los proyectos históricos, políticos, culturales y educativos de base indígena. Abrigamos la esperanza y la certeza de que esta iniciativa editorial se constituya en un foro académico, abierto y democrático para críticamente dialogar, reflexionar, debatir y plantear propuestas sobre problemáticas que afectan a estas poblaciones, que hoy por hoy se mueven en escenarios “glonlocales” (globales, nacionales y locales), más allá de sus territorios ancestrales.

Este primer número contiene tres tipos de materiales: artículos de investigación, una entrevista y reseñas-presentaciones de libros. La **sección de artículos** se inicia con un trabajo de J. Fernando Galindo que, basado en una revisión inicial de literatura, realiza un inventario de distintas escalas de evaluación del riesgo, vitalidad y programas de

revitalización lingüística propuestas en distintos momentos y contextos, construyendo una tipología e identificando las funciones de las mismas. El artículo concluye planteando la importancia de valorar la pertinencia de estos instrumentos para la lengua específica cuyo riesgo-vitalidad se pretende identificar y haciendo un llamado a la apropiación crítica de estos instrumentos para la evaluación y promoción de procesos de revitalización lingüística en Bolivia y la región.

El artículo de Pedro Plaza analiza la incidencia de los préstamos lingüísticos del castellano en el quechua escrito de Tarabuco (Chuquisaca, Bolivia). Basado en un inventario léxico y morfológico plantea el argumento de que el quechua de esta zona es una variedad más conservada y sin influencia del aymara. Si bien, el colonialismo lingüístico ha influenciado el caudal léxico, los préstamos lingüísticos han sido “quechuizados” compensando el primero. Plaza concluye que el problema de los préstamos no está en las estructuras lingüísticas, sino en la ausencia de educación quechua, la migración y la ruptura de la transmisión intergeneracional.

Los siguientes dos artículos focalizan la atención en las respuestas al COVID-19 en la educación superior y en las comunidades indígenas. En el tercer artículo Vicente Limachi explora las experiencias cognitivas de los estudiantes de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, de la Universidad Mayor de San Simón. El estudio identifica la elasticidad espacio-temporal de los aprendizajes, la necesidad de autonomía en el aprendizaje, y las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes en los entornos digitales. Concluye que, aunque se retorne a la presencialidad, la educación superior tiene el doble desafío de: primero, adaptarse críticamente a los cambios técnicos y tecnológicos y los cambios pedagógicos y didácticos que el uso de dispositivos electrónicos conlleva y segundo, que los docentes tomen conciencia de lo que aprenden sus estudiantes, cómo aprenden y las condiciones en las que aprenden.

La sección de artículos cierra con el trabajo de Rickard Lalander y Peter Ubidia que críticamente analizan el uso de prácticas ancestrales en tiempo del COVID-19 en tres comunidades de la región de Otavalo, Ecuador. El argumento central del artículo es que “en las periferias de la modernidad existen prácticas y conocimientos muy valiosos para comprender el mundo y para el manejo de situaciones críticas”. Asimismo, se plantea que el impacto de esta pandemia en las comunidades estudiadas fue mínimo, ya que durante esta situación extraordinaria estas reactivaron sus “prácticas de tratamientos medicinales ancestrales”. Finalmente se plantea, que, desde el inicio de la pandemia, las comunidades desobedecieron las restricciones y políticas estatales y que inclusive varios voceros de las mismas no creían en la pandemia ni las vacunas.

La **sección de entrevistas** incluye la del etnomusicólogo polaco Piotr Nawrot, estudioso de la música barroca misional, realizada por Giovanni Silva. El diálogo centra atención en los siguientes ejes temáticos: primero, las circunstancias vitales que condujeron a Nawrot a desarrollar su trabajo, segundo, la articulación de su vocación musical, religiosa y académica y tercero un inventario inicial de sus aportes y las actividades de difusión de

este género musical. Esta entrevista es parte de la nueva línea de investigación “Sonoridades, Interculturalidad y educación superior” que inicia el investigador Silva en el CI PROEIB Andes.

La revista cierra con dos **reseñas de libros** presentadas originalmente como comentarios. El primero es el del libro “Tejiendo Pistas” (2021) del sacerdote jesuita, lingüista y antropólogo Xavier Albó, fallecido recientemente el 20 de enero del 2023. El libro compila más de una década de reflexiones del autor sobre temas vinculados a pueblos indígenas, originalmente publicadas en distintos diarios de Bolivia. En cierto modo, este comentario es un pequeño homenaje del comentarista (J. Fernando Galindo) a quien fuera su mentor. La segunda reseña es del libro “Don Gabrielito: historia de vida de un trabajador relocalizado de Catavi” (2019) de Elizabeth Vargas. El libro describe la vida cotidiana de un trabajador minero de Bolivia y fue escrito y publicado como la expresión del cariño y respeto de la autora de construir un relato que pone en el ojo público la memoria de la vida de su padre.

Agradecemos a los autores por sus contribuciones para concretar este primer número de la Revista Digital Dialógica Intercultural. Asimismo, expresamos nuestros agradecimientos a la Dirección Científica y Tecnológica (DICYT) de la Universidad Mayor de San Simón por haber respondido positivamente a nuestro pedido de crear un dominio único para hospedar las publicaciones de la UMSS (<https://revistas.umss.edu.bo/>) en la cual se hospeda nuestra revista. Finalmente agradecemos a todos los involucrados en la edición de este primer número: Pedro Plaza, Martín Colque, Giovanni Silva, Marcelo Siles y Jhonatan Aguanta, quienes, desde hace varios meses atrás, de manera paciente y artesanal, fueron construyendo la revista retazo a retazo en la plataforma PKP como parte de un proceso de aprendizaje colectivo.

J. Fernando Galindo
Editor



Tipología y función de las escalas de evaluación del riesgo, vitalidad y programas de revitalización de lenguas indígenas

J. Fernando Galindo

Tipología y función de las escalas de evaluación del riesgo, vitalidad y programas de revitalización de lenguas indígenas*

Typology and function of indigenous languages risk assessment, vitality and revitalization programs scales

J. Fernando Galindo **

Cómo citar: Galindo, J. F. (2023). “Tipología y función de las escalas de evaluación del riesgo, vitalidad y programas de revitalización de lenguas indígenas”. *Revista Dialógica Intercultural*, 1, 1-33. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7893534>

Recibido: 15 de noviembre de 2022 • Aprobado: 30 de noviembre de 2022

RESUMEN | A nivel global, regional, nacional y local la diversidad lingüística está en riesgo debido a diversos factores. En las últimas décadas, en América Latina y Bolivia se han implementado gran cantidad de programas de revitalización lingüística. Pero, no está claro porque algunos intentos de revitalización lingüística son exitosos o fallidos. Para ayudar a clarificar esta situación, académicos e instituciones vinculados al trabajo con las lenguas han propuesto escalas e indicadores del riesgo-vitalidad de las lenguas. Sin embargo, estas herramientas son todavía desconocidas o limitadamente apropiadas por los promotores de programas de revitalización lingüística en la región y Bolivia. Este artículo realiza 1) un inventario de estas escalas de evaluación y 2) clasifica la función de las mismas. Basado en una revisión inicial de la bibliografía sobre el tema, se ha compilado once tablas de evaluación del riesgo, vitalidad y procesos de revitalización lingüística. Luego del análisis de la función de las mismas se propone la siguiente tipología de escalas de evaluación: a) del riesgo-vitalidad de las lenguas, b) de factores para mantener y promover las lenguas y c) de planificación de procesos de revitalización. Si bien estas escalas son herramientas útiles para promover y evaluar procesos de revitalización lingüística, es importante valorar su pertinencia para la lengua específica cuyo riesgo-vitalidad se pretende identificar. Este estudio pone en evidencia la necesidad de una apropiación crítica de estos instrumentos para la evaluación y promoción de procesos de revitalización lingüística en Bolivia y la región.

Palabras clave | Indicadores de vitalidad lingüística, cambio de lengua, revitalización lingüística, tipología de indicadores de lengua, instrumentos de acción pública.

ABSTRACT | At the global, regional, national, and local levels, linguistic diversity is at risk due to different factors. In recent decades, many language revitalization programs have been implemented in Latin America and Bolivia. But, it is not clear why some linguistic revitalization programs are successful and why others fail. To help to clarify this situation, academics and institutions working in the field of language risk and vitality have proposed different evaluation scales and indicators. However, these scales and indicators are still little known or limitedly appropriate by promoters of language revitalization programs in Bolivia and the region. This study presents 1) an inventory of these evaluation tools and 2) classifies their function. Based on a review of the literature, eleven risk assessment, language vitality, and linguistic revitalization scales have been compiled. After the analysis of their function, the following typology of evaluation scales is proposed: a) scales of language risk and vitality, b) scales of factors to maintain and promote languages, and c) scales for planning revitalization processes. Although these scales are useful tools to promote and evaluate processes of linguistic revitalization, it is important to assess the pertinence of each for the specific language whose risk-vitality is intended to be identified. This study highlights the need for a critical appropriation of these instruments for the promotion and evaluation of linguistic revitalization processes in Bolivia and the region.

Keywords | Linguistic vitality indicators, language change, linguistic revitalization, typology of language indicators, instruments of public action.

Introducción

En el mundo actualmente hay más de 6 mil lenguas en uso. En América Latina, aunque no existe consenso respecto al número, persisten entre 420 (Sichra, 2009) y 645 lenguas en uso (Pérez Baéz, Rogers, & Rosés Labrada, 2016) y en Bolivia la Constitución Política del Estado, aprobada el 2009, reconoce 36 lenguas originarias. Esta cantidad de lenguas expresan la diversidad lingüística y cultural global, regional, y nacional, la persistencia de diversas formas de conocimiento y de relacionamiento con el entorno social y natural.

En la actualidad, esta diversidad lingüística está en riesgo debido a factores globales, regionales, nacionales y locales. Ya al inicio de la década del 90 del siglo veinte, Michael Krauss (1992) estimaba que a la velocidad que va el proceso de extinción, en un siglo, más de la mitad de las lenguas del mundo podrían extinguirse (p. 6). Factores que contribuyen a este proceso entre otros son la migración, la expansión del mercado capitalista, la difusión de los medios de comunicación globales, incluido el internet, políticas lingüísticas y educativas monolingües, el debilitamiento social, cultural y económico de las comunidades y la ruptura de los procesos de transmisión intergeneracional de las lenguas en las familias y comunidades (Hinton, 2001; Hinton, Roche & Roche, 2018). A un nivel más estructural, Leanne Hinton plantea que la pérdida de la diversidad lingüística está estrechamente vinculada a la dinámica de la economía política global de control de territorios para incorporarlos en el mercado capitalista global.

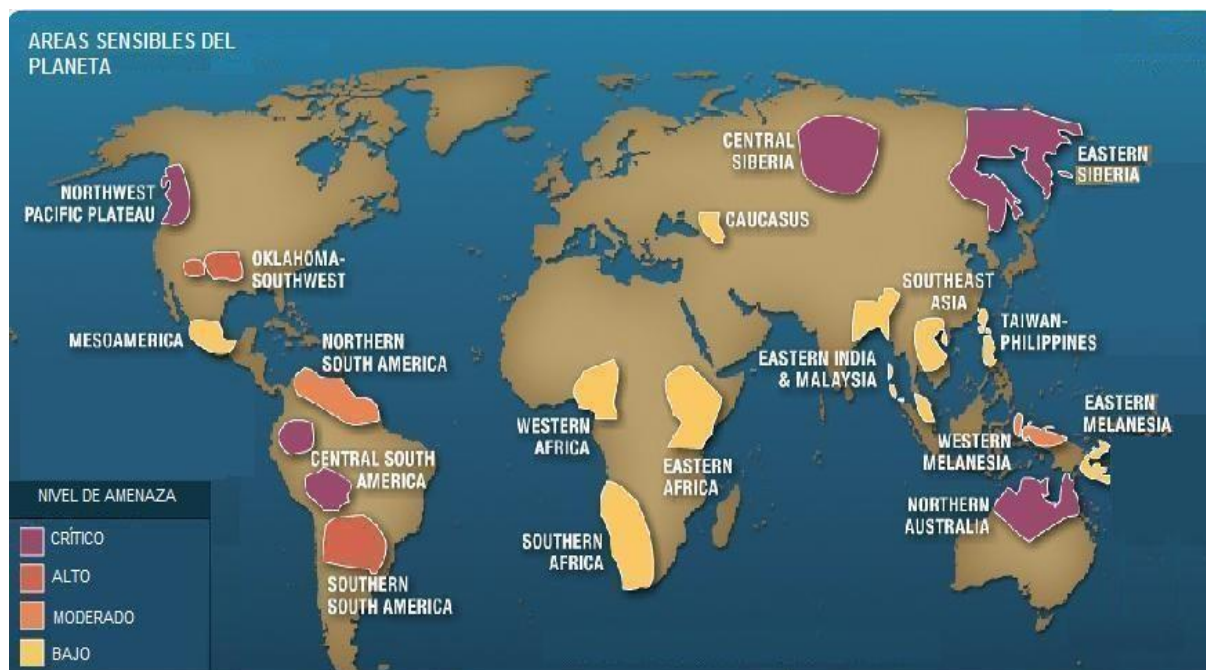
La pérdida de la diversidad lingüística en el mundo está vinculada a la economía política mundial que invade y asume el control de territorios de las poblaciones indígenas, pone en riesgo los ecosistemas en los cuales viven, hace desaparecer medios tradicionales de vida, y, en el mejor de los casos, los convierte en trabajadores de bajo rango en la sociedad en la cual ahora deben vivir en el margen (Hinton, 2001, p. 4)

La figura 1 muestra de manera gráfica la situación de riesgo de pérdida de la diversidad lingüística en escala global. De acuerdo a este diagrama en Sudamérica las lenguas indígenas se encuentran en un nivel de amenaza que va de moderado a crítico, y en Bolivia de nivel alto a crítico.

Ante esta situación, en las últimas décadas en América Latina se han implementado gran cantidad de programas de documentación, preservación y revitalización lingüística en escala, nacional (Flores Farfán & Córdova Hernández, 2012) y regional (Pérez Baéz, Rogers, & Rosés Labrada, 2016). Pero, como afirma Michael Walsh, *“no está claro porque algunos intentos de revitalización lingüística son exitosos y otros fallan. Lo que está claro es que el proceso (de) revitalización es profundamente político”* (2005, p. 293).

Figura 1

Áreas sensibles del planeta de riesgo de pérdida de las lenguas indígenas



Fuente: Harrison, 2007, citado en Gómez Rendón, 2008, p. 6

Para clarificar esta situación, académicos e instituciones vinculados al trabajo con las lenguas han propuesto escalas e indicadores de evaluación diversos. Sin embargo, estas herramientas son todavía desconocidas o limitadamente apropiadas por los promotores de programas de revitalización lingüística en la región y Bolivia y tampoco hay claridad sobre la función de las mismas en procesos de revitalización lingüística. Un primer inventario de estas escalas ha sido realizado por Obiero (2010) quien plantea pasar de la evaluación del riesgo o vitalidad a la evaluación de programas de revitalización de lenguas. Sin embargo, este primer esfuerzo no contempla un análisis de la función de estas escalas.

Este artículo explora la pregunta ¿Cuál es la función de las escalas de medición del riesgo-vitalidad de las lenguas propuestas por diferentes autores e instituciones en las últimas tres décadas (1990-2019) para la valoración de las lenguas indígenas de América Latina y Bolivia? Nos planteamos los siguientes objetivos: 1) Realizar un inventario de herramientas de evaluación del riesgo, vitalidad y programas de revitalización de lenguas indígenas y 2) Identificar la función de estas herramientas en una tipología de escalas.

Metodología

Este trabajo se desarrolló en dos contextos. Primero, en el marco del módulo *Evaluación de procesos de revitalización de lenguas: nidos lingüísticos y propuestas de revitalización* que facilité como docente en la maestría en Sociolingüística en el Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes el segundo semestre del 2019. Este curso tuvo el propósito de introducir conceptos y herramientas de evaluación de las propuestas, programas, proyectos y acciones de “*revitalización lingüística*” o de “*reversión del cambio lingüístico*” (reversing language shift, RLS) (Fishman, 1991).

El segundo contexto fue el curso *Redacción Científica* desarrollado en la gestión 2019 por la Escuela Internacional de Postgrado (EIP), apoyado por la Dirección Científica y Tecnológica (DICYT) de la Universidad Mayor de San Simón. Como parte de la preparación del módulo mencionado, realice la búsqueda de literatura sobre *evaluación de procesos de revitalización lingüística*, haciendo uso de bases de datos como Scielo, Google Académico y Journal Storage (Jstor), constatando la existencia de una creciente literatura sobre procesos de revitalización lingüística, pero no así sobre la evaluación de las mismas. Por su lado, el curso de redacción científica me brindó las pautas y herramientas para plasmar mis lecturas y reflexiones sobre la evaluación en esta primera aproximación al tema.

La implementación del módulo mencionado se constituyó en el espacio privilegiado para la presentación y análisis de las escalas. Se procedió a la traducción de las escalas del inglés al castellano, para proporcionar a los estudiantes herramientas concretas que facilitarían la evaluación de procesos de revitalización lingüística en su desempeño profesional futuro. Posteriormente, se proporcionó las traducciones de las escalas a los estudiantes para que estos realizaran una valoración inicial de la traducción y un ejercicio de identificar la pertinencia de las mismas para la evaluación del riesgo-vitalidad de sus lenguas respectivas. El intercambio con los estudiantes me permitió construir una primera tipología de la función de estas escalas.

Resultados

En esta sección focalizo atención en tres aspectos: 1) breve referencia al resultado inicial de la búsqueda de literatura sobre evaluación de procesos de revitalización-riesgo de las lenguas, 2) la identificación de escalas de riesgo-vitalidad de las lenguas, y 3) el planteamiento de una tipología inicial de estas escalas e indicadores.

La evaluación de procesos de revitalización lingüística en la literatura

En la búsqueda y revisión de literatura sobre *evaluación de procesos de revitalización lingüística*, constate la existencia de una creciente bibliografía sobre procesos de revitalización lingüística, pero no así sobre la evaluación de las mismas. Al respecto William O'Grady afirma “la gran mayoría de los programas de revitalización ponen muy poca atención en temas de evaluación” (2018, p. 16.3). Asimismo, identifique la importancia de este emergente campo de estudios, que se justifica por la creciente necesidad de identificar los factores de éxito y fracaso de la revitalización de lenguas para brindar insumos para el cambio, mejora, o transformación de las iniciativas de revitalización lingüística.

En las escasas referencias sobre evaluación de procesos de revitalización encontradas identifique dos orientaciones de trabajo. Primero una orientación que focaliza atención en la evaluación de programas y proyectos específicos de revitalización de lenguas indígenas centradas por ejemplo en la adquisición de competencias lingüísticas de proyectos y programas de revitalización lingüística específicos (O'Grady, 2018), la importancia de programas de revitalización lingüística culturalmente sensibles (Lizette, 2003), y factores contradictorios de la comunidad que afectan los esfuerzos de revitalizar una lengua heredada (Obiero, 2008). Por otro lado, la segunda línea de indagación pone atención en los sistemas y/o herramientas a ser utilizadas en los procesos de evaluación de revitalización de las lenguas. En esta línea, se destaca el trabajo de Ogone John Obiero (2010) quien plantea la necesidad de pasar de la evaluación del riesgo-vitalidad a la creación y evaluación de programas de revitalización. A partir de un inventario de escalas e indicadores, plantea la necesidad de identificar postulados centrales para guiar el establecimiento y evaluación de las actividades de revitalización lingüística.

Escalas e indicadores de riesgo-vitalidad de una lengua ¹

Desde la década de los 90 del siglo XX, autores e instituciones preocupados con la pérdida de las lenguas del mundo han planteado escalas e indicadores para medir el riesgo y la vitalidad de las mismas. Obiero (2010) realiza un inventario de cinco de estos sistemas de evaluación destacando sus orígenes y características identificando dos orientaciones de los mismos. Primero, aquellos sistemas orientados a clasificar las lenguas del mundo respecto a su riesgo; y segundo, aquellos sistemas que identifican los factores de vitalidad en perspectiva a establecer mecanismos de intervención de las lenguas (Obiero, 2010, p. 202).

¹ Agradezco a Federico Villalta, estudiante de la maestría en Sociolingüística del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, por elaborar algunos resúmenes de esta sección.

Como resultado de la búsqueda bibliográfica, hemos identificado 11 sistemas de evaluación, que se describen a continuación. Las escalas completas se encuentran en los anexos de este artículo. Las escalas identificadas son las siguientes:

1. Estados de salud de los idiomas indígenas (Bauman, 1980) (Anexo A)
2. GIDS Escala graduada de deterioro intergeneracional (Fishman, 1991, Lewis & Simons, 2009) (Anexo B)
3. Indicadores de Vitalidad Etnolingüística (Landweer, 2016) (Anexo C)
4. Sistema evaluativo del Ethnologue para la vitalidad del lenguaje (Anexo D)
5. Factores de vitalidad y riesgo propuestos por la UNESCO (Anexo E)
6. Escala graduada de deterioro intergeneracional expandido (EGIDS) (Anexo F)
7. Factores claves en el mantenimiento de la lengua (Yamamoto, 1998) (Anexo G)
8. Pre requisitos para el progreso de la lengua (Crystal, 2000) (Anexo H)
9. Fases de la planificación del lenguaje (Brandt & Ayoungman, 1989) (Anexo I)
10. Pasos de mantención de la lengua (Hinton & Hale, 2001) (Anexo J)
11. Creando un programa de revitalización de lengua (Grenoble & Whaley, 2006) (Anexo K)

A continuación, se realiza una breve descripción de cada escala.

1.- Estados de salud de los idiomas indígenas

Basado en el caso de las lenguas indígenas de Norteamérica J. J. Bauman (1980) propone una escala de cinco *estados de salud* de los idiomas indígenas y sus respectivas estrategias de retención. Yendo del estado más fuerte al más débil, los estados de salud planteados son 1) floreciente, 2) duradero, 3) declinante, 4) obsoleto, y 5) extinto. A cada estado, el autor propone una estrategia de retención específica: 1) prevención, 2) expansión, 3) fortificación, 4) restauración y 5) renacimiento (Anexo A).

2.- Escala graduada de deterioro intergeneracional (GIDS)

La Escala Graduada de Deterioro Intergeneracional (GIDS) planteada por Joshua Fishman (1991) fue diseñada para identificar el deterioro intergeneracional en la transmisión de una lengua. Esta escala está compuesta de ocho niveles que describen el estatus y la amplitud del uso de una lengua en espacios institucionales y sociales. Lewis & Simons (2009) plantean algunas modificaciones a esta escala, pero manteniendo los ocho niveles. Por

ejemplo, en el nivel 1, vinculado a los espacios institucionales de una lengua tales como la educación, el trabajo, medios de comunicación y gobierno, el factor independencia política es remplazado por la cuestión nacional. De la misma manera realizan cambios en los niveles 2 y 3. Desde el nivel 4, la lengua es considerada debilitada, a pesar de que se escribe en la escuela. En el nivel 5, la lengua mantiene sus cualidades de oralidad y escritura, pero esta última limitada al ámbito local. A partir del nivel 6, Joshua Fishman considera las generaciones que hablan la lengua. En el nivel 7 ya no se transmite la lengua a sus hijos. En el nivel 8, la lengua sólo la hablan los ancianos.

Dependiendo de la disponibilidad de datos, esta escala podría ser utilizada no solo para determinar el grado de deterioro intergeneracional de una lengua en un periodo determinado, sino también para realizar una lectura histórica de la transformación de una lengua (Anexo B).

3.- Indicadores de Vitalidad Etnolingüística

La escala “Indicadores de vitalidad etnolingüística” de L. Landweer (2016) focaliza atención en la vitalidad de la lengua en lugar del deterioro, como lo hacen las dos escalas anteriores. En relación al deterioro intergeneracional, en comparación a la perspectiva de Fishman focalizada en los ámbitos institucionales, Landweer focaliza atención en los aspectos de interacción y contextos económicos, culturales, así como estatus y el prestigio. Esta escala define 8 indicadores: 1) potencial por contacto 2) campos en el que la lengua objetivo es utilizada, 3) frecuencia y tipo de código, 4) dinámica poblacional y de grupo, 5) redes sociales, 6) panorama social, 7) acceso a una base económica estable y aceptable, y 8) prestigio de la lengua. Asimismo, en esta escala cada indicador está sustentado en un supuesto, se plantea en forma de pregunta, e identifica posibles respuestas a las preguntas (Anexo C).

4. Sistema evaluativo del Ethnologue para la vitalidad del lenguaje

La escala evaluativa del Ethnologue (Eberhard, et al., 2019) focaliza también atención en la vitalidad de una lengua identificando cuatro niveles: 1) vivo, 2) casi extinto, 3) inactivo y 4) extinto. Los dos primeros niveles están determinados por la cantidad de población hablante de una lengua, y los dos últimos apuntan a caracterizar situaciones en las que no hay hablantes, pero cuyos pobladores vinculan su identidad étnica con la lengua. De hecho, el último nivel (extinto) designa situaciones en las que la población ya no vincula su identidad con la lengua (Anexo D).

5. Escala Factores de vitalidad y riesgo

La escala “Factores de Vitalidad y Riesgo” propuestos por la UNESCO (2003) plantea 9 factores que contribuyen a la vitalidad y riesgo de las lenguas: 1) transmisión intergeneracional del lenguaje, 2) número absoluto de hablantes, 3) proporción de hablantes dentro de la población total, 4) pérdida de dominios lingüísticos existentes, 5) respuesta a nuevos campos y medios de comunicación, 6) materiales para la enseñanza de lenguas y alfabetización, 7) actitudes y políticas gubernamentales e institucionales sobre la lengua, 8) actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua y 9) cantidad y calidad de la documentación criterios para determinar la vitalidad y riesgo de lenguas. Algunos de estos factores podrían ser determinados por información censal (factores 2 y 3). Interesantemente, esta escala no considera factores económicos, sociales ni históricos (Anexo E).

6. Escala graduada de deterioro intergeneracional expandida (EGIDS)

La Escala Graduada de Deterioro Intergeneracional Expandida (EGIDS) es muy similar a la de Fishman (1991) (véase el punto 2 de esta sección) incorporando lenguas dominantes, de ahí el término expandido en la escala, así como la escala de la UNESCO. Esta escala define trece niveles: 1) internacional, 2) nacional, 3) regional, 4) intercambio, 5) educacional, 6) escrito, 7) vigoroso, 8) amenazado, 9) cambiando, 10) moribundo, 11) casi extinto, 12) latente y 13) extinto (Anexo F).

7. Factores claves en el mantenimiento de la lengua

La Escala de Factores Claves en el Mantenimiento de la Lengua planteada por Akira Yamamoto (1998) está compuesta de 9 niveles: 1) diversidad, 2) identidad étnica, 3) programas educativos en lengua y cultura en riesgo, 4) existencia de programas bilingües/biculturales, 5) formación de profesores en lenguas en riesgo, 6) el involucramiento de la comunidad, 7) la producción de materiales lingüísticos, 8) desarrollo de literatura escrita y 9) la existencia de entornos de uso del lenguaje. Esta escala asigna importante atención en cuestiones educativas, uso de la lengua, y el empoderamiento de la gente para el mantenimiento de la lengua (Anexo G).

8. Pre requisitos para el progreso de la lengua

La escala Pre requisitos para el Progreso de la Lengua planteada por David Crystal (2000) identifica seis pre requisitos para el fortalecimiento de una lengua, los cuales no solo son de carácter lingüístico, sino extralingüísticos tales como el prestigio, riqueza y poder de los

hablantes de una lengua. Asimismo, esta escala asigna importancia a los sistemas educativos, la escritura y el uso de la tecnología para el progreso de una lengua. El énfasis en los factores extralingüísticos es una novedad importante, pues permite visualizar el papel de las estructuras materiales y de poder en la situación de una lengua (Anexo H).

9. Fases de la planificación del lenguaje

Las Fases de Planificación del lenguaje de Elizabeth Brandt & Vivian Ayoungman (1989) plantea 9 fases para orientar el proceso de planificación lingüística: 1) introductoria, 2) establecimiento de objetivos, 3) re planificación e investigación, 4) evaluación de necesidades, 5) formulación de política, 6) reevaluación de objetivos y estrategias, 7) implementación, 8) valuación, 9) re planificación. Como su nombre lo indica, esta escala no apunta a identificar el riesgo-vitalidad de una lengua sino a planificar acciones para el desarrollo del lenguaje (Anexo I).

10. Pasos de mantención de la lengua

Los Pasos de Mantención de la Lengua de Hinton y Hale (2001) plantea 9 pasos para la mantención de lenguas que no tienen hablantes, considerando situaciones en las que solamente hay personas mayores, para documentar el idioma. Entre los pasos se considera el aprendizaje de segunda lengua para adultos siguiendo el modelo maestro-aprendiz, mejorar las prácticas culturales que fomentan el uso de la lengua en peligro, desarrollar programas para que los niños aprendan el idioma nativo como primera lengua materna, expandir el uso de la lengua más allá de la comunidad, en espacios como el gobierno local, medios de comunicación, comercio local y otros (Anexo J).

11. Creando un programa de revitalización de lenguas

Grenoble y Whaley (2006) plantean sugerencias para crear un programa de revitalización de lenguas considerando los siguientes aspectos: 1) evaluación del conjunto de recursos necesarios antes de iniciar con un programa, 2) minimizar el efecto de posibles retos vinculados a recursos, participación, liderazgo, y marco normativo, 3) actualización del léxico, 4) crear un programa de alfabetización considerando a la comunidad, lenguaje escrito, producción de materiales, la formación docente, la tecnología y el papel de los recursos y actores externos y 5) evaluación regular del programa en función de sus objetivos (Anexo K).

En suma, estas escalas fueron construidas en distintos contextos respondiendo a 1) necesidades de establecer la situación de riesgo-vitalidad de lenguas específicas, 2) obtener una visión global del riesgo-vitalidad de las lenguas en general y 3) identificar factores

para el desarrollo de las lenguas. A pesar de sus diferencias, estas escalas, y los indicadores que plantean, proporcionan a quienes las usan una mirada más precisa de la situación de riesgo y vitalidad de una lengua y parámetros para plantear iniciativas de revitalización de las lenguas. Respecto a esto último es ilustrativa la afirmación de una estudiante del módulo de la maestría en sociolingüística del PROEIB-Andes:

las escalas vienen a ser una medida que responde a planteamientos generales que en alguna medida ayuda a ver el estado en que se encuentra una lengua o bien los parámetros sobre los que se plantean los programas de revitalización, por esa parte es un gran aporte y debiéramos rescatar estas propuestas y buscar implementarlas en el caso de que así se dé. (Estudiante maestría en sociolingüística, 2019)

A continuación, pasamos a construir una tipología de la función de estas escalas.

Función de las escalas e indicadores de evaluación del riesgo sobre la vitalidad de la lengua

Por su función, las once escalas introducidas en la sección anterior, podrían clasificarse en los siguientes tipos: 1) escalas de medición del riesgo-vitalidad de las lenguas (55%), 2) escalas de factores de mantención y promoción de las lenguas (27%) y 3) escalas para la planificación de procesos de revitalización (18%). La siguiente tabla, ubica cada una de las escalas en estas categorías.

Tabla 1

Tipología de escalas para el trabajo en revitalización de lenguas indígenas

Escalas de riesgo-vitalidad de una lengua	Escalas de factores mantenimiento-progreso de una lengua	Escalas de planificación de procesos de revitalización
1. Estados de salud de los idiomas indígenas (Bauman, 1980)	7. Factores claves en el mantenimiento de la lengua (Yamamoto, 1998)	10. Fases de la planificación del lenguaje (Brandt & Ayoungman, 1989)
2. Escala graduada de deterioro intergeneracional (GIDS, Fishman 1991)	8. Pre requisitos para el progreso de la lengua (Crystal, 2000)	11. Creando un programa de revitalización de lengua (Grenoble & Whaley, 2006)
3. Indicadores de vitalidad etnolingüística (Landweer, 2016)	9. Pasos de mantención de la lengua (Hinton y Hale 2001)	
4. Sistema evaluativo del Ethnologue (Eberhard, et al. 2019)		
5. Factores de vitalidad y riesgo propuestos por UNESCO		
6. Escala graduada de deterioro intergeneracional expandido (EGIDS)		

Fuente: Elaboración propia en base a revisión de literatura

Más de la mitad de las escalas (55%) centran atención en la identificación de factores de riesgo y vitalidad, un tercio de ellas (27%) en factores de mantenimiento y progreso de las lenguas y un 18% en la planificación. Esta distribución porcentual de las escalas sugiere que mucha de la atención ha estado puesta y esta puesta en la determinación de riesgo-vitalidad de las lenguas, y en menor medida en propuestas para el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas.

Discusión

La evaluación de los procesos de revitalización lingüística es un campo de estudios en proceso de configuración que se construye con insumos provenientes de los estudios sobre cambio y revitalización de lenguas. El campo de la evaluación de procesos de revitalización lingüística se mueve en dos direcciones: evaluación de proyectos y programas específicos de revitalización y la construcción-adecuación de herramientas (escalas) de evaluación de procesos de revitalización. En esta segunda línea, el trabajo de Obiero (2010) describe y caracteriza cinco escalas distinguiendo entre escalas orientadas a la medición de riesgo y escalas orientadas a la medición de la vitalidad de las lenguas. El presente estudio realiza

el inventario y descripción de once escalas que desde el punto de vista de su función se clasifican en escalas para: 1) el diagnóstico de la situación de riesgo-vitalidad de las lenguas, b) la identificación de factores de desarrollo de una lengua y 3) la planificación de procesos de revitalización de lenguas.

Si bien los indicadores de las distintas escalas introducidas proporcionan un acercamiento más estructurado e integral para la comprensión de la situación de una lengua, en perspectiva de la implementación y evaluación de procesos de revitalización de las lenguas, todavía es necesario profundizar en la comprensión de las lógicas sociales y políticas subyacentes a las mismas.

Conclusiones

Este estudio pone en evidencia la necesidad de conocer en detalle estas escalas de valoración, y una apropiación crítica de estos instrumentos para la evaluación y promoción de procesos de revitalización lingüística en Bolivia y la región. En su apropiación crítica es importante considerar factores históricos y del contexto de la sociedad en la que se usa una determinada lengua indígena.

Estas escalas y su tipología pueden servir para orientar de manera más precisa procesos de evaluación del riesgo-vitalidad de las lenguas indígenas, los factores que contribuyen a mejorar su situación en la sociedad y procesos de planificación y revitalización lingüística.

Este es un inventario todavía parcial de escalas y urge la necesidad de continuar esta labor de inventariar herramientas útiles para la planificación y revitalización de lenguas en un contexto de globalización que continuamente pone en riesgo las lenguas indígenas. En esta línea de trabajo, un desafío es indagar las lógicas sociales y políticas de estas escalas, o “instrumentos de acción pública” (Lascoumes & Le Galès, 2014) que tanto en su diseño, implementación y sus efectos, no son neutros, sino expresan las visiones e intereses de sus autores y sus aliados (Mangez, 2011), aspecto que se espera analizar en un futuro.

Referencias

1. Bauman, J. J. (1980). *A Guide to Issues in Indian Language Retention*. Center for Applied Linguistics.
2. Brandt, E. & Ayoungman, V. (1989). Language Renewal and Language Maintenance: A Practical Guide. *Canadian Journal of Native Education*, 16(2), 42-77.
3. Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge University Press.
4. Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (eds.). (2019). *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-second edition*. SIL International.
<http://www.ethnologue.com>.
5. Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, 76. Multilingual Matters.
6. Flores Farfán, J. A., & Cordova Hernandez, L. (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. CIESAS.
7. Gómez Rendón, J. A. (2008). Patrimonio lingüístico, revitalización y documentación de lenguas amenazadas. *Revista Nacional de Cultura del Ecuador*, 13, 35-49.
8. Grenoble, L. A., & Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages. An Introduction to language revitalization*. Cambridge University Press.
9. Hinton, L. (2001). Language Revitalization: An Overview. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 3-18). Academic Press.
10. Hinton, L., & Hale, K. (2001). *The Green book of language revitalization in practice*. Cambridge University Press.

11. Hinton, L., Roche, L., & Roche, G. (2018). Conclusion: What Works in Language Revitalization. En L. Hinton, L. Huss, & G. Roche, *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (pp. 495-502). Routledge.
12. Krauss, M. (1992). The world's language in crisis. *Language*, 68(1), 4-10.
13. Landweer, L. M. (2016). Indicators of ethnolinguistic vitality. Review and Score Sheet. *GIALens*, 10(1), 1-14. <https://diu.edu/documents/gialens/Vol10-1/Landweer-Ethnolinguistic-Vitality.pdf>
14. Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2014). *Sociología de la acción pública*. El Colegio de México.
15. Lewis, M. P. & Simons, G. F. (2010). Assessing endangerment: Expanding Fishman's Gids. *Revue Roumaine de Linguistique*, LV (2), 103-120.
16. Lizette, P. (2003). Assessing the Impact of Total Immersion on Cherokee Language Revitalization: A Culturally Responsible, Participatory Approach. *Nurturing Native Languages*, 7-23. Northern Arizona University.
17. Mangez, C. (2011). *Evaluer et piloter l'enseignement: analyse d'instruments de la politique scolaire en Belgique francophone*. [These de doctorat, Université Catholique de Louvain]. Université Catholique de Louvain.
18. Obiero, O. J. (2008). Evaluating Language Revitalization in Kenya: The Contradictory Face and Place of the Local Community Factor. *Nordic Journal of African Studies*, 17(4), 247-268.

19. Obiero, O. J. (2010). From Assessing Language Endargement or Vitality to Creating and Evaluating Language Revitalization Programmes. *Nordic Journal of African Studies*, 19 (4), 201-226.
20. O'Grady, W. (2018). Assessing Language Revitalization: Methods and Priorities. *Annual Review of Linguistics*, 4, 317-336.
21. Pérez Baéz, G., Rogers, C., y Rosés Labrada, J. E. (2016). Introduction. En G. Pérez Baéz, C. Rogers, y J. E. Rosés Labrada (Eds.), *Language Documentation and Revitalization in Latin American Context* (pp. 1-28). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110428902-001>
22. Sichra, I. (2009). Introducción. En Sichra I (Ed.) *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp. 3-17). UNICEF-FUNPROEIB-Andes.
23. UNESCO (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
24. Walsh, M. (2005). Will Indigenous Languages Survive? *Annual Review of Anthropology*, 34(1), 293-315.
25. Yamamoto, A. Y. (1998). Linguists and Endangered Language Communities: Issues and Approaches. En Matsumura, K (Ed.), *Studies in Endangered Languages (Papers from the International Symposium on Endangered Languages, Tokyo, 18-20 November 1995)* (pp. 213-252). Hituzi Syobo.

Anexo A

Estados de salud de los idiomas indígenas (Bauman, 1980, pág. 6)

Estatus	Estrategia de retención de habilidades de habla
Floreciente (ejemplo Navajo) 1. Tiene hablantes de todas las edades, algunos monolingües. 2. El incremento en la población conduce también al incremento del número de hablantes. 3. Es utilizado en todas las situaciones comunicativas. 4. El lenguaje se adapta a la cambiante cultura de la comunidad. 5. Los hablantes se vuelven más letrados.	Prevención
Duradero (ejemplo Hualapai) 1. Tiene hablantes de todas las edades, la mayoría bilingües. 2. La población de hablantes tiende a mantenerse constantes en el tiempo. 3. La lengua dominante (ejm. Ingles) tiende a ser utilizada exclusivamente en algunas situaciones. 4. La lengua se adapta a la situación cambiante de la comunidad. 5. Hay poca o no existe alfabetización en la lengua en la comunidad.	Expansión
Declinante (ejemplo Shoshoni) 1. Proporcionalmente existen más hablantes ancianos que jóvenes. 2. Los hablantes jóvenes no hablan fluidamente el lenguaje. 3. El número de hablantes baja en el tiempo no obstante que la población se incrementa. 4. La población entera es bilingüe y el inglés es preferido en muchas situaciones. 5. La lengua comienza a conformarse y parecerse al idioma dominante (ingles).	Fortificación

6. La población es esencialmente analfabeta en la lengua.	
En desuso (ejemplo Pit River) 1. Una lengua en desuso tiene una gradiente de edad de hablantes que termina en la población adulta. 2. La lengua no se enseña a los niños en el hogar 3. El número de hablantes baja muy rápidamente 4. La población entera es bilingüe y se prefiere el inglés esencialmente en todas las situaciones. 5. La lengua es inflexible y ya no se adapta a las nuevas situaciones. 6. No existe literacidad.	Restauración
Extinto (ejemplo Chumash) Todos los hablantes nativos de esta lengua fallecieron y lo que se conoce de esta lengua y su folklore fue grabada por lingüísticas y antropólogos.	Renacimiento

Anexo B

GIDS Escala graduada de deterioro intergeneracional de Fishman (1991) y Lewis & Simons (2009)

Nivel	Escala GIDS Fishman (1991, pp. 87-107)	Adaptación de Lewis y Simons del GIDS (2010, p. 105)
1	Algún uso de la lengua en altos niveles de educación, ocupación, gobierno y medios de comunicación (pero sin la seguridad adicional proporcionada por la independencia política.	La lengua es utilizada en la educación, el trabajo, los medios de comunicación, el gobierno y a nivel nacional.
2	La lengua es utilizada en los servicios inferiores y medios de comunicación gubernamentales, pero no en las altas esferas.	La lengua es utilizada por los medios de comunicación locales y regionales y los servicios de gobierno.
3	La lengua es utilizada en la esfera baja del trabajo (fuera del barrio/comunidad) involucrando la interacción entre hablantes varones de la lengua débil y fuerte.	La lengua es utilizada para el trabajo local tanto por la gente local como por los que vienen de fuera.
4	La lengua debilitada en la educación básica (tipos a y b) que cumple con los requerimientos compulsivos de las leyes educativas.	La literacidad en la lengua es transmitida a través de la educación
5	Existe literacidad en la casa, la escuela y la comunidad en la lengua debilitada, pero sin lograrse un reforzamiento de tal literacidad a nivel extracomunal.	La lengua es utilizada oralmente por todas las generaciones y es efectivamente utilizada en forma escrita en la comunidad.
6	En esta etapa la lengua debilitada es la lengua normal de la interacción hablada informal y entre las tres generaciones. La lengua fuerte se reserva para asuntos técnicos y de gran formalidad. Logro de la oralidad intergeneracional informal y su concentración demográfica y su fortalecimiento institucional.	La lengua es utilizada oralmente por todas las generaciones y está siendo aprendida por los niños como su primera lengua.

7	La mayoría de los usuarios de la lengua debilitada están socialmente integrados y etno-lingüísticamente activos, pero están más allá de la reproducción.	La generación que cría a los niños conoce lo suficientemente bien la lengua para usarlo con los abuelos, pero no la está transmitiendo a sus hijos.
8	La mayoría de los usuarios de la lengua debilitada están socialmente aislados, los adultos mayores y la lengua debilitada necesitan ser ensamblados desde sus palabras y memorias y ser enseñados a adultos demográficamente no concentrados.	Los únicos hablantes que quedan de la lengua son miembros de la generación de los abuelos.

Anexo C

Indicadores de Vitalidad Etnolingüística (Landweer, 2016, pp. 3-8)

Indicadores, preguntas y principios sociolingüísticos	Puntuación
I1. Potencial por contacto: • ¿Está la comunidad de habla ubicada cerca de un centro poblado donde sus miembros podrían tener contacto con hablantes de otras lenguas? • ¿Tienen acceso a tal centro poblado? <i>Principio sociolingüístico:</i> Mejor, si hay menos contacto frecuente con otras lenguas.	_____ (3) Remoto –no fácil acceso a o desde centros o poblaciones urbanas cercanas. _____ (2) Acceso marginal de y desde centros o poblaciones urbanas cercanas. _____ (1) Fácil acceso de y desde centros o poblaciones urbanas cercanas. _____ (0) Ubicado dentro un centro o población urbana.
I2. Campos en el que la lengua objetivo es utilizada • ¿Existe un uso suficiente del lenguaje? <i>Principio sociolingüístico:</i> Mejor si los campos donde la lengua vernácula es el único medio de expresión.	_____ (3) Si el lenguaje objetivo es la lengua de elección en el hogar y durante todos los eventos sociales y culturales. _____ (2) Si el lenguaje objetivo es la lengua de elección en el hogar y en eventos culturales, pero donde la comunicación dentro de eventos sociales se mezcla con la lengua franca y otras lenguas. _____ (1) Si el lenguaje objetivo es el lenguaje de elección en el hogar, pero donde eventos culturales y sociales se mezclan con la lengua franca u otros idiomas. _____ (0) Si el lenguaje objetivo se mezcla con la lengua franca y otras lenguas en todos los dominios dentro de la sociedad incluyendo el hogar.
I3: Frecuencia y tipo de cambio de código • ¿Existe ambivalencia lingüística? <i>Principio sociolingüístico:</i> Mejor, si hay menos cambio de código.	_____ (3) Si existe lealtad monolingüe a la lengua vernácula entre la mayoría de los hablantes. _____ (2) Si existe evidencia de una diglosia o una situación bilingüe estable en la sociedad. _____ (1) Si existe cambio de código individual no vinculado e infrecuente (mezcla de códigos). _____ (0) Si existe cambio de código individual frecuente vinculado y frecuente (mezcla de códigos).
I4: Dinámica poblacional y de grupo • ¿Existe una masa crítica de hablantes? <i>Principio sociolingüístico:</i> Mejor si hay gran cantidad de hablantes de la lengua objetivo.	_____ (3) Los inmigrantes son activamente bilingües- hablan la lengua vernácula de su lugar de adopción. _____ (2) Los inmigrantes son pasivamente bilingües—entienden la lengua vernácula de su lugar de adopción, Pero responden usando una lengua franca o lengua de intercambio.

	_____ (1) El inmigrante requiere una comunicación de doble vía por completo a través de una lengua franca o lengua de intercambio. _____ (0) Los inmigrantes mantienen su propio lenguaje e insisten a los otros en su lugar de adopción a hablarlo con el propósito de comunicarse con ellos.
I5: Redes sociales: • ¿Existe una red de relaciones sociales que apoya al lenguaje vernáculo? <i>Principio sociolingüístico:</i> Mejor si hay una estructura social apretada (tighter) donde lo vernáculo es la lengua de elección.	_____ (3) Independencia intercultural, interdependencia intra-communal con densas múltiples redes utilizando el lenguaje local para responder a las necesidades de comunicación. _____ (2) Interdependencia entre culturas – sistemas de redes divididos, internamente densos y con un grado de multiplexidad modificados por la necesidad de comunicación con foráneos que no conocen la lengua local para algunos bienes y servicios. _____ (1) Dependencia entre culturas – sistemas de redes divididas, internamente densos, sin embargo, existe la necesidad de comunicarse con foráneos que no conocen la lengua para todos los productos y servicios. _____ (0) Independencia individual – red escasa-pocos a ninguna conexión repetitiva que apoya lo vernáculo.
I6: Panorama social • ¿Existe reconocimiento interno y/o externo de la comunidad de lengua separada y única dentro de la sociedad? • ¿Existe evidencia material y no material (marcadores) de tal distinción o sobre tales distinciones? <i>Principio sociolingüístico:</i> Mejor a mayor identidad interna del grupo, con reconocimiento externo y culturalmente distintivo.	_____ (3) Identidad interna fuerte, alto estatus o notoriedad conferido por externos, con marcadores culturales presentes. _____ (2) Identidad interna fuerte, estatus neutral conferido por externos, con marcadores culturales presentes. _____ (1) Identidad interna débil, estatus neutral conferido por externos, con algunos marcadores culturales presentes. _____ (0) Identidad interna débil, estatus negativo conferido por externos, con algunos o ningún marcador cultural presente.
I7: Prestigio de la lengua • ¿Tiene la lengua prestigio nacional? • ¿Tiene la lengua prestigio en relación a lenguas regionales? • ¿Cuán reconocida es la lengua cuando se compara a otras lenguas locales vecinas? • ¿Cuál es el prestigio relativo de la lengua dentro el repertorio lingüístico de la comunidad de habla en si misma?	_____ (3) La lengua en cuestión es prestigiosa, nacionalmente reconocida como lengua franca. _____ (2) La lengua en cuestión es una lengua franca reconocida regionalmente, lengua de iglesia, educación y/o del comercio. _____ (1) La lengua en cuestión es una variedad localmente reconocida con estatus neutro. _____ (0) La lengua en cuestión es una variedad localmente menospreciada.

<i>Principio sociolingüístico:</i> Mejor si el prestigio de la lengua es alto	
I8: Acceso a una base económica estable y aceptable • ¿Existe una base económica de apoyo aceptable al uso continuo de la lengua? <i>Principio sociolingüístico:</i> Mejor cuanto más estable y aceptable el ingreso económico, donde la lengua vernácula es la lengua de elección,	_____ (3) Base de subsistencia estable y aceptable donde lo vernáculo es el código elegido. _____ (2) Economías duales adecuadas donde la lengua usada es dictada por la elección de la base económica/subsistencia. _____ (1) Economía marginal de subsistencia que requiere aumento de los medios tradicionales de subsistencia con esquemas basados en economía monetaria que requiere el uso de un lenguaje diferente al lenguaje vernáculo. _____ (0) Dependencia de un sistema económico que requiere el uso de un lenguaje distinto al vernáculo.

Anexo D

Sistema evaluativo del Ethnologue) para la vitalidad del lenguaje (citado en Obiero, 2010, pp. 206-207

Level	Nivel
1. <i>Living</i> : These are cases featuring a significant population of first language speakers.	1. <i>Vivo</i> : Estos son casos caracterizados por una significativa población de hablantes de primera lengua.
3. <i>Nearly Extinct</i> : Characterizes cases with fewer than 50 speakers or a very small and decreasing fraction of an ethnic population.	3. <i>Casi extinto</i> : Caracteriza los casos con menos de 50 hablantes o una fracción muy pequeña y decreciente de una población étnica.
4. <i>Dormant</i> : Cases where there are no known remaining speakers, but a population links its ethnic identity to the language.	4. <i>Inactivo</i> : Casos en los que no hay hablantes conocidos, pero una población vincula su identidad étnica con la lengua.
5. <i>Extinct</i> : Where there are no remaining speakers and where no population links its ethnic identity to the language.	5. <i>Extinto</i> : Donde no quedan hablantes y donde la población no vincula su identidad étnica con la lengua.

Anexo E

Factores de vitalidad y riesgo propuestos por la UNESCO (citado en Obiero, 2010, pp. 207-208)

Vitality and endangerment factors	Factores de vitalidad y riesgo
1. Intergenerational language transmission.	1. Transmisión intergeneracional del lenguaje.
2. Absolute numbers of speakers.	2. Número absoluto de hablantes.
3. Proportion of speakers within the total population.	3. Proporción de hablantes dentro de la población total.
4. Loss of existing language domains.	4. Pérdida de dominios lingüísticos existentes.
5. Response to new domains and media.	5. Respuesta a nuevos campos y medios de comunicación.
6. Materials for language education and literacy.	6. Materiales para la enseñanza de lenguas y alfabetización.
7. Governmental and institutional language attitudes and policies.	7. Actitudes y políticas gubernamentales e institucionales sobre la lengua.
8. Community members' attitudes towards their own language.	8. Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua.
9. Amount and quality of documentation.	9. Cantidad y calidad de la documentación.

Anexo F

Escala graduada de deterioro intergeneracional expandido (EGIDS) (citado en Obiero, 2010, pp. 210-211).

Nivel	Etiqueta	Descripción	UNESCO
0	Internacional	La lengua es utilizada internacionalmente para un amplio rango de funciones.	Seguro
1	Nacional	La lengua es utilizada en la educación, el trabajo, los medios de comunicación y el gobierno nacional.	Seguro
2	Regional	La lengua es utilizada por los medios de comunicación locales y regionales y servicios gubernamentales.	Seguro
3	Intercambio	La lengua es utilizada para el trabajo local y regional tanto por internos y externos.	Seguro
4	Educacional	Alfabetización en la lengua está siendo transmitida a través de un sistema público de educación.	Seguro
5	Escrito	La lengua es utilizada oralmente por todas las generaciones y es efectivamente utilizado forma escrita en partes de la comunidad.	Seguro
6a	Vigorouso	La lengua es utilizada oralmente por todas las generaciones y está siendo aprendida por los niños como su primera lengua.	Seguro
6b	Amenazado	La lengua es utilizada oralmente por todas las generaciones, pero solo algunos de la generación de los padres la están transmitiendo a sus hijos.	Vulnerabl e
7	Cambiando	Las generaciones de padres conocen la lengua muy bien para utilizarla entre ellas, pero nadie está transmitiéndola a sus niños.	Definitiva mente amenazad o
8a	Moribundo	Los únicos hablantes activos de la lengua que permanecen son la generación de los abuelos	Severame nte amenazad o
8b	Casi extinto	Los únicos hablantes de la lengua que permanecen son miembros de la generación de los abuelos o mayores que tienen poca oportunidad de usar la lengua.	Críticame nte amenazad o
9	Latente	La lengua sirve como un recordatorio de la identidad heredada de una comunidad étnica. Nadie tiene más que una destreza simbólica.	Extinto
10	Extinto	Nadie retiene un sentido de identidad étnica asociado con la lengua inclusive para propósitos simbólicos..	Extinto

Anexo G

Factores claves en el mantenimiento de la lengua (Yamamoto, 1998, citado en Obiero 2010, p. 214)

Key factors in language maintenance	Factores claves en el mantenimiento de la lengua
The existence of a dominant factor in favor of diversity.	La existencia de un factor dominante a favor de la diversidad.
A strong sense of ethnic identity within the endangered community.	Un fuerte sentido de identidad étnica dentro de la comunidad en peligro de extinción.
The promotion of educational programmes about the endangered language and culture.	La promoción de programas educativos sobre la lengua y la cultura en peligro de extinción.
The creation of bilingual/bicultural programmes.	La creación de programas bilingües / biculturales.
The training of native speakers as teachers.	La formación de hablantes nativos como profesores.
The involvement of the speech community as a whole.	La implicación de la comunidad de hablantes en su conjunto.
The creation of language material that are easy to use.	La creación de material lingüístico que sea fácil de usar.
The development of written literature, both traditional and new.	El desarrollo de la literatura escrita, tanto tradicional como nueva.
The creation and development of environments in which the language may be used.	La creación y desarrollo de entornos en los que se pueda utilizar el lenguaje.

Anexo H

Pre requisitos para el progreso de la lengua (Crystal, 2000, pp-130-144)

Prerequisites for language progress	Prerequisitos para el progreso de la lengua
An endangered language will progress if its speakers increase their prestige within the dominant community.	Una lengua en peligro progresará si sus hablantes aumentan su prestigio dentro de la comunidad dominante.
An endangered language will progress if its speakers increase their wealth relative to the dominant community.	Una lengua en peligro progresará si sus hablantes aumentan su riqueza en relación con la comunidad dominante.
An endangered language will progress if its speakers increase their legitimate power in the eyes of the dominant community.	Una lengua en peligro progresará si sus hablantes aumentan su poder legítimo ante la comunidad dominante.
An endangered language will progress if its speakers have a strong presence in the educational system.	Una lengua en peligro progresará si sus hablantes tienen una fuerte presencia en el sistema educativo.
An endangered language will progress if its speakers can write their language down.	Una lengua en peligro de extinción progresará si sus hablantes pueden escribir su idioma.
An endangered language will progress if its users can make use of electronic technology.	Una lengua en peligro progresará si sus usuarios pueden hacer uso de tecnología electrónica.

Anexo I

Fases de la planificación del lenguaje (Brandt & Ayoungman, 1989, citado en Obiero, 2010, pp. 215-216)

Fase	Descripción
1. Introductoria	Esta es la fase en la que las personas altamente motivadas inician o catalizan el programa de recuperación de la lengua.
2. Establecimiento de objetivos	En esta fase se formula el resultado deseado del programa de lengua. Preguntas como ¿qué se debe lograr? ¿Un renacimiento completo de la lengua? ¿Aspectos de ello? ¿Qué papel juega la lengua en la comunidad?
3. Re planificación e investigación	Los planificadores y entusiastas encuestan a la comunidad lingüística, descubren los recursos disponibles, investigan sobre la lengua y descubren qué otros programas de revitalización hicieron o están haciendo.
4. Evaluación de necesidades	Esta etapa determina lo que se necesita para que el programa despegue. La encuesta aquí determina los fondos, la asesoría, el equipo, la capacitación de los maestros y una legislación de apoyo, si es necesario.
5. Formulación de política	Aquí, la comunidad en cuestión genera un programa de acciones para guiar el proceso de revitalización. Esto podría resaltar una declaración de misión general sobre el idioma y su valor, el papel de los actores clave en el programa, una lista de los objetivos principales y una declaración sobre ortografía y alfabetización.
6. Reevaluación de objetivos y estrategias para alcanzarlos	Esta es la fase en la que se fija el cronograma, se escribe la propuesta, se finaliza una decisión sobre las fuentes de financiamiento, se acuerdan los métodos de capacitación y se publica un calendario para los seminarios de capacitación.
7. Fase de implementación	Con las fases anteriores completadas, la comunidad comienza la revitalización real en esta etapa. Si se desea un programa escolar, el plan de estudios también estará listo para su implementación. Presumiblemente, los materiales de lenguaje habrían de estar listos para su distribución en esta etapa.
8. Fase de evaluación	Una vez que se implementa el programa, las personas involucradas deben evaluar su progreso y efectividad de manera regular. Dicha evaluación se puede hacer para enfocarse en evaluar la competencia lingüística de los alumnos, la cantidad y la calidad de los materiales desarrollados, el grado en que se cumplen los objetivos deseados y el grado en que participan los grupos deseados.
9. Fase de re-planificación	El informe de la evaluación lleva a la planificación. En esta fase, el programa se modifica para abordar los asuntos que surgen con el programa. Esta es también la fase para formular metas más avanzadas, si las metas anteriores se logran satisfactoriamente.

Anexo J

Pasos de mantención de la lengua (Hinton & Hale, 2001, citado en Obiero 2010, pp. 217-2018)

Paso	Descripción
1	Evaluación de la lengua y planificación: Incluye una evaluación de la situación lingüística de la lengua. Pregunte ¿cuántos oradores hay? ¿Sus edades? ¿Los recursos disponibles? ¿Actitudes hacia la revitalización? ¿Cuáles son los objetivos realistas para la revitalización del lenguaje en esa comunidad?
2	Si la lengua no tiene hablantes, use los materiales disponibles para reconstruir la lengua (como se hizo con nativos de California).
3	Si el idioma solo tiene personas mayores, documente su idioma junto a otros pasos.
4	Desarrollar un programa de aprendizaje de una segunda lengua para adultos, ya que esta cohorte le daría retroalimentación al programa más tarde (ver el Modelo del maestro-aprendiz).
5	Desarrollar o mejorar las prácticas culturales que apoyan y fomentan el uso de la lengua en peligro de extinción en el hogar y en público por primera y segundos hablantes de idiomas (como en el ejemplo irlandés).
6	Desarrollar programas intensivos de segundo idioma para niños (con un componente en las escuelas). Si es posible, use el lenguaje en peligro de extinción para instrucción (por ejemplo, los maoríes, ejemplos hawaianos).
7	Usa el idioma en casa principalmente, para que los niños lo aprendan como lengua materna. Desarrollar grupos de apoyo para que los padres los ayuden en eso. Transición (como en el ejemplo hawaiano).
8	Expande su dominio en el gobierno local, medios de comunicación, comercio local y así sucesivamente (por ejemplo, el caso de los irlandeses en la radio).
9	Donde sea posible, expanda su dominio más allá de la comunidad, tal vez en el idioma de la comunicación más amplia, regional o nacional (como en el caso hebreo).

Anexo K

Creando un programa de revitalización de lengua (Grenoble & Whaley, 2006, citado en Obiero, 2010, pp. 219-220)

1. Preliminares a considerar antes de iniciar un programa de revitalización de la lengua
 1. Evaluación de recursos financieros, lingüísticos y humanos: donde más o todo esto puede faltar, una campaña para asegurarlos puede ser necesaria.
 2. Evaluación de la vitalidad del lenguaje: realizar una encuesta de competencia, a fin de establecer el número, tipo, distribución (área y edad) de los hablantes dentro de la comunidad. Esto ayuda a enfocar los objetivos del programa de lengua.
 3. Evaluación de la variación del lenguaje: determinar la variación dialectal dentro de la comunidad. Establecer si es diverso, las percepciones de los mismos, o si hay inteligibilidad mutua. Esta información informará la necesidad de desarrollar un estándar o desarrollar más de una variedad.
 4. Evaluación de necesidades, objetivos y actitudes: establecer cómo la comunidad percibe su lengua y lo que sería el programa deseado para lograr. De esta manera, las actividades en el programa serían apropiadamente dirigidas.
2. Minimizar el efecto de posibles retos
 1. El problema de los recursos inadecuados: Ajustar las metas como si no hubiese salida. Capacitar a los profesores donde el programa implica escolarización, o incorpora personas de recursos de la comunidad en ambientes más informales
 2. Mantener el entusiasmo inicial: Crear una cultura de progreso gratificante con la lengua.
 3. Problemas de liderazgo: reducir la disputa creando una estructura clara liderado por los locales. Moviliza el apoyo y la apropiación de la comunidad.
 4. El desafío de las políticas y leyes de lenguaje prohibitivo: abogar por los derechos lingüísticos en la educación y los derechos de las minorías.
3. Actualización del léxico
 1. Debido a un período de interrupción, es necesario actualizar el léxico de lenguas en peligro de extinción: Para ello, tome prestado el léxico del lenguaje de comunicación más amplio, de idiomas relacionados, o crear nuevas palabras.
4. Crear un programa de alfabetización
 1. Evaluación de la alfabetización: Establecer desde la comunidad si la alfabetización es deseada por ellos, y en qué rango de contextos. Una alfabetización puede aumentar el estatus de la lengua.
 2. Creación de un lenguaje escrito: Si no había antes una forma escrita de la lengua, una ortografía debe ser desarrollada y estandarizada.
 3. Creación de materiales: Desarrollar agresivamente materiales pedagógicos junto con otro material de lectura (típicamente las culturas orales pueden sin embargo renunciar a este componente).

4. Formación docente: Capacitar docentes entre la población adulta que pueda hablar la lengua para que lo enseñen. Si solo los ancianos pueden hablar la lengua, movilizarlos para que aprendan los aspirantes a maestros.
5. El rol de la tecnología: Usar software relevante para propósitos de archivar, documentar y desarrollo de materiales. También use los medios electrónicos para difundir información, así como movilizar recursos para el idioma.
6. El papel del externo: subcontratar fondos y experticia desde fuera de la comunidad, de las organizaciones, educadores, gobiernos, lingüistas, y misioneros.

5. Evaluación del programa

1. Llevar a cabo evaluaciones regulares en el programa: Esto se lleva a cabo en función de cómo el programa está diseñado y una vez implementado. Las evaluaciones deben apuntar a los objetivos para los cuales se estableció el programa. (Ver si se están logrando, si necesitan ser ajustados, o si las estrategias necesitan cambiarse).

Notas

* Este trabajo fue realizado como parte del curso Redacción Científica desarrollado en la gestión 2019 por la Escuela Internacional de Postgrado (EIP) y apoyado por la Dirección Científica y Tecnológica (DICYT) de la Universidad Mayor de San Simón. Mis agradecimientos a los estudiantes de la Maestría en Sociolingüística (tercera versión, 2018-2019) del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes con quienes compartí mis primeras ideas sobre este tema. Favor enviar comentarios y sugerencias a la siguiente dirección de correo electrónico: untimely1@hotmail.com.

** J. Fernando Galindo: Doctor en sociología rural, Universidad de Missouri-Columbia (EE. UU.); postdoctorado en Educación, Universidad de Bath (Inglaterra); docente investigador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: “Objectivities and trust in ethnographic research on and with Latin American indigenous peoples” (coautor), en *Co-creating actionable science: reflections from the field* (2020); “Escudriñando Bolivia desde sus patios traseros: una exploración del estilo de investigación de Xavier Albó”, en *Búsqueda* (2018); “Retorno de elites y disputa por el control del territorio entre residentes y campesinos en Torotoro”, en *Ecuador Debate* (2017). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8943>. Correo: untimely1@hotmail.com

Incidencia de los préstamos lingüísticos en el quechua escrito de Tarabuco

Pedro Ovio Plaza Martínez

Incidencia de los préstamos lingüísticos en el quechua escrito de Tarabuco *

Incidence of loanwords in the written Quechua of Tarabuco

Pedro Ovio Plaza Martínez **

Lorenzo Ilafaya Guarayo ***

Cómo citar: Plaza, P. (2023). “Incidencia de los préstamos lingüísticos en el quechua escrito de Tarabuco”. *Revista Dialógica Intercultural*, 1, 34-60. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.7893557>

Recibido: 15 de noviembre de 2022 • Aprobado: 30 de noviembre de 2022

RESUMEN | Especialistas y aficionados piensan que el quechua está siendo mezclado con el español, la vitalidad de la lengua disminuye, y la sociedad dominante discrimina a los hablantes. El quechua de Tarabuco es una variedad más conservada y sin la influencia del aimara. Pero no hay descripciones lingüísticas ni estadísticas sobre la mezcla. Tabulamos el caudal léxico, los préstamos, la morfosintaxis en un escrito de 15104 palabras. Encontramos 1004 palabras únicas, repeticiones, préstamos del castellano (17.31%), dando 46.02% castellano y 53.98% quechua en el caudal léxico. En contraste, la morfología proporciona una gran vitalidad a la expresión. El colonialismo lingüístico ha incidido en el caudal léxico. Pero, los préstamos han sido quechuizados, y los recursos de la morfología y las oraciones compensan el impacto del colonialismo lingüístico. El problema no está en la estructura lingüística, sino en la falta de educación quechua, la migración y ruptura de la transmisión intergeneracional.

Palabras claves: Préstamos lingüísticos, colonialismo lingüístico, desarrollo léxico, quechua, revitalización, pueblos indígenas.

ABSTRACT | Specialists and aficionados believe that Quechua is mixed with Spanish, that the vitality of the language is diminishing, and that the dominant society discriminates against Quechua speakers. Tarabuco Quechua is a more conserved variety without the influence of Aymara. But there are no linguistic descriptions or statistics on loanwords. In this study, we tabulated the lexical flow,

borrowings, and morphosyntax in "Musquymanta," a 15,104-word text written by Lorenzo Ilafaya Guarayo, a Quechua writer from the community of Jatun Churikana, Tarabuco, Chuquisaca. We identified Quechua words (82.69%) and words of Spanish origin (17.31%). In the lexical flow, we found 1004 words: 46.02% Spanish and 53.98%, a situation that shows the incidence of Spanish in the Tarabuco Quechua lexicon. In contrast, the morphology provides great vitality to the expression. Linguistic colonialism has had an impact on the lexical flow, but little on morphology. In addition, the loanwords have been Quechuanized, and the resources of morphology and syntax offset the impact of linguistic colonialism. The problem is not in the linguistic structure, but in the lack of Quechua education, migration and the breakdown of intergenerational transmission.

Keywords | Loanwords, linguistic colonialism, lexical development, quechua, revitalization, indigenous peoples.

Introducción

A diferencia del aimara que cuenta con un estudio dialectológico bastante detallado (Briggs, 1993), las variedades del quechua boliviano no han sido estudiadas sistemáticamente en términos de sus relaciones dialectológicas. Desde nuestras observaciones, podemos localizar dos grandes variedades: (a) el quechua del Norte de La Paz (Charazani, Niño Corin, Ayata) y (b) las variedades sureñas: el quechua del Norte de Potosí y el quechua de Oruro que conviven con el aimara; el quechuañol de Cochabamba con fuerte influencia del castellano; el “quechua actual” del Trópico de Cochabamba (Mamani Lopez, 2018); y el quechua de Chuquisaca, en un contexto donde actualmente el aimara está ausente.

Contexto

En la provincia Yamparárez, dentro de la cual está Tarabuco, el “99%” son “hablantes de quechua” (Fabre, 2019, p. 82). Hay algunos textos para la enseñanza del quechua, pero no encontramos estudios desde la lingüística descriptiva. *Sucre Quechua: A pedagogical grammar*, de Stark y sus colaboradores es el único estudio descriptivo de esta variedad (Stark, Segovia Bayo, y Segovia Polo, 1971). Esta gramática sería lo más próximo al quechua de Tarabuco. En este estudio, se describe el quechua reflejando su uso actual, develando numerosos préstamos del castellano.

Revisión de la literatura

La influencia del español sobre el quechua está generalizada en la región. Así, el quechua de los migrantes bolivianos en Buenos Aires está “mezclado”, en un registro de mujer monolingüe “entre un 20% y un 35% aprox. de lexemas (...) provienen del español” (Dreidemie, 2011, p. 144). En el quechua ayacuchano, en monolingües y bilingües se encuentran alrededor de dos centenas de préstamos léxicos, y entre los monolingües tienen “alta frecuencia (...) [en el] uso diario en la comunidad de hablantes monolingües” (Yancce Zea, 2014, p. 120). En el Ecuador, la ‘mezcla’ extrema ha dado lugar a un quechua hablado con raíces léxicas del castellano y morfología quechua, la ‘media lengua’. Esta variedad “representa una etapa de transición (...) hacia el castellano” y “un caso único de relexificación total” Muysken (1979, p. 41). En Bolivia, al quechua de Cochabamba “muy mezclado con palabras del español” se lo denomina “quechuañol” (Coombs, 2013, p. 16).

Los estudios sobre el quechua “se centran en aspectos descriptivos de la gramática y especialmente la morfología quechua”. Por lo que se sugiere “estudios que se sirvan de procedimientos metodológicos precisos y científicos .. que muestren la situación de la lengua .. tal y como se habla” (Pfänder, 2009, pp. 158-9). En esta línea, investiga los préstamos en 9 horas de grabación de hombres y mujeres, totalizando 426 personas de lenguaje radial de Radio Pío XII de Siglo XX, Norte de Potosí. Los préstamos “y, pero, hasta” son contados y sus significados analizados. En conclusión “El contacto del castellano con el quechua provoca cambios en la estructura sintáctica del quechua: cambios de orden sintáctico locacional, desplazamiento de algunos elementos quechuas, y la redundancia, que parece ser la primera etapa en el desplazamiento” (p. 174).

En un corpus de 19 mil palabras de habla ‘informal’ recogidas por Urioste (1964) en los años 60, ‘el punto de partida fue la cantidad extrema de préstamos léxicos, tanto nombres como verbos .. incluso afijos’ (Muysken, 2008a, p. 178). Uno de los fenómenos ‘más impactantes’ y frecuente fue la ‘adopción del marcador plural nominal’ –s, que, incluso, llega a re-estructurar ‘el sistema pluralizador del quechua’, relegando el uso de –kuna a las palabras terminadas en consonante. Las conjunciones “que .. cuando .. cuando-chus .. porque .. porque-chus .. si .. si-chus .. si X-chus .. como si .. nosé si X-chus” inciden en la estructura del quechua (p. 180).

En resumen, entre las palabras funcionales prestadas hay ‘preposiciones, adverbios y modificadores de cláusulas, conjunciones adverbiales’. Sin embargo, el ‘esqueleto morfo-sintáctico del quechua (deícticos, concordancia, sistema TMA) no ha sido afectado por los préstamos’ (Muysken, p. 183).

Introducción a las lagunas

Pero la impresión generalizada es que en Tarabuco “se hace un mejor manejo del idioma” (Medina, Choque, Acero, y Méndez, 2014, p. 35). El quechua de Tarabuco se considera una variedad más pura, sin la influencia del aimara, como las variedades del Norte de La Paz, Norte de Potosí y Oruro; y no haber llegado a los niveles de préstamos como el quechuañol de Cochabamba. Sin embargo, no encontramos estudios estadísticos que determinen la presencia de los préstamos lingüísticos en el quechua de Tarabuco.

Cuando uno escucha hablar a los tarabuqueños, todo parece quechua. Los textos escritos por Lorenzo Ilafaya (269 mil palabras) y Modesto Quispe (163 mil palabras), también dan esa impresión en la primera lectura. Pero cuando se procede a una lectura más detallada, muchas palabras aparentemente quechuas, como kawu ‘cabo’, sampliya ‘asamblea’, kirpu ‘cuerpo’ resultan ser préstamos del castellano. Por esta razón, tomamos como muestra el escrito sobre los sueños (Musquymanta) por su carácter más cultural y los analizamos descriptivamente y tabulamos la frecuencia de los préstamos.

Importancia del estudio

Los préstamos son una manifestación de la asimetría entre el español, la lengua dominante, y el quechua, como lengua subordinada. En este contexto, el quechua se presta más palabras del español, la lengua dominante, que éste de aquélla (Muysken, 2008b, p. 301). La continuación de esta tendencia, si es que no se toman recaudos en la planificación lingüística contribuye al deterioro del quechua y su extinción lingüística. En segundo término, la sombra del quechuañol y la sensación de los propios hablantes, incluso monolingües, de que ya no hay quechua puro, que está mezclado, que está disminuyendo (Vargas Melgarejo, 2019, pág. 120) inciden en la autoestima y la lealtad lingüística. Así, los hablantes se resignan a perder su lengua, su identidad.

Por todo esto, determinar la frecuencia y naturaleza de los préstamos lingüísticos en el quechua de la región de Tarabuco, puede ser útil para la planificación de la revitalización lingüística y la educación bilingüe. Desde la perspectiva sociolingüística el estudio contribuirá a la comprensión del colonialismo lingüístico y las alternativas de liberación lingüística y cultural.

Preguntas de investigación

¿Qué incidencia tienen los préstamos lingüísticos del castellano en el texto quechua “Musquymanta” de Lorenzo Ilafaya?

Objetivos

Determinar (i) el porcentaje de préstamos lexicales y su frecuencia de uso; (ii) caracterizar la complejidad morfológica de la palabra quechua; y (iii) describir el orden de los constituyentes inmediatos de la oración en el escrito “Musquymanta” del escritor quechua Lorenzo Ilafaya.

Metodología

Motivaciones del estudio

Esta historia se desarrolló a partir de los años 90. Lorenzo Ilafaya era promotor de alfabetización quechua, fue despedido porque se quejó que la supervisora ‘mataba los cambios’. Entonces, me pidió ayuda para seguir con el quechua. Por una suma similar a lo que ganaba en el Proyecto, empezó a ‘ejercitar la escritura del quechua’. Cuando me preguntó sobre qué escribiría, le dije que escribiera sobre lo que el quisiese. Primero escribió unas cinco páginas sobre la vida cotidiana en Jatun Churicana como prueba. Luego conversando sobre el ‘oficio’ de escribir, surgió la necesidad de escribir sobre algo definido en base a una pregunta. La primera pregunta fue **imataq yachay** ‘¿qué es el saber?’ La tarea consistió en conversar con personas en la comunidad haciéndoles esta pregunta; luego de las visitas, el escritor se iba a su casa a escribir ‘lo que habían dicho’. Cada mes debía llenar un cuaderno de 100 hojas que entregaba puntualmente. Luego se presentó otro comunario de Collacamani y también comenzó a escribir mensualmente.

La metodología de investigación de los escritores quechuas era hacer una pregunta por mes a la gente de la comunidad, escribir lo conversado, y entregar el escrito. No hay análisis, estructura por secciones, no hay revisión tras revisión del manuscrito, solo está ‘lo que dijeron’ lo más fielmente posible y según la memoria (en la que son expertos en la sociedad oral).

Los temas: juegos, de los gringos (2), de los sueños (2), de la religión (2), los creyentes, los niños, el engaño, los enemigos, la alegría, los cantos (2), la escuela (2), el escuelero, el saber, el trabajo, los gusanos, las palabras, todos santos, en el campo, de mi vida (2), los remedios, los curanderos, los brujos (2), la vida, la gente de la ciudad (3), de los abuelos (2), de las aves, de los tejidos, los diseños, de la muerte, labores cotidianas.

La gran parte de estos cuadernos han sido transcritos totalizando Lorenzo 21 cuadernos, 1270 páginas, carta, doble espacio, 269 mil palabras; Modesto 19 cuadernos, 867 páginas,

163 mil palabras. Un total de 432 mil palabras. Estos escritos pueden ser útiles para investigar la lengua quechua, pero también la cultura, la filosofía de vida cotidiana de los comunarios de la región, y los efectos del colonialismo lingüístico.

Para este artículo, analizamos cuantitativamente el escrito **Musquymanta** ‘De los Sueños’, elaborado por Lorenzo Ilafaya, hablante quechua monolingüe de Jatun Churicana, Tarabuco, en base a una investigación que realizó en base a la pregunta **¿Imataq musquy?** ‘¿Qué es soñar/el sueño?’ a los hablantes de la región durante un mes. Seleccionamos este texto bajo la presunción de que representaría la manera de hablar cotidiana sin los préstamos obligados, por ejemplo, cuando se habla de cuestiones educativas o políticas. La primera página se transcribe a continuación, para dar una idea general del texto analizado, incluyendo luego una traducción libre.

(1) Musquy Manta

Musquyqa imaymana, mana juk lasillachu. tukuy imata rikunchik. p'unchaypi jina purinchik lumapi wasipi ima purinchik. chanta kirpunchikqa wañusqa jinacha wiqch'urayan. chanta almanchikcha chay jinata purin niyku. piru nicha aycha kirpuqa kuyullanpischu wañusqa jinacha kan, niyku kirputaqa.

chanta karusta purinchik musquypiqa. awisqa wurrusta qhatinchik lumaman. mana chayri yanta qhatinchik puriqta wurutaqa. chaymanta rikullanchiktaq waq runata jamuqta u riqta yanta. achkhata qatirigta rinkunchik awis musquypiqa wurutaqa rikunchik karkayuq puruta riqta rikunchik (Lorenzo Ilafaya, 2001).

De los sueños

Los sueños son diversos, no de una sola clase. Vemos todo. Caminamos como en el día en la loma y en la casa también caminamos. Pero nuestro cuerpo debe estar yaciendo como muerto. Entonces será nuestro espíritu que así camina decimos. pero seguro que el cuerpo de carne ni se moverá siquiera debe estar como muerto, decimos del cuerpo.

Después caminamos a lugares lejanos en el sueño. A veces los burros arreamos a la loma. O sino arreamos caminando por el camino a los burros. Después también vemos otras personas viniendo o yendo por el camino. Vemos a muchos arreando a veces en los sueños vemos a los burros todos con cargas yendo los vemos.

El escrito Musquymanta ‘De los sueños’ describe las imágenes oníricas de los participantes, que nunca responden a la pregunta **¿Imataq musquy?** ‘¿Qué son los sueños?’ sino cuentan sus sueños, expresiones que reflejan sus actividades de la vida cotidiana: los caminos, las lomas, llevar las cargas, asistir a reuniones, el desborde de los ríos, los bueyes, los miedos.

Contando los préstamos

Una primera impresión es que el texto está en puro quechua. Pero luego de leer algunas páginas se notaba los préstamos. La idea central entonces fue contabilizar los préstamos para determinar su incidencia en la lengua. Los pasos que seguimos fueron: transcripción del manuscrito al formato digital, corrección de la escritura, segmentación por morfemas, identificación de las categorías, elaboración de la base de datos por campos e instancias.

Corrección de la escritura

La pronunciación varía de región a región, incluso de persona a persona. En un estudio fonológico, es necesaria la transcripción fonética (representar los sonidos reales) para establecer la fonología de la lengua (el sistema de sonidos, cuyas unidades son producidas y percibidas por los hablantes oyentes, los fonemas). Los fonemas ya son una abstracción, excluyen las variaciones predecibles.

En nuestro caso, el primer paso fue la transcripción del escrito, manteniendo su escritura original. En algunos casos, sin embargo, tuvimos que optar por la escritura normalizada y dejar de lado las variaciones de la escritura. Por ejemplo, -chka DURATIVO que se escribía como chqa, ñiy ‘decir’ que se escribe como **niy**, para diferenciar de **ni**, el adverbio negativo, wikch’u- ‘botar’ en lugar de <wiqch’u>, q’umir ‘verde’ en lugar de <qumir>; cuando se usan dos variantes oclusivas, priorizamos la aspirada para mantener el sabor dialectal, yanqha vs yanqa ‘en vano’.

Aun cuando Lorenzo Ilafaya era técnico en alfabetización quechua, haber ido a la escuela castellanizante, por la falta de lectura en quechua y la necesidad de improvisar hicieron que el texto tenga muchas variantes. Por ejemplo, el escrito original: pachanta yanayarpun t'antaqa nin chanta macht'achqallaqa mana yana yanchu nin mama maysimaqa (tudusantos). Se corrige y normaliza a: pachanta **yanayarpan** t'antaqa, **ñin**. chanta **mast'asqallaqa** mana **yanayanchu**, ñin mama Maysimaqa.

También hay que considerar la letra de los escritores (Figura 1), donde la <a> a veces parece <u>, así por el contexto sabemos que **wasimunta** es **wasimanta** ‘de la casa’. No solo fue una cuestión de normalización de la escritura, sino también de interpretación del escrito.

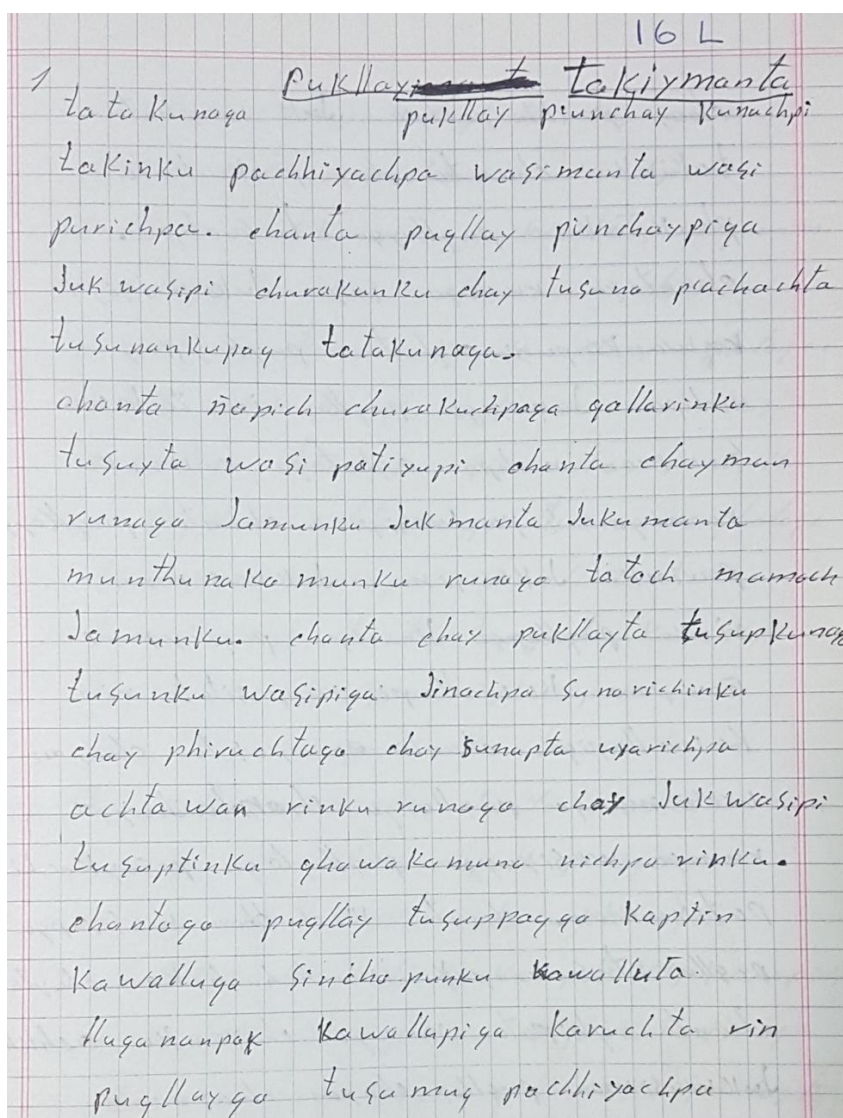


Figura 1. Primera página del manuscrito Pukllay Takiymanta de Lorenzo Ilafaya.

Segmentación de las palabras

El término *palabra* es polisémico. Para nuestros fines, conviene recordar sus tres acepciones: (a) palabra fonológica, (b) palabra léxica y (c) palabra gramatical (Matthews, 1980). En nuestro caso, era importante identificar las palabras léxicas para cuantificar su incidencia en el discurso quechua.

Dada la naturaleza aglutinante del quechua fue necesario segmentar las palabras según su sentido léxico, no solamente para identificar los préstamos, sino también para establecer las características actuales de la morfología del quechua de Tarabuco.

También fue necesario reconocer las oraciones, pues en los originales no se presta mucha atención a la puntuación. (Una vez le dije a Modesto, que tenía que poner puntos a las oraciones, y me entregó un texto con puntos después de cada palabra). Las oraciones deben presentarse en columnas para cada parte de la palabra y tres filas, la glosa, su morfología, y su traducción, como en el ejemplo (1)

(2)	Raíz	sufijos			Raíz	sufijos		Raíz	sufijo
	Sayk'u	-na	-nku	-kama	pay	kuna	qa	puklla	nku
	Cansarse	NOM	3PPL	LIM	3P	PL	TOP	jugar	3PPL
	hasta cansarse				Ellos juegan				

La traducción final libre es ‘Ellos juegan hasta cansarse’ (Ilafaya y Plaza 2001.5:12, citado en Plaza Martínez, 2009).

Construcción de la base de datos

Para describir la naturaleza de los préstamos fue necesario identificar las clases de palabras (principalmente, nombres, verbos, adjetivos y adverbios; conjunciones), las categorías morfosintácticas (persona, tiempo, evidenciales, caso), préstamos de palabras funcionales y palabras léxicas.

En el quechua, en general, las palabras léxicas son definidas como nombre o como verbo por los sufijos nominales o verbales. En nuestra base de datos hemos considerado una sola forma (**yuya-** n: consciencia, pensamiento, o v: pensar, recordar; **ch'uya** como adjetivo ‘claro’ o verbo ‘destilarse’; ; **chimpa** ‘al frente’ o **chimpay** ‘acercarse’; **jina** ‘así’ o **jinay** ‘hacer así’), pues la formación de nuevas palabras por la flexión y derivación es, en general, precedible. Dicho de otro modo, priorizamos la forma y no el significado (Nida, 1949), la forma es estable, el significado es ‘elusivo’ (Leech); en la traducción, las formas derivadas de una misma forma pueden dar lugar a traducciones que no reflejan la forma básica original del quechua: **apani** ‘llevo’, **apamuni** ‘traigo’.

Algunas formas, sin embargo, tienen dos entradas porque son sinónimos como **ura** de ‘hora’ (préstamo) y de ‘abajo’ (quechua); **kura** de **tata kura**, préstamo del castellano y **kura** de **kuraq** ‘mayor’; **kama** ‘cama’ (préstamo) y **kama-** ‘ordenar’. Otras que mantienen variantes de la misma forma: **kustal**, **kustala** ‘costal’; **laqtriya**, **laqtru**, **laqtruju**.

Los onomásticos que aparecen diferenciados por el género han sido considerados como entradas distintas: **tumas**, **tumasa**; **awrilla**, **awrillu**; **arwilla**, **arwillu** (metátesis). Aurelio/a más sus variantes por metátesi dan lugar a cuatro entradas. Dicho de otro modo,

si se eliminaran estas diferencias por género en los onomásticos, el número de palabras total sería menor.

Las palabras reduplicadas se consideran entradas distintas: **tunpa-tunpa** es una entrada, y **tunpa** ‘poco’ otra; otras formas reduplicadas son: **añawi-añawi** PLANTA; **ch’aki-ch’aki** ‘seco’; **chay-chay** ‘por ahí’; **chhaka-chhaka** ‘hormiguero’; **chhaqwa-chhaqwa**; **chhillu-chhillu** ‘piedras pizarra’; **chiqan-chiqan** ‘derecho’; **jiq’ipay-jiq’ipay**; **kasi-kasi** ‘casi’; **lanti-lanti** PLANTA; **muntun-muntun**; **phila-phila**; **puka-puka** TOPONIMO; **tunpa-tunpa** ‘poco’; **usqay-usqay** ‘rápido’; **wila-wila** TOPONIMO; **yan-yan** ‘caminos’; **yawri-yawri** PLANTA; **yuraq-yuraq** ‘blanquecinos’.

En general, las variaciones fonéticas de las palabras han sido normalizadas (**puklla** < puklla- phuklla), pero se ha mantenido **panpa** ‘pampa’ y también –qti en lugar de la forma normalizada -pti. También se han mantenido algunas variantes, por su uso frecuente y como variaciones libres: **uyja** y **uwija** < ‘oveja’, **karwa** y **kawra** < ‘cabra’; **lawu** y **layu**.

Elaboración de las tablas

Para establecer los porcentajes de préstamos, los tipos de préstamos (MATERIALES, PATRONES) (Sakel, 2010), por un lado; y para establecer la estructura morfológica del quechua, así como el orden de los constituyentes de la oración, por otro, hicimos tabulaciones básicas (artesanales, contando y sumando con el programa Excel de Microsoft Windows). (Nota: trabajar con 15 mil palabras resultó muchísimo más moroso y consumo de tiempo y energía de lo que nos imaginamos en principio. Con razón Sakel (2010) evitó la cuantificación).

Justificación de la Metodología

Normalmente, una investigación debe empezar con el planteamiento del problema y la definición de los objetivos, tomando en cuenta los límites temáticos y temporales de la actividad. En este caso, esta investigación busca aprovechar los materiales ya recogidos con otro fin, contribuir a que dos quechuas ejerciten la escritura. A diferencia de las muestras orales que son relativamente más fáciles de hacer (el investigador extrae los datos), los escritos quechuas son la producción escrita de hablantes monolingües del quechua y tienen derecho a investigar y escribir.

Más específicamente, analizar los préstamos lingüísticos y las estructuras morfosintácticas de textos escritos será una oportunidad para contrastar con otros estudios en base a muestras orales (Sakel, 2010), ‘habla espontánea’ y comparar si nuestros resultados

coinciden con las ‘predicciones acerca de las frecuencias, tipos y funciones de los préstamos castellano’ (Gómez Rendón, 2008, pp.103, 192).

Resultados

En el escrito Musquymanta: i) El *caudal léxico* (las formas léxicas o vocabulario) parece limitado cuantitativamente. ii) Los préstamos lingüísticos del español al quechua en el nivel léxico han sido refonologizados y resemantizados, por lo que mantiene su vitalidad como lengua hablada en la cotidianeidad. iii) Las categorías gramaticales de género, número y diminutivo del español han permeado la morfología de las palabras quechuas. iv) La estructura morfológica del quechua proporciona múltiples posibilidades de expresión.

Repeticiones léxicas en el discurso

El texto “Musquymanta” contiene 15.105 palabras léxicas, incluyendo palabras quechuas, préstamos del castellano, flexiones, derivaciones y repeticiones.

Las palabras **jina** ‘así’ y **ñi-** ‘decir’ también aparecen en función de sufijos, con 34 y 162 instancias, respectivamente; la segunda como **ñiq** (decir + agentivo) con el significado de ‘por’.

MUSQUY

El discurso del texto Musquy es el doble de palabras de un artículo científico, por lo que su volumen es apreciable, se puede decir muchas cosas. Sin embargo, solamente 1004 son formas diferentes (6,65%), de éstas 380 se usan una sola vez (2,52% del total). La gran parte del discurso, 14725 palabras (97,48%) está basado en repeticiones desde 2 hasta 1680 veces.

En las tablas 1 y 2 se proporcionan los porcentajes de repeticiones de palabras en el texto escrito analizado.

Tabla 1

Porcentajes de repetición de las 10 palabras más utilizadas en el discurso escrito

Repite	Palabra	% acumulado
1680	chay	11,12
750	chanta	16,09
668	nuqa	20,51
666	ka ⁽²⁾	24,92
579	ñi ⁽²⁾	28,75
550	jina	32,39
400	juk	35,04
374 ⁽¹⁾	piru ¹	37,52
278	mana	39,36
268	riku ⁽²⁾	41,14

Nota. La repetición de estas palabras abarca dos quintas partes del discurso y le proporciona una percepción de cualidad quechua, utilizando un solo préstamo del castellano.

(1) Solo piru es castellano.

(2) En la lista se ha puesto solo las raíces de las palabras.

Tabla 2

Porcentajes de Repetición de Palabras más Utilizadas en el texto, n = 15105

Repite	% Repeticiones	% acumulado
N Palabras ⁽¹⁾		
1-10	41,14	41,13
11-20⁽²⁾	12,26	53,39
21-30	5,94	59,34
31-40	4,38	63,72
41-50	3,38	67,10
51-60	2,92	70,02
61-70	2,55	72,57
71-80	2,03	74,59
81-90	1,66	76,25
91-100⁽³⁾	1,36	77,60
101-150	5,33	82,93
151-200	3,71	86,65
201-250	2,67	89,32
251-300	2,01	91,33
301-350	1,53	92,86
351-470	1,39	95,45
471-624 ⁽⁴⁾	2,04	97,48
625-1004 ⁽⁵⁾	2,52	100,00

Nota. Se muestra la frecuencia de repetición de las palabras, cuya distribución desigual se muestra a continuación:

- (1) Las palabras han sido ordenadas en rangos de 10 hasta el grupo 100, luego en grupos de 50; excepto los dos últimos grupos.
- (2) Con 20 palabras se alcanza el 53,39% del discurso.
- (3) Con 100 palabras se alcanza más de $\frac{3}{4}$ del discurso.
- (4) Grupo con palabras que se repiten dos veces.
- (5) Grupo con palabras que se usan solo una vez.

En resumen, el caudal léxico se reduce a 1004 palabras; hay repetición muy fuerte de las 10 primeras palabras, y con las 20 palabras más repetidas se alcanza más de tres cuartas partes del discurso.

Préstamos lingüísticos

Se han identificado 2614 préstamos de origen castellano (17.31% del total), y 12491 palabras (82.69%) de origen quechua. Algunas palabras no han podido ser identificadas en cuanto a su procedencia etimológica, por lo que hemos tomado las decisiones siguientes. Los topónimos de la región han sido identificados como palabras quechuas, con excepción de Tarabuco. Con respecto a este término se dice que proviene de las palabras quechuas **tarqa** ‘aerófono’ y **phuku** ‘soplar’ pero no hay evidencias historiográficas para tal afirmación. Cómo se explica la pérdida de la /q/ y cómo se explica la sonorización de la /ph/ > /b/. Por esta razón, está tabulada como préstamo. De manera similar, hemos optado por identificar ‘**tata**’ y ‘**punchu**’ como palabras castellanas: no están en el diccionario de Gonzáles Holguín de 1612. En lugar de ‘**tata**’ en este diccionario aparece la palabra **yaya**. Por otro lado, se presume que ‘**punchu**’ tiene origen mapuche.

En el grupo de 1004 palabras léxicas identificadas, 462 tienen origen español (46,02%), y 542 quechuas (53,98%).

Todos los ONOMÁSTICOS, nombres de personas, vienen del castellano y han sido refonemizados, por ejemplo: Iliyas, Iphiphaña, Isururu. Adicionalmente, en una sesión con Tomás Castro Vela, hicimos la lista de nombres de todas las personas de Collacamani, del alrededor de 100 nombres apuntados, uno queda en duda, el resto provienen del castellano. Hay algunos préstamos antiguos: alma, arku, arma, atulla, aymilla, ira; muchos son animales traídos por los españoles: waka, kawallu, uyja, turu, wuyi. Términos de familia: awila, awilu, irmana, irmanu, kunpadri, kuñawu. Términos cotidianos como: acchintu, alanpi, asadun, asuyla, o verbos: apuray, atintiy, awiniy, intrigay. También hay palabras asociadas a la organización social: awturidad, clasi, diriginti, alphawitisacion, aqta.

La absorción del préstamo pasa por diversas fases; por ejemplo, kuñawu ‘cuñado’ ha sido completamente refonemizada, pero kunpadri ‘compadre’ muestra una asimilación parcial. Muchos préstamos completamente quechuizados esconden muy bien su origen: **alanpi** < alambre, **yawlu** < diablo. **Intrigay** se confunden con la palabra castellana, no significa ‘intrigar’ sino que viene de ‘entregar’.

Préstamos morfológicos

La morfología del quechua de Tarabuco ha incorporado el diminutivo (113 instancias), el género (76 instancias del masculino, 54 instancias del femenino) y el plural del español (504 instancias), en ese orden. El agentivo -er del castellano solo aparece tres veces: traktur, matansiru y uyjiru ‘ovejero’. Solo en el último ejemplo, es producto de la derivación: uwija + ir + u. Tampoco es frecuente el agentivo con -dor; excepto en los préstamos que lo traen ya incorporado: kunputadura, grawadura. <En los Escritos tiene alguna presencia>.

Diminutivo (DIM) se expresa por {-it}, después de vocal, y por {-sit} después de consonante y después de vocal /i/, como en la gramática del español, y antecede la marca de género (luman ‘su loma’ > lum-it-a-n ‘su lomita’, kawal ‘exacto’ > kawal-it-u-ta ‘exactito’, juch’uy-sit-u ‘pequeñito’, wuyi-sit-u-lla-raq ‘todavía es ternero’). Cabe agregar que el diminutivo del castellano, ha llevado al olvido el sufijo diminutivo -cha que todavía vive en Cuzco y Ayacucho.

En español, la marca de género está claramente marcada y el diminutivo se inserta delante. Las raíces quechuas no tienen género, pero la regla del diminutivo se aplica como en castellano, y de este modo se infija partiendo la raíz en dos (wasa ‘atrás’ > was-it-a ‘atrásito’; kunan ‘ahora’ > kun-it-an ‘ahorita’, ch’uya ‘cristalino’ > ch’uy-it-a ‘cristalinito’). Pero también parte a los sufijos nominalizadores como -na OBLIGATIVO y -sqa PARTICIPIO (mikhunan ‘su comida’ > mikhu-n-it-a-n ‘su comidita’, ruwasqa ‘hecho’ > ruwa-sq-it-a ‘hechito’).

Runpi-sit-u ‘rapidito’ es un caso interesante. Primero se toma el préstamo de ‘romper a correr’, que se transforma en **rumpiy** ‘correr’; luego la raíz **rumpi** se transforma en adverbio, y finalmente, se agrega el diminutivo -sit, con la adición del género Masculino {-u}. La fuerza del género masculino del castellano (considerado por eso una lengua machista) se ha introducido en el quechua. En el proceso, ha creado una forma original: **rumpisitu** ‘rapidito’. De manera similar, yachaysitu por elisión se transforma en **yachastu** ‘pequeño saber’; donde el INFINITIVIZADOR -y se elide, juntamente con la -i- del diminutivo, dando lugar a una forma reducida que da la impresión inicial de una nueva forma léxica.

Género. Los préstamos de género del castellano mantienen su significado; el masculino se expresa por {-u} y el femenino por {-a}. Para el cómputo, solo hemos tomado en cuenta las instancias siguientes: (a) la distinción femenino/masculino está clara, generalmente en nombres propios y familiares (Awrilla Awrillu, awila awilu, irmana irmanu); (b) la inserción del diminutivo provoca una marca de género masculino (jaqay-sit-u-manta ‘de

allasito', ka-q-sit-u-ta 'tal como es', yan-sit-u 'caminito') y (c) en las pocas palabras modernas: kunputadura, kupiratiwa; y las dos variantes de 'cabra', karwa y kawra.

No hemos tomado en cuenta palabras quechuas como kancha, pampa (que no tiene género), o mama 'madre', wawa (que se entienden como femenino), porque, entonces, estaríamos sobreanalizando las raíces quechuas.

Plural, se representa con –s después de vocal y con –is después de consonante como en castellano (uma-s 'cabezas', juwin-is 'jóvenes'). La marca plural del castellano encuentra generalizada, se utiliza principalmente con nombres (11.25% tienen plural), y en menor medida con adjetivos y adverbios.

El plural del castellano, "ha limitado el uso del plural –kuna a pocas instancias.. palabras terminadas en consonante" en el quechua de Cochabamba (Albó, 1970, p. 249). Este proceso es también válido en gran medida para el quechua que analizamos. De hecho, el sufijo –kuna se usa solo con ocho palabras que terminan en vocal (qhurakuna, runakuna, uywakuna, wuyikuna, tatakuna, wakakuna, mamakuna, wawakuna). Además, el plural del castellano –s/-is aparece 504 veces, frente a 124 de –kuna. En algunas instancias, los dos 'plurales' aparecen juntos (waqkunaspiwan, papilkunastawan, qhurakunasmanta, chaykunas, kaykunas). En el quechua de Anzaldo, esta combinación kuna-s también está generalizada (Cordero & Cruz, p. 116).

Pero este uso no parece una duplicación de plurales. Aún, cuando para muchas personas, legos y especialistas, -kuna es equivalente al plural del castellano, nuestra intuición de hablante nos sugiere que no es así. El sufijo –kuna funciona más bien como categorizador, indica un grupo. Por ejemplo, cuando dice **yachananchik sach'anchikmanta, lumapi qhurakunasmanta** 'debemos saber de nuestras plantas, de las hierbas de la loma' en la traducción aparece el plural pero el sentido es 'los tipos de hierbas'. En **mana allinta rikurqunichu chay tatakunataqa** literalmente se puede traducir como 'no pude ver bien a los padres', pero en este caso significa a esas personas de la categoría 'padre'. En contrapartida hay un par de ejemplos que muestran que el plural prestado también puede funcionar de esta manera: **Ñawpaqtaqa rikuni tata Puka-Puka-s-ta pilutawan pukllachkasqanku paykunaqa**. 'Primero vi a los hombres de Puka-Puka que habían estado jugando con pelota ellos'.

En resumen, los préstamos morfológicos productivos son el plural, el masculino y femenino, y el diminutivo; tienen menor impacto los agentivos –er, -dor, -ear (plastikiya). En términos cuantitativos el volumen del género y el diminutivo es bajo; en cambio, el plural está más extendido.

Estructura morfológica

(iii) El quechua, como lengua aglutinante, recurre a los sufijos para la flexión y la derivación de las palabras léxicas, multiplicando de esta manera los significados. En el texto Musquymanta, 10963 palabras (72,58%) tienen por lo menos 1 sufijo; sin embargo, las palabras con seis sufijos representan solo el 0,09% del total; las palabras con cinco y cuatro sufijos también tienen pocas instancias, concentrándose la mayor productividad en las palabras con tres, dos y 1 sufijo (Figura 1).

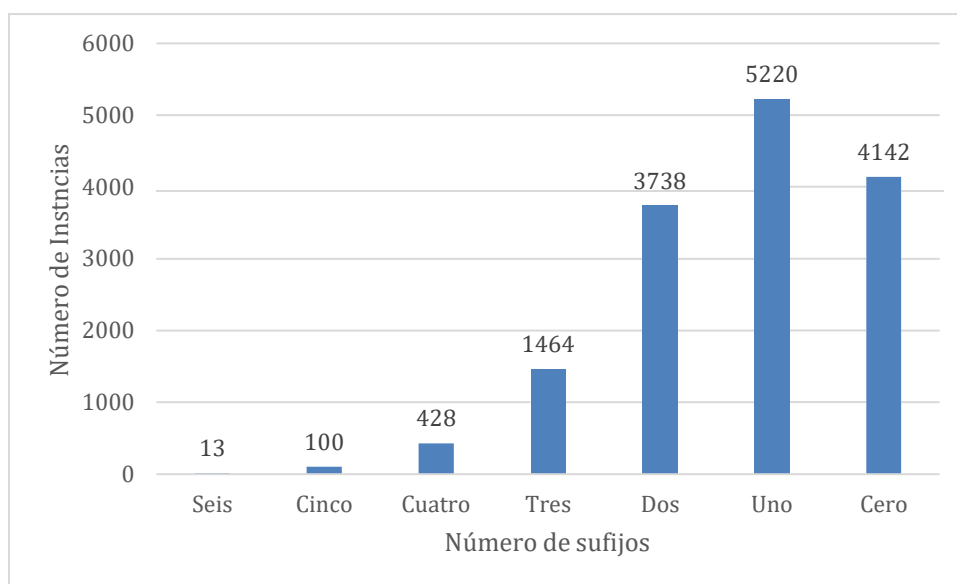


Figura 2. Número de palabras con seis a cero sufijos.

Fuente: Elaboración propia.

En el grupo de las 13 palabras con seis sufijos, 11 son verbos, 2 nombres. En general, los verbos exhiben mayor complejidad que los nombres. Sin entrar en detalles, se ha contabilizado alrededor de 85 formas de sufijos, entre nominales, verbales e independientes. Es la utilización de estas formas que permite ampliar el caudal léxico de 1004 a 10963 palabras. <Sin embargo, este número puede variar afinando la identificación por morfemas, por ejemplo –y puede ser IMPERATIVO, 1PSG, INFINITIVIZADOR.> Los ejemplos siguientes ilustran el tipo de complejidad morfológica posible en el quechua de Tarabuco.

(3) Verbo

rikhu	ri	mu	chka	rqa	nku	chu
ver	INC	TRANS	DUR	C.D.	3PPL	NEG
(Todavía no) estaban apareciendo.						

En el verbo, el sufijo central es la PERSONA, delante de ella se sitúan los sufijos aspectuales (en este ejemplo, -ri, -chka), deícticos (-mu), el tiempo (-rqa Conocimiento Directo) y después de ella están los sufijos independientes, oracionales (-chu Negativo).

(4) Verbo nominalizado

musqu	ku	y	ni	y	pi	qa
soñar	REFL	NOM	euf	1P	LOC	TOP
En mi(s) sueño(s)						

El verbo se puede nominalizar por el infinitivizador -y (como en el ejemplo), el OBLIGATIVO -na, el PARTICIPIO -sqa, y el AGENTIVO -q. En el ejemplo, además aparece la partícula eufónica -ni- que hace posible la pronunciación de sufijos que al juntarse resultarían en dos consonantes juntas. La 1P (normalmente -ni) cambia a -y. Finalmente, como ahora ya es NOMBRE puede recibir los sufijos de CASO (-pi) y al final viene el sufijo independiente.

(5) Nombre

kawr	it	a	s	ni	yuq	ta
cabra	DIM	FEM	PL	euf	POS	ACUS
(al que tiene/está) con sus cabritas						

En los nombres, la flexión incluye la PERSONA y el CASO. Por la inferencia de los préstamos del castellano, ahora, también aparecen el DIMINUTIVO, el GÉNERO, el PLURAL antes de la PERSONA, luego vienen los sufijos independientes.

Al nivel de la oración, cabe señalar que el orden clásico de SOV del quechua, se ha ido transformando en el quechua de Tarabuco. A manera de ilustración (el tema amerita otro artículo) presentamos algunos ejemplos.

(6) Orden VO

Chantaqa	rikuni	chaypi	tata	Waltasta
CONJ	V	LOCATIV		N
		O		
Después	veo	en ahí	señor	Waltas
Después ahí veo al señor Waltas				

El pronombre (nuqa ‘yo’) es sobreentendido; el verbo está antes de la frase nominal SUJETO.

Chaypiqa	rikuni	wañuq	tata	Rusintuta
LOCATIVO	V	Modificado		S
		r		
Ahí	veo	al finado	señor	Rosendo

El V también está delante de la Frase Nominal SUJETO.

(7) Sujeto al final

Chaymantaqa	wasipi	rikhurini	nuqaqa
CONJ	LOCATIVO	V	S
Después	en la casa	aparezco	yo
Después de eso yo aparezco en la casa			

El locativo está ‘correctamente’ ubicado delante del V, pero el Sujeto viene al final de la Oración. En estos casos, siempre viene TOPICALIZADO con –qa.

sayachanku	chay	puyju	kantupi	chay	kawallusqa
V	det	Modificador	LOCATIV	det	S
			O		
parados	de ese	pozo	en la orilla	esos	caballos
Esos caballos están parados en la orilla de ese pozo.					

La oración empieza con el Verbo y termina con el Sujeto TOPICALIZADO con –qa. Estas oraciones muestran que no se sigue rígidamente con el orden SOV típico del quechua. El desplazamiento del sujeto llevado al final se topicaliza. Sin embargo, estas oraciones son muy expresivas y muestra la versatilidad y sutileza del discurso quechua.

En resumen, hemos identificado: el caudal léxico del quechua en el escrito Musquymanta de Lorenzo Ilafaya (2001) que comprende alrededor de mil palabras diferentes; los

préstamos del castellano y su peso tanto en el caudal léxico como en la expresión del discurso; y la estructura morfológica de las palabras quechuas.

Discusión general sobre los resultados

(a) Aunque la limitación en la diversidad lingüística parece reducida, alrededor de 1000 palabras redondeando, el texto Musquymanta es sumamente creativo. Además, la conversación cotidiana en cualquier idioma es parecida. En un sitio web dice “The mean Spaniard used generally no more than 1000 words, and only the most educated individuals reach 5000 common words.” (Quiles, 2008). Los préstamos lingüísticos son quechuizados y contribuyen al desarrollo léxico, aun cuando algunos préstamos sustituyen a las palabras originales (Yancce Zea, 2014, p. 123). La situación del quechua de Tarabuco responde a las imposiciones del colonialismo lingüístico, pero también desencadena la creatividad lingüística de sus hablantes para mantener la lengua.

(b) La presencia mayoritaria de las palabras quechuas (82,69%) en el texto escrito confirma las impresiones de los oyentes que señalan que se habla más quechua en Tarabuco, e incluso de los estudiosos. “Tarabuco representa un área cultural quechua con un alto grado de homogeneidad lingüística que le valió la clasificación de zona de “habla tradicional quechua” (Yapu, 2011). La impresión de que están hablando ‘en puro quechua’ se debe a que los préstamos lingüísticos, por una parte, son minoritarios en el mar de repeticiones, y que están perfectamente camuflados con ropaje fonológico quechua, por otra. Aunque en el discurso global la presencia del quechua es mayoritaria, en el caudal léxico, la diferencia a favor del quechua solo llega al 7,97 %. La colonización lingüística lexical se aproxima al 50% (solo falta 3.98%). El predominio discursivo del quechua descansa en la repetición de las palabras quechuas.

(c) Con respecto al caudal léxico, la presencia de los préstamos (46,02% en el grupo de palabras léxicas) es un indicio de la continuada presión de la sociedad dominante, primero con la colonia, mucho más con las repúblicas, y la presión continúa con la migración, la administración pública y la educación, así como actualmente el efecto de las tecnologías de la revolución digital. <<EL ISRAELITA <?> DICE QUE YA SE QUEJABAN DE LOS PRÉSTAMOS>> (En Cullacamani, la hija joven de Modesto, uno de los escritores quechuas, se afana por terminar su tejido y reunir el dinero para comprar un nuevo celular, pues el que tenía: **yakuman kachaykuni** ‘lo solté al agua (al lavar y ya no funciona)’.

(d) Mientras léxicamente solo se opera con 1004 palabras, con el recurso de alrededor de 100 sufijos verbales, nominales e independientes se consigue miles de combinaciones; lo

que suple la reducción del caudal léxico. <<PONER EJEMPLOS ANTES: tuta ‘noche’, tutayay ‘anochecer’, tutayawanqachá ‘seguramente/probablemente me anochecerá’>> De manera similar, la sintáxis proporciona múltiples oportunidades para hacer ‘florecer’ el discurso’. Mientras el léxico cede a los préstamos, y la morfología nominal al diminutivo, género y número del castellano, la morfología verbal resiste, pues no incorpora préstamo alguno. Los préstamos tienden a suplantar los términos propios, pero son refonologizados (aunque inevitablemente se van filtrando algunos sonidos) y resemantizados (quechuizados).

(e) Las marcas de género del castellano han invadido la morfología quechua. No es solo una intrusión, un préstamo más. Introduce una nueva categoría, la distinción morfológica entre masculino y femenino, pero dependiente del referente castellano o sea una pequeña forma de colonización lingüística y cultural. El diminutivo introduce las reglas del castellano (it después de vocal, sit después de consonante) y obliga a un nuevo análisis de las raíces e incluso algunos sufijos que para acomodar el DIM se tienen que partir en dos. La fuerza del castellano se manifiesta en la incorporación del plural, transformando incluso el sentido original de –kuna, que ahora ya aparece como pluralizador.

(f) Con respecto a la proliferación de los onomásticos del español: la colonización florece por la motivación/emulación de ser como los poderosos, poniendo sus nombres a los hijos. La tendencia sigue en vigencia.

(g) La comprensión y precisión de este panorama de luces (la creatividad de los hablantes compensa la invasión léxica y morfológica del español) y sombras (la colonización lingüística continúa) adquiere importancia vital para la educación estipulada por la Ley Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez, por un lado; y sugiere la necesidad de planificar la revitalización de la lengua quechua, tanto léxica, como morfosintácticamente, fundamentalmente, porque los hablantes de la lengua tienen derecho de desarrollar su lengua y contar con los recursos lingüísticos suficientes para afrontar los desafíos de la modernización, la migración, la globalización y la mundialización de la información, por otra.

Conclusiones

¿Qué incidencia tienen los préstamos lingüísticos del castellano en el texto quechua “Musquymanta” de Lorenzo Ilafaya?

A pesar del relativo aislamiento de las comunidades rurales aledañas a Tarabuco, como Collacamani y Jatun Churikana, que proporcionaron los insumos para los escritos quechuas, no ha sido inmunes al colonialismo lingüístico del español. El colonialismo lingüístico se materializa por la inclusión de elementos léxicos y morfológicos (MATERIALES) y por la modificación de su ordenamiento morfosintáctico (PATRONES). Además, la relación asimétrica entre la ‘sociedad nacional’, hablante del español y los pueblos indígenas, no proporciona oportunidades plenas del desarrollo de las lenguas indígenas, reducidas a la informalidad y la vida del campo.

El texto contiene 15105 palabras, aunque muchas raíces pueden usarse como verbos o nombres: por ejemplo, **sinru-** ‘rodear’ o ‘fila’; **manu-** ‘prestar’ o ‘deuda’; **q’ipi-** ‘cargar’ o ‘bulto’. Incluir estas palabras incrementaría el número de palabras, pero priorizamos la forma y no los significados que pueden adquirir. En este sentido, hay solamente 1004 palabras únicas (6,65% del total). Obviando las 380 palabras que se usan una sola vez, el discurso mayoritariamente recurre a la repetición de las raíces que dan lugar a 14725 palabras sintácticas por medio de la derivación y la flexión.

El porcentaje de los préstamos léxicos no es muy elevado (17,31%) frente a las palabras nativas en todo el discurso (82,69%). Pero, si solo se considera el caudal léxico (millar de palabras únicas), el castellano ha avanzado a un 46,02% frente a 53,98% de palabras nativas. Sin embargo, en el uso, la mayor repetición de las palabras nativas determina una impresión de mayor presencia quechua.

Las categorías de género, número, y diminutivo del español han penetrado en muchos nombres y adjetivos del quechua. La distinción morfológica del masculino y el femenino no existe en quechua, pero la introducción de los onomásticos y términos de parentesco principalmente ha determinado el reconocimiento de -a como femenino, y de -u como masculino (130 instancias). El diminutivo -it o -sit también se ha introducido en la morfología quechua, imponiendo las mismas reglas que rigen en el castellano: -it después de vocal, -sit después de consonante (113 instancias). Además, el diminutivo ejercita la división de las raíces (**junt’-it-a** ‘llenito’) o incluso los sufijos (**winti-n-it-a-y** ‘mi ventita’, donde el diminutivo parte al sufijo nominalizador **-na**). El plural -s del castellano ha penetrado fuertemente, 504 instancias, introduciendo la noción del plural que compite con la noción de grupo del marcador -kuna (yachachiqkuna ‘los profesores’, o sea el grupo de personas con esta profesión).

El caudal léxico reducido se compensa con la flexión y la derivación por medio del uso de alrededor de 100 sufijos utilizados en el texto. Mientras la invasión del castellano al nivel

léxico incide en el caudal léxico, fuera de los préstamos morfológicos del diminutivo, el género y el plural y sus reglas, la morfología verbal es casi inexpugnable. La introducción de préstamos a este nivel se reduce a la forma –ear como parte de la raíz prestada, pero no tiene ninguna productividad en flexión y derivación de los verbos.

Finalmente, es necesario puntualizar que la estructura de los morfemas nominales, verbales, e independientes y el orden de los constituyentes de la oración requiere de una sistematización más detallada.

A pesar de las leyes favorables a las lenguas indígenas (Nueva Constitución Política del Estado, Ley Educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez, Ley de Derechos Lingüísticos), las condiciones para el desarrollo del quechua siguen siendo adversas. Es urgente, entonces, determinar el estado actual de la lengua y planificar la revitalización en consecuencia.

Referencias

1. Albó, X. (1970). *Social constraints on Cochabamba Quechua*. Ithaca, NY: Cornell University. Latin American Studies Program. Dissertation Series, s. 19.
2. Briggs, L. (1993). *El idioma aymara: variantes regionales y sociales*. Ediciones ILCA.
3. Coombs, K. (2013). *Quechuañol: Préstamos lexicales en el quechua de Cochabamba*. Independent Study Project (ISP) Collection. 1578.
4. Cordero Céspedes, C. E. y Cruz Agudo, V. (2013). *Descripción de la estructura morfológica nominal y verbal del quechua de Anzaldo (Valle Alto-Cochabamba)* [Tesis de licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas]. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba.
5. Dreidemie, P. (Diciembre de 2011). Préstamos léxicos y morfológicos en el quechua mezclado de migrantes bolivianos en Buenos Aires, Argentina (I Parte). *Lingüística*, (26), 139-171.
6. Fabre, A. (04 de 06 de 2019). *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos. Qhuechua*. Recuperado el 01 de 09 de 2019, de <http://www.ling.fi/Entradas%20diccionario/Dic=Quechua.pdf>
7. Gómez Rendón, J. A. (2008). *Typological and social constraints on language contact. Amerindian languages in contact with Spanish*. [PhD thesis Facultad de Humanidades, Universidad de Amsterdam]. <https://dare.uva.nl/search?identifier=c8909ae6-9f63-469b-a990-e560559f9310>

8. Mamani Lopez, M. (2018). *El quechua actual. Estudio del uso actual de la lengua quechua por emigrantes andinos en la comunidad de Valle Sacta - Trópico de Cochabamba, Bolivia*. [Tesis de Maestría en Sociolingüística, Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, FHCE]. Universidad Mayor de San Simón.
9. Matthews, P. H. (1980). *Morfología. Introducción a la teoría de la estructura de la palabra*. Thomson-Paraninfo.
10. Medina, R., Choque, L., Acero, O. y Méndez, R. (Junio de 2014). Influencia del idioma quechua sobre el español en el mercado campesino de la ciudad de Sucre. *Revista de Humanidades y Ciencias de la Educación*, I (1), 33-54.
11. Muysken, P. (1979). La mezcla de quechua y castellano. El caso de la “media lengua” en el Ecuador. *Lexis*, III(1), 41-56. <https://doi.org/10.18800/lexis.197901.002>.
12. Muysken, P. (2008a). *Functional Categories*. Cambridge Studies in Linguistics 117. Cambridge University Press.
13. Muysken, P. (2008b). Creole studies and multilingualism en S. Kouwenberg, J. Singler, S. Kouwenberg y J. V. Singler (Eds.), *The Handbook of Pidgin and Creole Studies* (pp. 287-308). Oxford: Wiley-Blackwell.
14. Nida, E. (1949). *Morphology The descriptive analysis of words*. (Vol. II). Second and completely new edition. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
15. Pfänder, S. (2009). *Presencia del quechua en el castellano boliviano. Gramática Mestiza. Con referencia al Castellano de Cochabamba*. (Vol II). Impreso en Friburgo.

16. Plaza Martínez, P. O. (2009). Quechua en P. Muysken y M. Crevels (Eds.), *Lenguas de Bolivia*. Plural.
17. Quiles, C. (21 de 11 de 2008). *How many words do we use in daily speech? A new study from the Royal Spanish Academy on language acquisition*. Recuperado el 1 de 09 de 2019, de Indo-European.eu: <https://indo-european.eu/2008/11/how-many-words-we-use-in-daily-speech-a-new-study-from-the-royal-spanish-academy-on-language-acquisition/>
18. Sakel, J. (2010). Grammatical borrowing from Spanish/Portuguese in some native languages of Latin America. *Language Typology and Universals*. 63(1), 65-78. <https://doi.org/10.1524/stuf.2010.0006>
19. Stark, L., Segovia Bayo, M., & Segovia Polo, F. (1971). *Sucre Quechua: A pedagogical Grammar*. Madison: University of Wisconsin, Department of Anthropology.
20. Vargas Melgarejo, G. (2019). *Ma ni pi qhichwa purituta ma parlandu. El quechua en un contexto de migración familiar de dos comunidades hablantes de la región de Tarabuco, Chuquisaca, Bolivia*. [Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Simón]. Repositorio Universidad Mayor de San Simón.
21. Yancce Zea, R. M. (2014). *El préstamo lexical del castellano en el quechua ayacuchano*. [Tesis de Licenciatura en Lingüística, Universidad Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
22. Yapu, M. (2011). *La educación rural en Chuquisaca. Elementos para futuras investigaciones*. PIEB.

Abreviaturas

3P	Tercera persona
3PPL	Tercera persona plural
FHCE	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
ILCA	Instituto de Lengua y Cultura Aymara
INC	Incoactivo
LIM	Limitativo
MAT	Material
NOM	Nominalizador
PAT	Patrón
PL	Plural
PROEIB ANDES	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países de la región Andina
TOP	Topicalizador
TRANS	Translocativo

Notas

* Proyecto de investigación 2018, Centro Interdisciplinario PROEIB ANDES. Se agradece a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por posibilitar la investigación.

** Quechua, lingüista y educador, Ph D Liverpool University (1999), docente a dedicación exclusiva en el C. I. PROEIB Andes, Premio Nacional Gunnar Mendoza de Gestión Cultural 2019. Dirección: pplaza@proeibandes.org ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6715-5486>

*** Comunario de Jatun Churikana – Tarabuco Chuquisaca, ex técnico de alfabetización, escritor quechua.



**"Lo que tenemos que hacer para aprender"
Experiencias cognitivas en Educación Superior
virtual**

Vicente Limachi Pérez

“Lo que tenemos que hacer para aprender” Experiencias cognitivas en Educación Superior virtual

“What we have to do to learn” Cognitive experiences in virtual Higher Education

Vicente Limachi Pérez*

Cómo citar: Limachi, V. (2023). “Lo que tenemos que hacer para aprender” Experiencias cognitivas en Educación Superior virtual. *Revista Dialógica Intercultural*, 1, 61-85. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.7893588>

Recibido: 15 de noviembre de 2022 • Aprobado: 30 de noviembre de 2022

RESUMEN | La digitalización de la educación superior que conlleva la mediación de los dispositivos electrónicos e internet en los procesos de formación ha desencadenado una serie de esfuerzos y acciones cognitivas en los estudiantes que tuvieron una trayectoria educativa exclusivamente presencial y dependiente del profesor y su guía. Este artículo tiene como objetivo dar cuenta de lo que hacen los estudiantes universitarios de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, de la Universidad Mayor de San Simón, para encarar sus procesos de aprendizaje en el marco de la educación superior virtual. El estudio realizado durante la gestión 2021, del cual emerge este artículo, fue preponderantemente cualitativo y basó sus procedimientos de recopilación de datos en la etnografía digital, apoyado por entrevistas a estudiantes y docentes, así como de grupos focales con estudiantes de distintos semestres. El interés de la indagación estuvo centrado en las experiencias cognitivas de los estudiantes y sus percepciones sobre los aprendizajes mediados por los dispositivos electrónicos e internet. Como resultados importantes se presentan: la elasticidad espaciotemporal de los aprendizajes, la necesidad de autonomía en el aprendizaje, y las estrategias de aprendizaje desarrollados por los estudiantes en los entornos digitales.

Palabras clave | Educación superior virtual, autoformación, aprendizaje autónomo, estrategias de aprendizaje.

ABSTRACT | The digitalization of higher education that involves the mediation of electronic devices and internet in the training processes has triggered a series of efforts and cognitive actions in students who had an exclusively face-to-face educational trajectory and depended on the teacher and his guide. The purpose of this article is to give an account of what university students of the Linguistics Applied to Language Teaching program at the Universidad Mayor de San Simón do to face their learning processes within the framework of virtual higher education. The study conducted during the 2021 administration, from which this article emerges, was predominantly qualitative and based its data collection procedures on digital ethnography, supported by interviews with students and teachers, as well as focus groups with students from different levels. The focus of the research was on students' cognitive experiences and their perceptions of learning mediated by electronic devices and the Internet. As important results, the following are presented: the spatio-temporal elasticity of learning, the need for autonomy in learning, and the learning strategies developed by students in digital environments.

Keywords | Virtual higher education, self-training, autonomous learning, learning strategies.

Introducción

La pandemia del Covid-19 ha acelerado la inserción de la población boliviana a la denominada sociedad informacional (Castells, 1999) que transforma los procesos de socialización y comunicación no sólo en las familias, sino también en las instituciones educativas. La Universidad Mayor de San Simón (UMSS), como las demás universidades del sistema universitario boliviano, desde mayo del 2020, desarrolla sus procesos de formación a distancia, mediados por las tecnologías de información y comunicación (TIC), con evidentes dificultades tecnológicas, de conectividad y, sobre todo, de un servicio de internet deficitario y costoso.

A dos años de continuidad de la pandemia debido a las permanentes mutaciones del virus del Covid-19, la educación superior continúa virtualizada. Aunque la formación universitaria ha dado un giro importante en su modalidad, de una formación exclusivamente presencial a una exclusivamente virtual, mediada por las TIC, a través de los entornos digitales de aprendizaje, la urgencia de un cambio paradigmático pedagógico continúa pendiente, pues el ecosistema educativo digital, entendido esto como el conjunto de tecnologías de información y comunicación que se encuentran interconectadas a través de internet, así como las aplicaciones y redes sociodigitales, a través de los cuales los estudiantes interactúan con sus docentes, compañeros, contenidos y materiales didácticos,

construyen o deben construir sus aprendizajes, comporta escenarios situacionales y sociocognitivos muy diferentes a los presenciales que condicionan las interacciones, los aprendizajes y las producciones académicas.

Este artículo presenta, desde la perspectiva de las facilidades comunicativas de las TIC (Hutchby, 2001), las experiencias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL), en la Universidad Mayor de San Simón en los entornos digitales. El artículo no postula el determinismo de las TIC, ni su centralidad en los procesos de aprendizaje, sino las mediaciones que éstas ofrecen para el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje vinculadas a las condiciones de posibilidad, los intereses, las motivaciones y los estilos de aprendizaje de los jóvenes universitarios.

El estudio realizado durante la gestión 2021, del cual emerge este artículo, da cuenta, a partir de una perspectiva cualitativa y de la etnografía digital, de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes despliegan en sus procesos de formación universitaria mediados por las TIC e internet. Es decir, se explora las relaciones que se establecen entre los procesos formales de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y las TIC, prestando especial atención a las posibilidades y restricciones que éstas ofrecen a los estudiantes para organizar sus actividades de aprendizaje y alcanzar sus objetivos cognitivos.

Entre los resultados más importantes, el artículo da cuenta de las rupturas espaciotemporales en los aprendizajes digitales, del protagonismo del estudiante y la autonomía en su formación, de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes desarrollan en los entornos digitales de aprendizaje.

Metodología

La investigación fue realizada en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón y se basó en la perspectiva cualitativa porque buscaba comprender los procesos de aprendizaje desarrollados por los estudiantes en los entornos digitales. La investigación se desarrolló con base en las orientaciones de la etnografía digital (Hine, 2004) (Pink, y otros, 2019), apoyada de entrevistas a estudiantes y docentes, así como de grupos focales con estudiantes de distintos semestres. La exploración, indagación, comprensión y explicación de los procesos de aprendizaje mediados por los entornos digitales fueron abordados desde las percepciones de los estudiantes, quienes asignan

sentidos y significados a sus experiencias cognitivas en esta nueva modalidad de educación.

Dadas las circunstancias del desarrollo de una educación virtual remota y de emergencia, donde las susceptibilidades de docentes y estudiantes son evidentes, se conformó una muestra convencional, es decir, se trabajó con estudiantes de diversos semestres, voluntarios y predispuestos a ser partícipes de la investigación. También, en función a la anuencia de los docentes se realizaron observaciones digitales de sesiones de clases donde se exploró los procesos de aprendizaje tanto fomentados por los docentes como desplegados por los estudiantes. También, se realizaron grupos focales con estudiantes donde se planteó ideas provocadoras de reflexión sobre cómo están aprendiendo los estudiantes en la modalidad virtual. Las entrevistas con los estudiantes y docentes permitieron recopilar en forma de relato sus experiencias pedagógicas y cognitivas. Es decir, los relatos de los estudiantes constituyen fuentes importantes para la recopilación de información sobre las experiencias estudiantiles en el proceso de transición de una educación presencial hacia una mediada por los entornos digitales de aprendizaje. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 20 estudiantes vía WhatsApp y por llamada telefónica, las mismas que, más que entrevistas, se convirtieron en conversaciones espontáneas, donde las anécdotas fueron ilustrativas de las ventajas y desventajas de los entornos digitales para los aprendizajes. Los dos grupos focales se realizaron a través de Google Meet, con estudiantes seleccionados, por una parte, al azar, de los diez semestres y, por otra, seleccionados a partir de experiencias significativas, positivas y negativas, de los mismos. De los grupos focales emergieron datos que reflejan una diversidad de actitudes, percepciones, creencias y opiniones de los estudiantes sobre los aprendizajes en los entornos digitales. La información recopilada vía las observaciones, entrevistas y grupos focales fueron registrados, revisados, categorizados y analizados con el apoyo del programa digital Atlas.ti.

El proceso de indagación tuvo como pregunta central: ¿Cómo encaran los estudiantes universitarios sus procesos de formación a distancia, mediados por los entornos digitales? A esta pregunta general se acompañó con otras preguntas más específicas: ¿Qué características tienen los procesos de aprendizaje mediados por las TIC e internet?, ¿Qué actividades de aprendizaje desarrollan normalmente los estudiantes en los entornos digitales?, ¿Qué facilidades o barreras ofrecen los entornos digitales a los estudiantes para sus aprendizajes?

Resultados

Diferentes estudios realizados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y su relación con las TIC, antes de la pandemia iniciada el año 2020, han enfatizado sobre algunos programas y aplicaciones digitales como apoyo a los procesos de enseñanza (Garay y Acuña, 2015) (Ramírez-Ochoa, 2016) y de aprendizaje (García-Valcárcel y Tejedor Tejedor, 2017). No obstante, otros estudios desarrollados sobre el mismo ámbito temático, a partir de 2020, especialmente los que dan cuenta de la abrupta transición de la educación superior presencial a la virtual, en la Universidad Mayor de San Simón, reflejan las transformaciones y desafíos a nivel de: recursos tecnológicos (Machaca y Suarez, 2020), conectividad a internet (Plaza y otros, 2020), materiales didácticos digitales, estrategias didácticas (Limachi y Sosa, 2020) y estrategias de aprendizaje (Gamboa, 2020). A pesar de ello, escasos son aún los estudios que muestren los procesos de aprendizaje y rendimiento en esta nueva modalidad educativa, sobre todo en el sistema universitario boliviano. Por ello, con la intención de contribuir a la comprensión de lo que sucede con los procesos de aprendizaje mediados por las TIC, a continuación, se presentan algunos hallazgos importantes emergentes de la mencionada investigación.

Rupturas espaciotemporales en los aprendizajes digitales

La pandemia en razón del virus Covid-19 acompañada de confinamiento, restricciones de contacto físico y distanciamiento social ha obligado a las instituciones de educación superior a experimentar una transición abrupta de la modalidad presencial a la virtual. Esto ha conllevado el replanteo de las formas de encarar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la re-configuración de los entornos de aprendizaje presencial y digital. En el caso presencial, el aula universitaria devino multisituada, es decir, cualquier esquina, rincón, pasillo, cocina, sala, habitación, medio de transporte, oficina, negocio, calle, parque, carretera, colina, entre otros, se constituyó en parte del aula donde los estudiantes encaran sus actividades de aprendizaje propuestas por el docente a través de los entornos digitales. Es decir, formalmente, el espacio físico pasa, de alguna manera, a un segundo plano, y son los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, en tanto redes informáticas, que cumplen los roles de mediadores de los procesos de formación e interacción entre docentes y estudiantes, es decir, emerge la necesidad de un nuevo paradigma educativo.

La ubicuidad es una de las características de la educación virtual que favorece las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, porque éstos pueden conectarse a sus clases desde donde se encuentren, como lo confirma una estudiante: “Me puedo conectar en cualquier lugar donde me encuentre, no necesariamente tengo que estar en un solo lugar

para conectarme a la clase” (EK, 2021). Aunque, la mayoría de los estudiantes que no trabajan fuera de su casa, se conecta desde la misma y, en general, coincide en afirmar que tuvieron y tienen limitaciones tecnológicas y de conectividad, por las condiciones tecnológicas, técnicas y económicas:

La señal de conexión de Internet es bajísima en donde yo vivo, se pierde a momentos y se satura en determinados horarios. Prácticamente mi computadora no logra anclarse la señal, entonces sí o sí las clases tienen que hacerse desde un dispositivo celular y pues a principios de semestre, yo no contaba con un dispositivo celular que sea compatible con las versiones actualizadas de Google Meet y de zoom. Entonces, tuve que hacerme prestar celular para poder pasar las clases durante los primeros dos meses en lo que hacíamos malabares para ahorrar y poder acceder a comprarme un celular nuevo y pues pueda conectarme desde ahí. (EI, 2021)

Así, aunque la mayoría de los docentes desconoce las condiciones en las que los estudiantes acceden a la educación superior virtual, tanto estudiantes como docentes se ven desafiados para encarar la diversidad de limitaciones tecnológicas y de conectividad, dado que no todos tienen las condiciones necesarias de acceso a una computadora o deben compartir su uso con otros miembros de su familia, ni al servicio de internet, en otros casos extremos. Así lo ilustra un estudiante:

Yo tengo la suerte de tener una computadora, wifi en mi casa, tengo celular, entonces, he estado básicamente bien provista de aparatos tecnológicos que me han ayudado a acceder a las clases virtuales, a pesar de que ha habido ratos en los que siempre te fallan; en un examen se me ha apagado la computadora. Pero, hay otro tipo de tensiones porque estás en tu casa y, a pesar de eso, tienes que avisar a todo el mundo para que no entren (a la habitación) porque estás dando examen, entonces, te pones nervioso de eso, a veces te piden prender tu cámara, entonces, creo que es un poco más de estrés, que no sentía tanto cuando estábamos en clases presenciales. (EF, 2021)

Así, en este marco de nuevas configuraciones de entornos digitales de enseñanza y aprendizaje universitarios, la vida cotidiana de estudiantes y docentes se mediatizó por los dispositivos electrónicos, pues la mayor parte del tiempo pasan frente a una pantalla, como lo ilustra una estudiante:

Te despiertas, vas a desayunar o te bañas y tal, todo lo demás del día estoy en la computadora y es una actividad muy desgastante, eh... si bien no estoy estudiando, estoy haciendo tareas o bien estoy pasando clases, si no estoy haciendo tareas, estoy repasando algún video porque necesito entender algo, y si no estoy haciendo prácticas, tengo que leer algo, tengo que prepararme para un examen; seguramente mandaron una tarea a último

momento o son ese tipo de cosas que te mantienen todo el día en la computadora y es mucho más desgastante, mucho más cansador que cuando íbamos a las clases presenciales. (ER, 2021).

Es decir, desde la percepción de los estudiantes, la multiplicidad de actividades (tareas) que proporcionan los docentes de las diversas asignaturas a las que están inscritos, les obligan a permanecer frente a la pantalla de la computadora prácticamente todo el día. No obstante, los estudiantes son conscientes de que esta dinámica estresante no necesariamente contribuye al logro de los aprendizajes esperados:

Se ha vuelto una dinámica tan opresora, tan estresante porque no tienes tiempo para hacer nada y eso, más allá de enseñarte, como se supone que creo que piensan los docentes, te estresa demás, no te ayuda, no te anima a aprender porque más que todo quieres cumplir porque si no tienes nota, te aplazas y si te aplazas, entonces, qué vas a hacer; es una ansiedad tan grande, aparte de todo el estrés que estamos viviendo de no saber qué está pasando, de que hay más casos y eso, escuchas todos los días que alguien que conoces se ha muerto que eso ya implica un estrés muy fuerte; la universidad, los trabajos y todo el tiempo que tienes invertido, haciendo eso es un desgaste emocional, un desgaste mental tremendo. (EN, 2021)

En otros términos, además de las limitaciones tecnológicas o espaciales que les implica sortear toda vez que desarrollan sus procesos de formación profesional desde sus hogares, está la carga intensa de tareas o actividades a realizar sin muchas posibilidades de procesamiento de la información y construcción de conocimientos. A pesar de lo mencionado y considerando el contexto de alto riesgo para la salud de los estudiantes y sus familias, éstos manifiestan su conformidad y agrado con ingresar a las clases virtuales desde sus casas: “No es lo mismo pasar clases en la U que en tu casa. En la casa, te sientes más cómoda, más libre, de hacer o deshacer, porque mientras estás pasando las clases puedes estar haciendo otras cosas más.” (EK, 2021) aunque en los hechos, los entornos físicos desde donde éstos ingresan a las clases no siempre reúnen las condiciones mínimas que favorezcan su concentración, atención, participación y aprovechamiento en la construcción de conocimientos, pues existen muchos factores distractores que entorpecen este proceso y desencadenan la procrastinación como una constante. Estos factores no sólo afectan a los estudiantes, sino también a los docentes, como lo expresa una docente: “He tenido que decir, ‘por favor de quien es el perrito, apague su celular, apague su micrófono’ porque el perro ladraba y ladraba y no nos dejaba hacer la clase. Hay distracciones en la casa” (DPR, 2021), experiencia con la que coincide una estudiante: “Cuando estoy pasando clases siempre hay desconcentraciones en mi casa, están gritando o tocan la puerta y eso molesta, la verdad yo no me concentro al cien por ciento en mi casa, preferiría, mil veces,

estudiar un idioma presencial, la verdad” (EI, 2021). Esto explica parcialmente la escasa participación de los estudiantes durante las sesiones sincrónicas, pues éstos no sólo tienen que hacer los esfuerzos por atender a las clases, sino también sortear los factores que les limitan encender sus micrófonos y sus cámaras para expresar sus opiniones o consultas.

Sin duda, los escenarios físicos desde donde los estudiantes ingresan a las clases virtuales distan mucho de las aulas físicas universitarias. Si bien las aulas en la universidad no todas reúnen las condiciones físicas necesarias para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, más aún cuando la cantidad de estudiantes inscritos en determinadas asignaturas y semestres rebasan a la capacidad del aula, no dejan de ser los espacios más favorables para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, pues al tenerlos presencialmente y no tener muchos factores distractores ni dentro del aula, ni en el entorno, los estudiantes tienen mejores posibilidades para asegurar su atención a los insumos cognitivos y la información proporcionados por los docentes, contrariamente a lo que sucede en las clases virtuales, donde el entorno familiar, laboral y social que constituye parte del aula virtual, provee más insumos distractores que cognitivos que afecta, sin duda, la consecución de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, las clases virtuales, además de tener las mencionadas limitaciones, son invasivas a la privacidad de docentes y estudiantes, pues a través de los dispositivos tecnológicos, prácticamente lo privado del hogar y de la persona deviene público sin consulta ni consentimiento.

Entonces, si bien la educación virtual ofrece a los estudiantes las oportunidades multisituadas de aprendizaje, éstos, por una parte, no cuentan con las condiciones ni tecnológicas ni físicas espaciales, especialmente para asegurar su conexión, asistencia y participación en los procesos de aprendizaje sincrónicos, por otra, tampoco tienen los hábitos ni la disciplina necesarios para encarar los procesos de formación virtual que requieren de la autoformación o autonomía en el aprendizaje.

Finalmente, para los estudiantes universitarios, seguir sus estudios virtuales desde distintos espacios y, en especial desde sus casas y comunidades, conlleva asumir responsabilidades extraacadémicas paralelas a sus clases virtuales, pues la familia, el hogar y el contexto en general, ejerce presión y demanda de ellos su colaboración ya sea, a través de un trabajo remunerado, contribuir a la mejora de la economía familiar, o apoyando en las tareas del hogar. Este hecho impide a los estudiantes disponer plenamente de su tiempo para estudiar y participar en las clases virtuales, sobre todo, en las sincrónicas. En otros términos, si bien la educación virtual puede favorecer a que los estudiantes asuman un rol protagónico en sus aprendizajes, desde donde se encuentren y en el momento que mejor les convenga, las condiciones tecnológicas y de conectividad, así como la dinámica de las familias y la

comprensión de educación virtual en ellas constituyen barreras para la misma. A pesar de todo ello, la vida cotidiana de estudiantes y docentes se desarrolla, la mayor parte del tiempo, frente a una pantalla con todo lo que ello implica en términos de repercusiones en las relaciones familiares, sociales y la salud de los mismos.

“Tengo que aprender por mi cuenta...”, autonomía en el aprendizaje

El desarrollo de la educación superior virtual está supeditado a la diversidad de comprensiones que de ella tienen estudiantes y docentes. Por una parte, existen estudiantes que reflejan un alto grado de dependencia de la enseñanza del docente, es decir, comprenden que su formación depende fundamentalmente de la instrucción y la transmisión de información proporcionada por el docente. Por otra, existe aquellos para quienes la autoformación, entendida ésta no como el hecho de aprender solo, sino de manera autónoma, de manera directa o virtual, apoyados en personas, documentos y recursos, donde es evidente que uno puede aprender de un profesor, pero lo más importante es tener la capacidad de gestionar el aprendizaje de uno, aspecto determinante en la educación virtual que requiere del protagonismo del estudiante en la conducción de sus aprendizajes.

La mayoría de los estudiantes estamos siendo básicamente autodidactas porque hay docentes que no se manejan en esta modalidad (virtual), pueden ser muy buenos docentes en la modalidad presencial, o docentes regulares y cuando ha venido esta modalidad, han perdido todo el control de su manera de enseñar. Entonces... nos ha tocado a los estudiantes la tarea tan difícil de formarnos solos y nos hemos visto en una situación en las que sentimos que no hemos aprendido nada. (EF, 2021)

Así, los estudiantes perciben, en el caso de algunos docentes, un limitado manejo y aprovechamiento de los entornos digitales para la enseñanza y poco aporte de sus conocimientos en las temáticas abordadas en sus asignaturas. Esta situación empuja a los estudiantes, a partir de su reflexión metacognitiva, a buscar, por sus medios, las fuentes de información y desplegar formas de acceder al conocimiento. Como lo expresa una estudiante: “No encontramos la parte que tendría que venir del docente, el docente no está poniendo, en muchos casos, su conocimiento, su enseñanza y se está volviendo en unas clases autoformativas donde el estudiante aprende por sí mismo” (EM, 2021). Si bien el protagonismo del estudiante en sus aprendizajes es muy importante, en la práctica, las limitaciones en las orientaciones o andamiajes proporcionados por los docentes facilitadores, así como la comodidad y conformismo de los estudiantes están llevando a éstos últimos a naturalizar la copia de internet y la reproducción mecánica, mas no el procesamiento de dicha información que contribuya a su aprendizaje significativo.

Entonces, los estudiantes universitarios a pesar de tener una trayectoria formativa dependiente del profesor que les decía lo que tenían que aprender y cómo hacerlo, en el marco de la educación virtual, están viviendo un proceso de autoformación por descubrimiento. De ello son conscientes y, además, consideran que les falta “honestidad” en sus procesos de aprendizaje: “Yo creo que (la educación virtual) fomenta el autoaprendizaje, pero no lo hacemos honestamente, obviamente no todos ¿no? Pero, una gran mayoría es como que no lo hace honestamente.” (EJ, 2021). Esta reflexión deja ver que los estudiantes sienten que la educación virtual despierta en ellos la necesidad de asumir la responsabilidad de su aprendizaje, es decir, están tomando conciencia de lo que les falta aprender, así como de lo que están aprendiendo y cómo lo están haciendo. También, algunos estudiantes reconocen los esfuerzos y predisposiciones de algunos docentes para fomentar el autoaprendizaje.

Ahora, en las clases virtuales, si bien avanzamos por *zoom* o *google meet*, los docentes nos dejan trabajos por *classroom*: sus exposiciones, sus diapositivas, videos de referencia. Entonces, viendo todo eso y buscando más en *YouTube* sobre los temas que estamos avanzando he podido aprender más que en una clase presencial, porque en una clase presencial el docente te explica, te dice de tal página a tal página y bueno es tú decisión si averiguas más o no. (ES, 2021)

Lo anterior refleja que, un buen aprovechamiento de los entornos y recursos digitales para la construcción de los aprendizajes en los estudiantes, depende del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los mismos. Por ello, es importante resaltar que la responsabilidad y la toma de decisiones relativas al aprendizaje la tiene el estudiante, como lo manifiesta una estudiante: “En la modalidad virtual, tú puedes organizarte, gestionar tu tiempo. O sea, si quieres hacer todas las tareas de una vez, lo haces, tienes todo el material en la plataforma. Por ejemplo, como tengo todos los recursos, sobre (la materia de) fonética, lo puedo hacer” (EL, 2021).

Así, tanto estudiantes como docentes reconocen que, durante el periodo de educación virtual, el estudiante es quien debe asumir la responsabilidad de su aprendizaje, gestionar su tiempo, organizar y tomar decisiones para lograr alcanzar sus objetivos de formación. No obstante, la elevada dependencia de la voz del docente para el aprendizaje de los estudiantes genera incertidumbre, frustración y descontento, pues la comunicación entre docentes y estudiantes en los entornos digitales no es muy asertiva. Más aún, en el caso de docentes que no tuvieron formación para la docencia virtual y asumen que ésta se reduce al envío de tareas a los estudiantes para que las suban en las plataformas, como lo expresa un estudiante: “No todos, pero muchos docentes se limitan, simplemente, a dar tareas y dejan de lado la impartición o la enseñanza de sus conocimientos” (EM, 2021). A ello se

suma que, muchas veces, las instrucciones dadas por los docentes, a través de los medios digitales, no son claras o no tienen la precisión necesaria o no son bien comprendidas por los estudiantes. Así lo plantea una estudiante: “Algunos docentes no nos explican bien lo que tenemos que hacer, entonces tenemos la dificultad de tener que hacerlo a nuestra manera, darnos formas de hacer la tarea y no siempre tenemos los resultados que el docente espera” (ER, 2021). Estas dificultades comunicativas se deben, en gran parte, a la limitada interacción entre docentes y estudiantes en la modalidad virtual, pues a pesar de los esfuerzos de algunos docentes por explicitar claramente las instrucciones, es también cierto que muchos estudiantes no las leen o no leen con atención las mismas.

Entonces, en el caso de los estudiantes que comprenden la importancia de la autonomía en el aprendizaje y lo ejercen en sus procesos de formación, son visibles el protagonismo y la reflexión metacognitiva permanente. Además, los estudiantes son conscientes de que la educación virtual ha impulsado en ellos la tendencia hacia el aprendizaje cada vez más autónomo: “En las clases presenciales me limitaba a quedarme con el aprendizaje inculcado por el docente. En la modalidad virtual, se ha incrementado mi aprendizaje autónomo” (ED, 2021). Es decir, la educación virtual ha forzado a algunos estudiantes a sumergirse en el autoaprendizaje como estrategia de formación y, reducir, de alguna manera, la dependencia exclusiva del docente: “El docente no nos puede dar todo, por eso acá (en la educación virtual) estamos aprendiendo a investigar por nuestra cuenta también.

Por eso, aquí, estamos aprendiendo todo lo que queremos aprender” (EA, 2021). En otros términos, los estudiantes que comprenden mejor la dinámica de la educación virtual y replantearon su disciplina y compromiso con sus procesos de formación profesional, ven en ella la ventaja de ser protagonistas y tomar las decisiones necesarias respecto a qué, cómo, cuándo y de dónde aprender. Por ello, los recursos didácticos digitales son potenciales fuentes y medios de aprendizaje que los estudiantes están aprovechando unos más que otros, así lo expresan los estudiantes: “Como no tenemos clases por *zoom* todos los días, solo nos queda buscar ayuda en videos en *YouTube* y en diferentes sitios *web*, pero siempre tenemos dudas y, bueno, no todas las clases la licenciada aclara nuestras dudas” (EI, 2021). Esto refleja que, si bien los estudiantes, por iniciativa personal, buscan fuentes de información y aprendizajes, es imprescindible el apoyo y orientación del docente, es decir, un docente facilitador que brinde los andamiajes para asegurar los aprendizajes en los estudiantes, como expresa otra estudiante: “Incluso he encontrado un profesor en *YouTube* que realmente es bueno, o sea, a mí, me enseñó a formular oraciones y con lo que me costaba aprender el verbo *to be*, gracias a esos videos logré entenderlo” (EJ, 2021). En el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, sobre todo de una lengua extranjera, los estudiantes encuentran una variedad de recursos digitales que son de mucha

ayuda para sus aprendizajes y pueden acceder y usarlos desde sus celulares. Así lo advierte otra estudiante: “He aprendido a usar mejor mi celular y que se puede pausar, como *Google* tiene la opción de decirte cómo es la pronunciación, en las palabras que dudo, le pongo pausa, pongo a *Google*, escucho y repito” (ED, 2021).

Finalmente, dado que el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo es intrínseco en todo proceso de formación, con mayor razón lo es en la educación superior virtual. Sin embargo, dada la tradición de dependencia, en los procesos de formación escolar y universitaria, del conocimiento y la voz del docente en la transmisión de conocimientos, la educación virtual se ha constituido en la oportunidad para develar la necesidad de fomentar la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes con el apoyo de la diversidad de fuentes y recursos que ofrecen los dispositivos digitales e internet, así como en concordancia con sus estilos y estrategias de aprendizaje. No obstante, para que el aprendizaje autónomo sea productivo en la educación superior, se requiere de una base sólida de un sistema educativo primario y secundario que fomente este tipo de aprendizaje y supere la dependencia del estudiante de una guía o persona que le diga qué aprender, en qué orden y cómo encarar sus aprendizajes. Esto es posible revertir con el apoyo de los entornos digitales de aprendizaje, ya que es más habitual que, ante una duda, curiosidad o deseo de saber algo, un estudiante acude a un buscador digital, por ejemplo, Google, vía su computadora o celular, donde escribe algunas palabras clave y accede a información, la selecciona y la lee con atención. Este hecho constituye un hábito conducente a la autoformación, pues es el protagonista, autónomo, de su aprendizaje y, para ello, despliega ciertas estrategias de aprendizaje.

Estilos y estrategias de aprendizaje en entornos digitales

Todo estudiante tiene sus propias formas de aprender y, para alcanzar sus objetivos cognitivos, despliega un conjunto de estrategias. En la práctica, dependiendo de lo que se quiere aprender, el aprendiz desarrolla una preferencia general por alguna o algunas de las estrategias, lo que implica que utiliza unas más que otras, en correspondencia con su estilo de aprendizaje o estilo cognitivo (Schmeck, Geisler-Brenstein, y Cercy, 1991). Es decir, un estilo de aprendizaje conlleva un conjunto de rasgos: fisiológicos (biotipo, biorritmo, sentimientos, actitudes o estados anímicos), cognitivos (forma de estructurar contenidos, conceptualizaciones, interpretación de información, resolución de problemas y medios de representación) y afectivos (motivaciones y expectativas) que confluyen en las situaciones y procesos de aprendizaje.

Entonces, el aprendizaje depende, entre otras cosas, de las estrategias de aprendizaje que ponen en acción los estudiantes toda vez que están inmersos en situaciones de conflicto

cognitivo que les impulsa a acceder a la información y procesarla, según el contexto y las experiencias de aprendizaje (Kolb, 1984a), las mismas que constituyen sus estilos de aprendizaje. Si bien la teoría sobre los estilos de aprendizaje es amplia y diversa, este artículo refleja, desde una perspectiva émica, las estrategias de aprendizaje que los estudiantes universitarios despliegan en sus procesos formativos mediados por los dispositivos electrónicos en los entornos digitales.

Aprendo mejor viendo videos

Los entornos digitales y los recursos audiovisuales han motivado que tanto docentes como estudiantes aprovechen de los mismos para encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, los docentes poco a poco van conociendo y aprovechando las oportunidades de enseñanza audiovisuales que ofrecen las tecnologías de información y comunicación y, por otra, los estudiantes aprovechan, cada vez más, las mismas en sus experiencias de aprendizaje. Es decir, la inclinación por lo audiovisual, especialmente, en los procesos de aprendizaje de una lengua es determinante y la educación virtual lo favorece ampliamente. Así, algunos docentes, al percatarse de la inclinación de sus estudiantes por un estilo de aprendizaje preponderantemente audiovisual, incluyen, entre otros recursos, videos de diversa extensión como apoyo didáctico. Así lo expresa una docente que enseña una lengua extranjera: “Una cosa que he aprovechado de usar en este medio tecnológico son los videos, me encanta ver videos, me encanta ver películas que son, además, un material original que pueden utilizar los estudiantes, entonces les doy mucho material original, en videos” (DR, 2021). La inclusión de videos en la enseñanza de lenguas no es una novedad, pero gracias a la diversidad de tipos de videos y su accesibilidad para los estudiantes, la educación virtual ha visibilizado su importancia, pertinencia y potencialidad para lograr los objetivos de aprendizaje. Como lo confirma una estudiante: “Los audios para la materia de inglés 1, es muy bueno, porque ella (la docente) nos pasó una aplicación donde tú escuchas una canción y completas las palabras que le faltan. Esta aplicación nos gustó a muchos porque escuchas la canción y llenas un texto escrito. Eso es muy divertido” (EM, 2021). Coincide otra estudiante: “Tengo canciones en francés que me gustan, si estoy haciendo algo y suena en mi celular, las canto y trato de hacer la pronunciación exacta que hacen los cantantes” (EE, 2021).

Es decir, la disponibilidad de recursos digitales para la enseñanza y aprendizaje de una lengua a nivel oral es amplia, solo requiere del conocimiento y habilidad de docentes y estudiantes para incorporarlos en sus procesos formativos y aprovecharlos para el logro de los aprendizajes. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen las condiciones de acceso a estos recursos porque no cuentan con conexión a internet en sus hogares, de ahí que pocos

tienen las ventajas digitales para sus aprendizajes. Entre los recursos recurrentes a los que acuden los estudiantes que tienen las condiciones de conectividad a internet están los videos y la música en línea: “Aprendo buscando videos, escuchando música e incluso hablando con mi familia en inglés” (EI, 2021).

Los estudiantes cuya tendencia cognitiva es el estilo audiovisual prefieren aprender a través de estrategias de aprendizaje que incluyan videos, imágenes, gráficos y escuchando a sus docentes. Así lo expresa una estudiante:

Reviso los *pdf* que sube (la docente) y, aparte, busco videos en *YouTube* que me expliquen mejor el tema, en base a eso hago resúmenes, esquemas, mapas mentales y dibujos. Más que todo, me gustan los dibujitos, porque para mí es como que tiene más sentido estudiar, me entusiasma más si tiene color, porque si es pura letra, me aburre y no me da ganas ni de tocarlo. (EL, 2021)

Percepciones como la precedente nos muestran que, tal cual sucede en el caso de los niños de primaria, los textos que contienen imágenes, gráficos y colores son más atractivos para los estudiantes universitarios. Esta es una de las explicaciones a la resistencia e incumplimiento de los estudiantes con las lecturas encomendadas en las diversas asignaturas, sobre todo en aquellas que abordan contenidos teóricos, pues muchos de ellos prefieren ver videos a leer un texto, más aún cuando éste es digital y la lectura, por una u otra razón, debe ser realizada en la pantalla de un celular.

Si bien algunos estudiantes prefieren escuchar la voz del docente como fuente de su aprendizaje, la restricción a la misma como única fuente, tiende a generar aburrimiento. El estudiante, en general, confía ampliamente en lo que el docente transmite a través de su voz vía las clases magistrales en videoconferencias o videos grabados de sus clases. Así lo plantea una estudiante: “También, en clases, cuando la licenciada explica, se me quedan las palabras. Entonces, voy asimilando un poco más” (ER, 2021). No obstante, las clases desarrolladas basadas únicamente en la voz del docente son insuficientes para los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje es audiovisual, pues demandan del acompañamiento de presentaciones visuales, como imágenes, gráficos, entre otros, presentados en diapositivas. La ausencia de éstas, por una parte, no favorece la concentración de los estudiantes, sobre todo, cuando tienen múltiples factores de distracción en sus hogares, desde donde se conectan a las clases virtuales y, por otra, no aseguran el logro de los objetivos de aprendizaje. Así lo confirma una estudiante: “Cuando el docente habla mucho, puro audio (sin activar su cámara) y pura teoría, me es difícil concentrarme en la clase, a veces, prefiero hacer otras tareas, porque sin apoyo de imágenes o esquemas en una diapositiva, es difícil, por ello no logro comprender lo que explica” (EL, 2021). Si bien la

voz del docente es muy importante para los estudiantes, no sólo en la explicación temática, sino en las orientaciones para las prácticas o tareas a realizar, cuando esta no viene acompañada de apoyo visual, no tiene la fuerza necesaria para favorecer los aprendizajes en los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes cuya tendencia es el aprendizaje audiovisual, con la intención de asegurar sus comprensiones de los contenidos de las asignaturas y sus aprendizajes, en los procesos de registro y representación de la información, prefieren hacer uso de estrategias que les permita visualizar sus comprensiones como: mapas mentales, esquemas, gráficos, entre otros. Por ello, contar con las diapositivas o presentaciones de los docentes, así como las clases grabadas es muy importante para ellos, ya que esto les da la oportunidad de volver a revisar y escuchar o ver las clases hasta comprender las explicaciones de los docentes. Así lo manifiesta una estudiante: “Mayormente, yo uso captura de pantalla o grabo la clase porque la explicación es en inglés y no entiendo muy bien, por eso tengo que tratar de sacar capturas, darme modos” (EI, 2021). Coincide con esta apreciación otra estudiante: “Si tengo alguna práctica, estudio lo que vimos en las clases que no me acuerdo nada y vuelvo a repasar las diapositivas, con las diapositivas hago el trabajo” (EE, 2021). Entonces, la educación virtual ha despertado en los estudiantes de lingüística sus preferencias por estrategias de aprendizaje audiovisuales con el apoyo de los recursos y dispositivos digitales. Este aspecto se ve altamente favorecido por la diversidad de materiales y recursos didácticos digitales de acceso libre, especialmente para el aprendizaje de lenguas. Además, los estudiantes de lenguas pueden contar con el apoyo de otros docentes, inclusive nativo hablantes de las lenguas que aprenden, vía aplicaciones digitales, videos de clases y cursos gratuitos.

Aprendo de y con aplicaciones digitales

Los actores de la educación superior virtual, estudiantes y docentes, a tiempo de desarrollar estrategias de aprendizaje multimediales, están desarrollando estrategias de manejo de recursos digitales para el aprendizaje. Estas estrategias las desarrollan generalmente de manera asistemática y por descubrimiento, donde a mayor exposición a la educación virtual e interacción con las tecnologías de información y comunicación, mayores son las posibilidades de desarrollo de competencias digitales aplicadas a los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En el caso de los estudiantes, dada su inclinación al uso cotidiano de los dispositivos electrónicos como la computadora o, especialmente, el celular, reflejan predisposición y habilidades para usar estos dispositivos y aprovechar los entornos digitales de aprendizaje

en su formación profesional. Así lo confirman los estudiantes: “Practico con otras cosas que no implican las clases. Por ejemplo, uso Duolingo y Babel” (ED, 2021). Las aplicaciones mencionadas están destinadas al aprendizaje de lenguas. No obstante, además de utilizar aplicaciones para el aprendizaje de una lengua, los estudiantes también acuden al uso de aplicaciones digitales para representar sus comprensiones de las lecturas realizadas de los textos proporcionados en cada una de las asignaturas: “Tengo una aplicación para hacer mapas mentales, hemos hecho videos, tengo otra aplicación para editar videos, yo nunca había editado videos en mi vida y tenía que aprender a editar videos” (EF, 2021). Estos recursos digitales, además de favorecer sus aprendizajes, les permiten representarlos y explicarlos tanto a sus compañeros como a sus docentes.

También, los docentes se han visto obligados a ampliar sus competencias digitales para mejorar sus estrategias didácticas mediadas por los dispositivos electrónicos, aplicaciones y programas digitales. Así lo manifiesta un docente: “Aprendí a editar videos. Me costó al principio, pero, con la ayuda de algunos videotutoriales, de colegas y de mis hijos, hoy, uso Camtasia, y ha dado buenos resultados” (DCL, 2021). Esto refleja que algunos docentes hacen esfuerzos por autoformarse en el manejo de los recursos digitales y aplicarlos en sus procesos de enseñanza, con la intención de favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Así lo confirma otra docente: “Me costó mucho encontrar una pizarra virtual con la que pudiera hacer los análisis oracionales, intenté con varios hasta que encontré una que se llama *OpenBoard*. Ahora sí me siento más cómoda explicando los “arbolitos” (DSC, 2021). De la misma manera, en las asignaturas teóricas, los docentes también fomentan en los estudiantes el uso de los dispositivos electrónicos y aplicaciones para la creación de contenidos, a partir de las comprensiones de los textos leídos o reflexiones y debaten en las clases virtuales, como lo expresa una estudiante:

Tengo un docente que nos pidió hacer tareas bastante interesantes. Nos hizo hacer historietas, también dar ejemplos de conductismo mediante fotografías o imágenes que nosotros diseñáramos. O sea, podíamos hacerlo a mano, pero yo quise hacerlo con Photoshop. Salió re lindo. (EE, 2021)

La inmersión de los estudiantes en la creación de contenidos audiovisuales, ya sea producto de las lecturas realizadas o de la observación de videos, constituye una buena oportunidad para lograr sus aprendizajes y, en algunos casos, aplicarlos a situaciones concretas. Este cambio de tipo de tareas encomendadas a los estudiantes ha generado en ellos conflictos cognitivos importantes que forman la base para la construcción de aprendizajes significativos donde devienen los protagonistas.

En el caso de los estudiantes que se encuentran cursando alguna lengua extranjera, el uso de un traductor, ya sea en su celular o computadora, es una constante. Así lo manifiesta una estudiante de la materia de francés básico:

A veces utilizo traductor porque no sé qué significan algunas palabras. Entonces, trato de traducirlos en algunas partes pequeñas, a veces me demoro bastante porque trato de traducir lo más corto posible, cosa de que no varíe el significado al momento de que la docente lea, porque, así como te digo, varía bastante la traducción”. (EB, 2021)

Además de traductores automáticos, los estudiantes usan programas digitales que ofrecen diccionarios inteligentes, por ejemplo, *word reference*, *vip*, entre otros, como afirma una estudiante: “Cuando no sé el significado de una palabra busco en *Word Reference* o aquí en mi celu tengo *Vip*, es un diccionario online igual, un traductor online” (ED, 2021). Estas herramientas de asistencia virtual constituyen materiales de apoyo importantes para los estudiantes de lenguas, sobre todo en el incremento de su acervo vocabular en lenguas extranjeras. Si bien la traducción es una estrategia poco recomendada para el aprendizaje de lenguas, los entornos digitales ofrecen múltiples oportunidades para acudir a esta, pues la disponibilidad de aplicaciones de traducción en línea genera una dependencia permanente de ellas en los procesos de formación de los estudiantes.

Entonces, las ventajas que los entornos digitales de aprendizaje ofrecen en el marco de la educación virtual despiertan no sólo el interés de los estudiantes, sino también permite a los docentes diversificar sus estrategias de enseñanza mediadas por recursos audiovisuales y multimedia, con la esperanza de lograr repercusiones favorables en los aprendizajes. Es decir, en la vía del aprendizaje estratégico, los estudiantes tienen múltiples oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales en el marco del aprendizaje autónomo.

Los jueguitos me ayudan a que se me quede más

Lo lúdico como estrategia de aprendizaje está vigente en la educación superior virtual. Algunos docentes, al comprender que los estudiantes tienen una preferencia por los juegos como estrategias de aprendizaje, incorporan lo lúdico en sus actividades de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, los estudiantes expresan su satisfacción porque las estrategias de enseñanza de sus docentes incorporen, de alguna manera, actividades gamificadas. Así lo expresa un estudiante:

“La docente de fonética nos pone algunas actividades tipo jueguitos, *quizlet* que no son tan monótonos y eso me ayuda a que se me quede más el conocimiento de esa materia” (EE, 2021).

La dimensión lúdica frecuentemente integrada en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación primaria y secundaria, también tiene efectos positivos en la educación superior. Por ello, los docentes que integran actividades didácticas lúdicas en sus procesos de enseñanza logran captar la atención y generar motivación en los estudiantes hacia sus aprendizajes. Como lo expresa una estudiante: “Con ella (docente) no te aburres, porque sube presentaciones muy bonitas, recursos interactivos, videos con preguntas que hay que responder, *quizzes*, incluso, juegos. Eso me gusta mucho porque te hace más llevadera la materia, así es más fácil aprender” (EP, 2021).

Toda actividad didáctica que conlleva interactividad con componente lúdico es potenciadora de los aprendizajes, porque existe una relación inminente entre el juego, la emoción y el aprendizaje (Vigotsky, 2010). El juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje genera un clima psicosocial distendido y favorable para la interacción, ya que rompe la pasividad y pone al estudiante en situación de compartir con otros, situaciones de aprendizajes significativos. Es decir, toda actividad lúdica en los procesos de formación favorece el desarrollo cognitivo, comunicativo, afectivo y social del ser humano, dimensiones muy importantes en las áreas sociales y humana

Discusión

La educación superior virtual, más allá de sus dificultades en la implementación, constituye para el estudiante universitario, futuro profesional, una oportunidad de formación ubicua y colaborativa. Éste tiene la oportunidad de ejercer protagonismo en su proceso de autoformación y encarar los procesos de aprendizaje por sí solo y en colaboración con expertos y sus compañeros. Para ello, tiene las facilidades para gestionar su tiempo para el estudio, el acceso a medios interactivos e información variada y pertinente, el uso de materiales educativos multimedia, y, sobre todo, tomar decisiones sobre las estrategias de aprendizaje a poner en práctica, con base en sus estilos de aprendizaje, sus intereses y capacidades.

Las tecnologías de información y comunicación, los entornos digitales y las aplicaciones no significan innovación educativa en sí mismas. Por tanto, su inclusión en los procesos de formación virtual sin el acompañamiento de planteamientos psicoeducativos y didácticos distintos a los que se ponen en marcha en los procesos de formación presencial, no conllevan transformaciones didácticas que incidan en la construcción de aprendizaje

significativos. En otros términos, las tecnologías de información y comunicación e internet requieren de usos estratégicos, por parte de docentes y estudiantes, en los procesos de formación para constituirse en instrumentos potenciales que permitan la construcción de conocimientos (Coll y Monereo, 2015).

En el contexto de la educación superior mediada por los dispositivos electrónicos y entornos digitales de aprendizaje, si bien los docentes hacen los esfuerzos por integrar las tecnologías de información y comunicación, así como diversos recursos digitales multimedia, son los estudiantes que, con mayor amplitud, aprovechan de éstos para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, a través del despliegue de diversas estrategias. Así, las estrategias de aprendizaje en el contexto de la educación superior virtual se manifiestan, por una parte, como un *continuum* de lo que se hace en la educación presencial, aspecto que no fue el centro de este estudio, y, por otra, con características propias de una educación mediada por dispositivos electrónicos, tales como la interactividad, la multimedialidad, la sincronía y asincronía, así como la innovación permanente. Esto se debe a que, en los entornos digitales de aprendizaje, más allá de la dependencia de las enseñanzas y materiales del docente, los estudiantes tienen múltiples facilidades para acceder a una diversidad de recursos didácticos que pueden facilitar la construcción de conocimientos.

En un contexto de educación superior virtual de emergencia, donde la mayor preocupación de los protagonistas es la salud y la vida individual y familiar, los aprendizajes no se restringen a los contenidos de las asignaturas que cursan los estudiantes, éstos se amplían, por ejemplo: al cuidado de la salud de la familia, a la adaptación a nuevas formas de comunicación e interacción, a participar en la organización de la casa y, a encarar las nuevas condiciones de vida en general, es decir, aprendizajes relacionados con la vida misma. En muchos casos, los estudiantes se han visto en la necesidad de colocar su formación profesional en un segundo plano y han tenido que priorizar su vida, la vida de su familia, así como su sustento diario, por tanto, muchos de ellos han tenido que buscar un trabajo que les permita ayudar en su economía o colaborar en sus hogares asumiendo diversas funciones y cuidados de sus seres queridos. Esta situación deja entrever que los procesos de formación superior requieren prestar atención a la dimensión afectiva y humana.

Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios también han dado un giro de lo presencial a lo virtual y se han diversificado. Éstos han incorporado y aprovechado especialmente los recursos educativos abiertos que incluyen cursos parciales y completos, módulos, libros, videos, exámenes, aplicaciones de aprendizaje y otras herramientas de apoyo a la construcción de conocimientos (Atkins, Seely, y Hammond, 2007). Sin duda, el

recurso más utilizado por los estudiantes de lingüística es YouTube, pues responde a sus estilos de aprendizaje audiovisuales, donde pueden encontrar módulos específicos de lingüística y lenguas, manuales de enseñanza, videos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, entre otros, que permiten un aprovechamiento en el acceso al conocimiento a través de experiencias de aprendizaje significativas.

Los estilos de aprendizaje han sido ampliamente desarrollados y existe una diversidad de propuestas para su clasificación, entre las más mencionadas está la propuesta de Kolb, quien en su intención de explicar cómo aprendemos, cómo acomodamos la información, cómo solucionamos los problemas y cómo tomamos las decisiones, plantea cuatro estilos: a) asimilador, estudiante que, primordialmente, conceptualiza y desarrolla una observación reflexiva, en menor grado experimenta de manera concreta y activa. Es decir, este estudiante se preocupa más por el aprendizaje de conceptos abstractos y la creación de modelos teóricos, poco les motiva la aplicación de la teoría; b) divergente, estudiante que combina la experiencia concreta y la observación reflexiva, es decir, estos estudiantes pueden abordar problemáticas desde múltiples perspectivas y hallar una explicación holística. Para Kolb, este es el estilo propio de las personas con formación humanística, artes y letras; c) acomodador, estudiante que destaca en la experiencia completa y experimentación activa, es decir, es propio en los aprendices activos, implicados en experiencias nuevas, donde proponen y ejecutan ideas, proyectos y tareas, buscando oportunidades, corriendo riesgos y adaptándose a nuevas circunstancias; y d) convergente, es el estudiante que enfatiza la conceptualización y la experimentación activa, organiza su conocimiento, desde la perspectiva hipotético-deductiva, para solucionar problemáticas concretas, controlan sus expresiones emocionales y dejan de lado los problemas interpersonales. En el marco de la educación virtual, si bien es posible detectar indicios de estos estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios, según el tipo de asignatura y las estrategias didácticas de los docentes, es el estilo asimilador el que tiene mayor presencia.

De la misma manera, Honey y Mumford (1986) proponen cuatro estilos coincidentes con las fases del ciclo de aprendizaje: a) activo, estudiante que se compromete y participa activamente en sus experiencias de aprendizaje; b) reflexivo, estudiante que considera las experiencias de aprendizaje, las observa y las analiza; c) teórico, estudiante que analiza, sintetiza e integra las observaciones en teorías lógicas y complejas; y d) pragmático, estudiante que aplica de forma práctica las ideas, actúa rápidamente y con seguridad. De estos, lo que el estudio nos muestra es que la tendencia de los estudiantes universitarios es acudir al estilo teórico, pues la mayoría de las asignaturas, en su desarrollo, contemplan

escasamente actividades que desafíen a los estudiantes a comprometerse y ser protagonistas en sus experiencias de aprendizaje.

Conclusiones

La Universidad Mayor de San Simón continúa desarrollando sus procesos formativos en el marco de una educación virtual reactiva y remota, pues tanto docentes como estudiantes sobrellevan los procesos de enseñanza y aprendizaje virtuales incorporando una diversidad de recursos digitales, pero con cierto recelo de las tecnologías de información y comunicación. Por ello, queda pendiente aún trascender la perspectiva instrumental de los dispositivos electrónicos y aterrizar en el aprovechamiento de sus potencialidades para lo cognitivo.

Los estudiantes que, de una u otra manera, están desarrollando autonomía en sus procesos de formación, despliegan estrategias y estilos de aprendizaje favorables para el logro de aprendizajes significativos, pues no se restringen al consumo de información circulante en los entornos digitales de aprendizaje, sino más bien procesan la información, construyen conocimientos y aplican según sus contextos y necesidades.

La universidad boliviana y el sistema educativo boliviano en general tienen el gran reto de avanzar hacia una educación que integre crítica y activamente las tecnologías de información y comunicación, así como internet y las redes sociales digitales en los procesos de formación. El ansiado retorno de docentes y estudiantes a las clases presenciales ya no puede prescindir de los entornos y dispositivos digitales como medios de formación, pues el acceso y recurrencia a ellos como fuentes de información y como oportunidades de aprendizaje son inherentes a la dinámica formativa y social. Por tanto, la universidad debe mejorar sus procesos de adaptación crítica a los cambios no sólo técnicos y tecnológicos, sino principalmente pedagógicos y didácticos mediados por los dispositivos electrónicos e internet, así como de la gobernanza institucional. Creo que es importante también que los docentes estén enterados, no solo qué aprenden, cómo aprenden, sino también de las condiciones de aprendizaje: desde donde aprenden.

Referencias

1. Atkins, D., Seely, J. y Hammond, A. (2007). *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*. Report to The William and Flora Hewlett Foundation.
2. Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura: La sociedad red*. Siglo XXI.
3. Coll, C. y Monereo, C. (2015). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Morata.
4. Gamboa, P. (2020). Evaluación de estrategias de aprendizaje y de percepción de la modalidad virtual en estudiantes de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UMSS. *Subversiones. Revista de investigación*, 5(6), 151-172.
5. Garay, L. y Acuña, L. (2015). Facebook y YouTube: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la clase de lengua castellana. *Nodos y nudos*, 4(39), 39-44.
6. García- Valcárcel, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*, 20(2), 137-159.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.19035>
7. Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
8. Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Peter Honey.

9. Hutchby, I. (2001). Technologies, Texts and Affordances. *Sociology*, 35(2), 441-456.
<https://doi.org/10.1177/S0038038501000219>
10. Kolb, D. (1984a). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
11. Limachi, V. y Sosa, M. (2020). El virus en la educación superior virtual: transiciones tecno-didácticas en tiempos del Covid-19. *Subversiones. Revista de investigación* 5(6), 71-96.
12. Machaca, G. y Suarez, N. (2020). Abandono de materias en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de Covid-19. *Subversiones. Revista de investigación*, 5(6), 97-115.
13. Plaza, P., Galindo, F., Arratia, M., Limachi, V. y Prada, F. (2020). Diagnóstico y propuesta de uso de entornos virtuales de aprendizaje estudiantil en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En G. Machaca, y P. Plaza (Eds.), *Diagnóstico de la formación profesional virtual en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de Covid-19* (pp. 73-138). Editorial Humanidades.
14. Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
15. Ramírez-Ochoa, M. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai*, 12(6), 537-546.

16. Schmeck, R., Geisler-Brenstein, E. y Cerci, S. (1991). Self-Concept and Learning: the revised inventory of learning processes. *Educational Psychology*, 11, 343-362.
<https://doi.org/10.1080/0144341910110310>
17. Vigotsky, L. (2010). *Teoría de las emociones. Estudio histórico - psicológico*. Akal.

Notas

* Vicente Limachi Pérez, lingüista boliviano con maestría en Educación Intercultural Bilingüe, mención planificación y gestión, con doctorado en lenguas, letras y traductología en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica y en Estudios socioculturales de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Desde 1998 es docente en la Carrera de Lingüística Aplicada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba, Bolivia. Desde el año 2001 es docente investigador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la UMSS. También fue coordinador de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de 2007 a 2013. De 2014 a 2017 fue director del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades en la Universidad Mayor de San Simón. A lo largo de su vida profesional, ha brindado apoyo con capacitaciones a docentes en temáticas relativas a la educación intercultural bilingüe, tanto en universidades, centros de formación, como organizaciones indígenas de diversos países de América Latina: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Venezuela, Panamá, Guatemala. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5051-9391>. Dirección: vlimachi@proeibandes.org



**Prácticas ancestrales en tiempos de COVID-19:
Reflexiones decoloniales desde tres
comunidades Kichwa-Otavalo**

Rickard Lalander - Peter Ubidia

Prácticas ancestrales en tiempos de COVID-19: Reflexiones decoloniales desde tres comunidades Kichwa-Otavalos *

Ancestral practices in times of COVID-19: decolonial reflections from three Kichwa-Otavalos communities

Rickard Lalander **

Peter Ubidia ***

Cómo citar: Lalander, R. y Ubidia, P. (2023). “Prácticas ancestrales en tiempos de COVID-19: Reflexiones decoloniales desde tres comunidades Kichwa-Otavalos”. *Revista Dialógica Intercultural*, 1, 86-119. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7893614>

Recibido: 15 de noviembre de 2022 • Aprobado: 30 de noviembre de 2022

RESUMEN | El argumento central del presente artículo es que en las periferias de la modernidad existen prácticas y conocimientos muy valiosos para comprender el mundo y para el manejo de situaciones críticas. En el contexto de la crisis pandémica global del Covid-19, este texto examina y problematiza las reacciones, estrategias y actitudes frente a la pandemia en tres comunidades Kichwas de la Sierra Norte ecuatoriana: La Calera, Huaycopungo y Punyaro. Partiendo desde una lógica teórica decolonial, sobre los mecanismos y estructuras de dominación y subordinación de ciertos grupos sociales y mediante un estudio de caso etnográfico comparativo y participativo, el resultado del artículo indica que el impacto del Covid-19 en las comunidades fue mínima. Asimismo, desde su ontología y tradiciones Kichwas, las tres comunidades reactivaron y expandieron la producción agrícola comunitaria y ampliaron sus prácticas de tratamientos medicinales ancestrales. Del mismo modo, podemos concluir que, desde el inicio de la pandemia, hubo un grado fuerte de desobediencia parcial o completa de las poblaciones indígenas hacia las restricciones y políticas estatales frente al Covid-19, e, incluso, una cantidad de los voceros Kichwas ni siquiera creía en la pandemia o las vacunas.

Palabras clave | Covid-19, decolonialidad, estrategias comunitarias, kichwa-Otavalos, prácticas ancestrales.

ABSTRACT | The central argument of this article is that, in the peripheries of modernity, highly valuable practices and knowledge exist, vis-à-vis the understanding the world and for the management of crisis situations. In the context of the global pandemic crisis of Covid-19, this text examines and problematizes the reactions, strategies, and attitudes to the pandemic in three Kichwa communities of the northern Ecuadorian highlands: La Calera, Huaycopungo and Punyaro. From a decolonial theoretical point of departure, regarding mechanisms and structures of domination and subordination of certain social groups, and through a comparative ethnographic and participatory case study, the result of the article indicates that the impact of Covid-19 on communities was minimal. Moreover, leaning on Kichwa ontology and traditions, the three communities reactivated and expanded community agricultural production and broadened the practices of ancestral medicinal treatments. Similarly, we conclude that, since the beginning of the pandemic, there was a strong degree of partial or complete disobedience of indigenous populations towards state restrictions and policies amidst Covid-19, and even that a number of Kichwa spokespersons did not even believe in the pandemic or the vaccines.

Keywords | Covid-19, decoloniality, communitarian strategies, kichwa-Otavalos, ancestral practices.

Introducción

La gente dice que en el hospital nos matan, tienen esa desconfianza en la política de salud y no avisaban a los centros del ministerio porque les daba miedo que vengan hechos robots, y realmente no estaban preparados. Hoy, la mayoría no está vacunada, y no están muertos, gracias a nuestros tratamientos ancestrales (Oyagata, 2022).

Con el nuevo coronavirus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad conocida como Covid-19, la población del mundo ha experimentado una situación sin precedentes, inicialmente caracterizada por temor, incertidumbre y confusión y con millones de casos de contagios y fallecimientos a nivel global. Ecuador no fue ninguna excepción a esta crisis pandémica. Desde el inicio de 2020, la pandemia del Covid-19 cambió el ritmo de vida de los ecuatorianos y golpeó duro a la población (Altmann *et al.*, 2021; Andrade, 2022; Goodwin, 2022), con uno de los confinamientos más duraderos del mundo (McNelly, 2022). El *Comité de Operaciones de Emergencia/COE* (COE, 2020) a nivel nacional, tomó medidas drásticas para intentar enfrentar este mal que amenazaba a la salud de millones de habitantes del mundo entero, y en el Ecuador, se evidenció la debilidad institucional estatal, al confinar a la población a un encierro obligado por cerca de ocho meses, sin conocimiento

pleno de la situación, sin alternativas válidas de sobrevivencia y con la aplicación de una política de salud occidental poco eficiente, considerando los numerosos casos de fallecimientos y ciudadanos contagiados con el Covid-19. Además, se generó una grave crisis social y económica en la mayoría de las familias, especialmente en las ciudades de todo el país.

No obstante, en muchas localidades rurales indígenas, de la Sierra, Amazonía y la Costa del Ecuador, hubo iniciativas y estrategias locales, desconectadas de las ordenanzas, instrucciones y recomendaciones del Estado y, más bien, basadas en las sabidurías y prácticas ancestrales indígenas, para enfrentar los impactos asociados a la crisis pandémica, como se expresa claramente en la cita introductoria de Susana Oyagata, lideresa comunitaria Kichwa de Huaycopungo. *Nuestro argumento principal* es que en las periferias de la modernidad hay prácticas y conocimientos muy valiosos para comprender el mundo y manejar desafíos sociales (Escobar, 2003; Dussel, 2012: 49-50), como temas de salud, organización comunitaria, convivencia, economía solidaria, etcétera, y, dentro del esquema del presente artículo, una crisis pandémica. Este argumento se apoya en la lógica teórica del pensamiento decolonial y el concepto de la colonialidad, el cual se refiere a los mecanismos y estructuras de dominación, discriminación, marginalización y subordinación de ciertos grupos sociales, como las poblaciones indígenas y sus costumbres y sabidurías, también en contextos formalmente “descolonizados”. La colonialidad constituye el lado oscuro (y constitutivo) de la modernidad y las críticas fundamentales de los intelectuales decoloniales, sobre la dominación de valores eurocéntricos, el capitalismo global y la comprensión de la conceptualización de “desarrollo” y categorías de sociedades “desarrolladas” y “subdesarrolladas” (p.ej. Mignolo, 2007; 2017).

En este sentido, nuestro argumento igualmente conecta a la crítica académica al capitalismo global sobre las estructuras políticas y económicas dominantes, fundamentadas en la comprensión de “desarrollo” como crecimiento económico infinito, y que, según muchos autores, han profundizado las injusticias, vulnerabilidades y desigualdades entre y dentro de países, y, al mismo tiempo, contribuido a la creación de varias crisis globales, incluso la del Covid-19 (p.ej. Gray y Gills, 2022; Leach *et al.*, 2021; Rosset y Barbosa, 2021; Goodwin, 2022). De la misma forma, por ende, se conecta igualmente a los debates sobre la necesidad de descolonizar los sistemas globales de salud (Chaudhuri *et al.*, 2021; Greenwood y MacDonald, 2021).

Ahora bien: ¿Qué tiene que ver la colonialidad del poder, de los conocimientos y del ser con la pandemia del Covid-19? Primero que todo, la colonialidad en la lógica del comportamiento del Estado ecuatoriano (y de la sociedad mestiza en general) para manejar

la situación de la crisis pandémica, generalmente se refleja en su ignorancia a las sabidurías ancestrales y estrategias indígenas para enfrentar la pandemia. Tomando en consideración el tema de las vacunas contra el Covid-19, es importante enfatizar que, según varios voceros de la sabiduría Kichwa, se considera a la vacunación como una contaminación del organismo humano que se impone a la población indígena (Calapi, 13 de febrero, 2022)¹. Así que la ignorancia general de estos conocimientos y prácticas indígenas, como posibilidades para manejar una crisis pandémica, se puede considerar como un evidente reflejo de la colonialidad.

Ante esto, mediante un estudio de caso etnográfico y una aproximación crítica decolonial, este artículo trata específicamente sobre las estrategias aplicadas por tres comunidades rurales, pertenecientes a la nacionalidad indígena Kichwa-Otavalo, de la provincia de Imbabura en la Sierra Norte ecuatoriana, para enfrentar la crisis pandémica del Covid-19, más precisamente, las comunidades de La Calera en el cantón Cotacachi, y Punyaro y Huaycopungo en el cantón Otavalo. En estas localidades, con prácticas Kichwas, la organización comunitaria obtuvo resultados positivos a nivel local en su lucha contra el Covid-19 y sus consecuencias socioeconómicas, mediante, por ejemplo, el tratamiento de la medicina y sanación ancestral. Este artículo es, hasta cierto grado, conscientemente subjetivo, entre otros, en nuestro argumento y marco teórico-analítico decolonial y el reconocimiento de las tradiciones, ontologías, epistemologías y sabidurías indígenas, como posibilidades y prácticas alternativas valiosas que considerar para una mejor comprensión de las estrategias en una crisis como la del Covid-19.

Por consiguiente, el *objetivo principal del artículo* es examinar y analizar las actitudes y estrategias aplicadas frente a la pandemia del Covid-19 y los resultados obtenidos por las comunidades Kichwas de La Calera, Huaycopungo y Punyaro. Las preguntas centrales que guiarán la investigación son:

¹ Valga clarificar que los autores del artículo no toman ninguna posición a favor o en contra del tema de la vacunación. Más bien y únicamente, el artículo incluye una problematización de posiciones y actitudes alrededor del tema de las vacunas. De igual manera, es importante subrayar, evidentemente, que los autores no intentan “probar” científicamente que las sabidurías, prácticas y estrategias aplicadas en las comunidades Kichwas examinadas contribuyeron a cierto nivel de resistencia o inmunidad frente al Covid-19, y tampoco que tendrían valor universal, para poder aplicarse en cualquier lugar o contexto del mundo. No obstante, aun así, argumentamos que las experiencias de esas localidades Kichwas en su totalidad pueden constituir aportes muy valiosos, para considerarse con más profundidad en otras investigaciones, más allá del objetivo delimitado del presente artículo.

¿Cómo reaccionaron las comunidades Kichwas de La Calera, Huaycopungo y Punyaro, ante los impactos del Covid-19?

¿Cuáles son las actitudes indígenas ante la pandemia y qué estrategias se aplicaron desde sus creencias, sabidurías y prácticas ancestrales?

Consecuentemente, el artículo aborda cuestiones, tanto de los *porqués* como de los *cómos*, detrás de las estrategias de resistencia indígena. De igual manera, para poder cumplir con nuestro objetivo y las preguntas investigativas, debemos considerar los aspectos particulares del sistema de organización comunitaria, los tipos de medicina o tratamiento ancestral que se utilizan, y los emprendimientos productivos que surgieron a causa de la crisis económica generada por la pandemia. Son aspectos que debemos considerar y problematizar para comprender mejor las complejidades socioculturales y las estrategias aplicadas por las comunidades enfocadas. Sin embargo, no podemos desarrollar detalladamente cada estrategia, sino que habrá una delimitación y simplificación sobre algunos aspectos de las prácticas comunitarias, sobre todo alrededor de la medicina alternativa y el tratamiento ancestral, así como la reactivación de la producción agrícola en tiempos pandémicos. Es importante aclarar que el artículo trata de las percepciones e interpretaciones de los mismos actores protagonistas en las comunidades Kichwas; si bien es cierto que los autores valoran estos conocimientos, asimismo son percepciones e interpretaciones que funcionan como fundamento empírico, dentro de nuestro marco teórico crítico y en relación con nuestro argumento, objetivo y preguntas investigativas. Luego de esta contextualización introductoria, habrá una sección que clarifica y justifica en más detalle la aproximación teórica-metodológica. A continuación, se presenta una sección del contexto histórico-temático local de los Kichwa-Otavalo, seguida por el resultado del estudio, es decir, la descripción del impacto de Covid-19 y de las estrategias y actitudes comunitarias indígenas. Luego, se incluye el análisis central del estudio, con reconexiones al marco teórico para la interpretación y problematización de nuestro material. Finalmente, se ofrecen algunas pertinentes conclusiones y reflexiones finales.

Marco teórico-metodológico

La colonialidad (o la *matriz colonial del poder*) puede concurrir y reflejarse en sociedades ya formalmente descolonizadas, ya que se trata de los mecanismos y estructuras, abiertos o escondidos, de marginalización y discriminación, a partir de los clivajes sociales, como de etnicidad, clase y género. La decolonialidad, por ende, puede vislumbrarse como una visión o un proyecto, un camino hacia un mundo mejor, sin colonialidad (Mignolo, 2007; 2013; 2017). El proceso práctico descolonizador puede entenderse por tres pasos: *delinking* (desconexión), *re-existencia*, y *re-linking* (re-conexión). *Delinking* simplemente significa

desvincularse de la matriz colonial de poder, es decir, desde la dominación y subordinación económica, política, cultural, ontológica y epistemológica. En el segundo paso (*re-existencia*), dentro de espacios físicos y mentales exitosamente desvinculados (de la colonialidad), nuevos imaginarios toman forma (es decir, una re-identificación como grupo). El tercer paso se refiere al re-enganchamiento a la sociedad dominante, pero, mediante los primeros pasos de *delinking* y *re-existencia*, ya fortalecido como grupo colectivo. No obstante, aunque la desvinculación y los subsiguientes pasos constituyen el camino hacia la *des-colonialidad*, debemos destacar que este proceso de resistencia es gradual y probablemente infinible, y siempre hasta cierto nivel, acompañado por una adaptación sociocultural (Mignolo, 2017).

Es oportuno referirse a Enrique Dussel y sus contribuciones decoloniales de la transmodernidad, desde las perspectivas periféricas de la modernidad. La comprensión transmoderna se refiere a pueblos/grupos, históricamente oprimidos y marginalizados, que mediante estrategias de resistencia y adaptación crean sistemas ético-epistémicos al nivel local, basándose en sus valores y tradiciones culturales, pero en relación con el “Otro”, es decir, ni totalmente absorbidos, ni aislados, *pero más bien paralelamente al sistema dominante*, manteniendo, hasta un grado importante, sus valores, tradiciones y prácticas culturales (Dussel, 1994; 2012; ver también: Cubillo-Guevara e Hidalgo-Capitán, 2015; Lalander *et al.*, 2021; Lalander y Lembke, 2021).

Metodológicamente, este caso de estudio cualitativo examina, compara y analiza las estrategias contra la pandemia en las tres comunidades Kichwas, mediante una estrategia etnográfica, con observaciones, así como entrevistas semiestructuradas y conversaciones más informales con voceros comunitarios. Con respecto al componente metodológico comparativo, argumentamos que podemos aprender sobre fenómenos y prácticas importantes, a través de identificar semejanzas y, posiblemente, contrastes, en el análisis de las tres comunidades (Gerring, 2017). Además, el estudio considera estadística del Estado ecuatoriano sobre el impacto del Covid-19 en estas localidades.

Nuestro enfoque teórico-analítico y argumento decolonial se incorpora en la metodología, mediante el cual situamos la investigación (y los investigadores) en el contexto local de la recopilación de datos. No nos limitamos a realizar investigaciones *sobre* estas comunidades, sino que trabajamos *con* ellas, incluyéndolas en el proceso de investigación de manera recíproca y respetuosa, reconociendo sus cosmovisiones y sistemas de conocimiento (Smith 2012; Drawson *et al.*, 2017; Lembke *et al.*, 2020). Metodológicamente, por ende, la investigación comprende la co-creación de conocimientos, con los actores locales, a través de la recopilación participativa de datos en

las localidades estudiadas, la identificación de puntos en común y particularidades, y la facilitación de interpretaciones o generalizaciones referentes a las preguntas investigativas. Documentamos las declaraciones, percepciones e interpretaciones de los comunarios Kichwas. Estamos conscientes de nuestra aplicación de las declaraciones de los voceros comunitarios, la que podría comprenderse como descriptora y prescriptora, pero según nuestra metodología decolonial queremos más que todo expresar las interpretaciones de los mismos protagonistas.

Respecto a la justificación de la aproximación metodológica etnográfica, el problema central, así como el objetivo y las preguntas investigativas, requieren material primario, más precisamente, trabajo etnográfico con los mismos protagonistas (Creswell y Poth, 2018: 143-151), es decir, los actores Kichwas, considerando que el artículo, en primer lugar, trata de las percepciones de ellos mismos (los voceros Kichwas) sobre el impacto del Covid-19 y sus estrategias y prácticas para manejar la crisis pandémica, desde sus tradiciones ontológicas, epistemológicas y culturales. Las preguntas investigativas se refieren a las percepciones, interpretaciones y explicaciones de representantes de las mismas poblaciones indígenas a nivel de las comunidades, y no existe documentación académica sobre este tema dentro del contexto temático del Covid-19.

Las entrevistas realizadas tuvieron lugar, principalmente, durante los primeros meses del año 2022. Dentro del material etnográfico hay nueve entrevistas con voceros principales de las comunidades respectivas que se consideran centrales en el artículo. Asimismo, hay entrevistas con personal del hospital más importante de la zona y un experto académico en temas indígenas (véase lista de entrevistas centrales al final). En cuanto a la selección de representantes de las tres comunidades, principalmente se han entrevistado personajes que son líderes claves reconocidos y, por consiguiente, pueden identificarse como voceros de su respectiva comunidad, algunos de los cuales forman parte de su *Cabildo Kichwa* respectivo, es decir, la directiva político-representativa de la comunidad². Durante las entrevistas centrales, se utilizaba una guía abierta de puntos temáticos de relevancia para el estudio, como las creencias, prácticas y estrategias de las comunidades durante la pandemia. Valga aclarar que las conversaciones informales se realizaron en las comunidades, individualmente o en grupo. El estudio se ha beneficiado también por las conversaciones más informales con otros representantes de las comunidades indígenas del estudio, así como conversaciones con dirigentes indígenas de otras regiones de Ecuador (principalmente representantes de los Tsáchila, Shuar y Kichwa-amazónicos). Si bien es

² Debemos clarificar que, en todos los pasos de la investigación, los autores han cumplido con los criterios éticos internacionales y nacionales y en relación con las personas participantes (los voceros entrevistados) según los principios de consentimiento previo, libre e informado.

cierto que todas las personas entrevistadas no siempre están identificadas en el artículo, indudablemente aportaron al mismo para una mejor comprensión de las prácticas, sabidurías y complejidades locales.

Contexto histórico-temático

Los cantones de Cotacachi y Otavalo se caracterizan fuertemente por su alta proporción de población que se autoidentifica como indígena. En Otavalo hay muchos Kichwas que viven en la zona urbana, mientras que la mayoría de los Kichwas de Cotacachi viven en las comunidades rurales, y, en comparación, Cotacachi se destaca por su perfil mucho más campesino que Otavalo (Lalander, 2010 a y b). Las comunidades estudiadas son relativamente grandes y de composición étnica mayoritariamente Kichwa. Según estimaciones de voceros de las directivas comunitarias respectivas, La Calera está constituida por alrededor de 450 familias y una población aproximada de 2250 habitantes, mientras que Huaycopungo cuenta con 300 familias y unos 1500 habitantes, y Punyaro, finalmente, 510 familias y aproximadamente 2550 personas.

Tradicionalmente, los Kichwa-Otavalos son agricultores y comerciantes-artesanos, y en épocas recientes, además, se dedican al turismo comunitario (en este estudio especialmente en las comunidades de Huaycopungo y La Calera). Una particularidad que ha marcado el destino de los Kichwa-Otavalo está en su tradición de viajar a otros países y lugares ecuatorianos para comercializar sus productos de artesanía y su música, lo que, en las décadas finales del Siglo 20, se ha expresado en la formación de una clase indígena privilegiada en términos económicos. Estos viajeros-aventureros Kichwa-Otavalos son conocidos como los *mindalae* (Meisch, 2003; Lalander, 2018; Ordóñez y Colmenares, 2019).³

La falta de políticas públicas en beneficio del sector agrícola en Ecuador (p.ej. Lalander y Ospina, 2012), ha obligado a la población rural indígena y campesina, a abandonar los campos y reemplazar la actividad agrícola, por otros tipos de alternativas de sobrevivencia. Sin embargo, aún existen sectores que continúan en esta tradicional tarea, a pesar de las condiciones adversas, por ejemplo, en Huaycopungo, especializándose en frutillas y en el sector florícola. Su cercanía al legendario lago San Pablo, asimismo, les otorga la oportunidad para elaborar productos de totora (Oyagata, 2022). Por ser comunidades muy cercanas a la ciudad, muchos de los jóvenes (y adultos) son estudiados y profesionales y

³ *Mindalae* originalmente significa caminante en Kichwa, pero en la cultura Kichwa-Otavalo, *mindalae* conceptualmente se asocia más que todo con los viajeros Kichwas que viajan a otros lugares con su artesanía y música.

ocupan puestos en diferentes instituciones públicas o en empresas privadas, mientras que otros son obreros (p.ej. de construcción) o dedicándose al comercio artesanal y el turismo. Aun así, a nivel comunitario, mantienen su identidad campesina, con productos como choclo, verduras, hortalizas, los mismos que son comercializados en diferentes mercados y asociaciones a nivel nacional (Bonilla, 2022).

Por un lado, la modernización, avances (y retrocesos) democratizadores, reformas neoliberales, y la acelerada urbanización, con más de la mitad de los indígenas de América Latina hoy viviendo y trabajando en zonas urbanas (OIT, 2020), y la mayoría de las comunidades indígenas rurales, también se han vuelto “semi-urbanizadas”, en cuanto a sus costumbres, con la incorporación de valores occidentales en sus formas de vida, así como la integración de los indígenas en la sociedad ecuatoriana blanco-mestiza⁴, son procesos que, evidentemente, han conllevado modificaciones de lo que significa hoy día ser indígena. Por otro lado, y a pesar de los procesos de integración y mestizaje (asimilación), las comunidades indígenas han logrado preservar sus prácticas y sabidurías ancestrales, a partir de su cosmología andina. En palabras de la politóloga Tanya Korovkin, los Kichwa-Otavalo lograron acceso a los servicios del Estado, sin la pérdida en su (relativa) autonomía organizativa y cultural (Korovkin, Sánchez e Isama, 2002: 153).

Conectando así a la lógica decolonial y transmoderna de la importancia de las localidades y culturas de las periferias de la modernidad, al mismo tiempo que muchos de los indígenas gradualmente abandonaron sus modos de subsistencia tradicionales, como la agricultura (y, especialmente en la Amazonía, también la caza y la pesca), para dedicarse a otras ocupaciones profesionales y laborales, lograron, hasta un grado importante, cuidar sus tradiciones y prácticas comunitarias Kichwas. Estas prácticas, basadas en su sabiduría ancestral, incluyen los valores locales éticos y étnico-culturales, según sus cosmovisiones, que se reflejan del mismo modo en un cierto escepticismo hacia el sistema occidental capitalista y colonial,⁵ con su subordinación de los valores, conocimientos y cosmovisiones indígenas (es decir, en terminología decolonial, el “racismo epistémico y ontológico” (Mignolo, 2013: 16).

⁴ Asimismo, los cambios en la creencia religiosa de las poblaciones indígenas, especialmente considerando la descatalogización de las poblaciones indígenas en las décadas más recientes, igualmente han contribuido a modificaciones de las tradiciones Kichwas (Lalander, 2013).

⁵ Al mismo tiempo es cierto que el modelo de sociedad capitalista ha entrado prácticamente hasta todas las familias indígenas de la selva, distorsionando o desapareciendo las formas de vida ancestrales de los pueblos y nacionalidades

Si bien muchos Kichwas son emprendedores y se han incorporado significativamente a la sociedad mestiza (caracterizada por valores occidentales), especialmente en contextos urbanos y periurbanos, existen conocimientos y tradiciones locales de la población Kichwa, los cuales incluyen un escepticismo profundamente arraigado del sistema capitalista occidental (y colonial), con su subordinación de sistemas epistémico-ontológicos indígenas. Por supuesto, es cierto que al mismo tiempo se puede hablar de un tipo de capitalismo indígena también – a nivel de los Kichwa-Otavalo, pero un sistema “capitalista” diferente, en su componente de solidaridad, con principios y valores asociados a la familia extendida, al *ayllu*, el sistema andino comunitario de colectividad, y las conceptualizaciones de *randi-randi* (*trueque o dar y recibir* en Kichwa) y la *minga* (trabajo colectivo y solidario para mejorar las condiciones de vida comunitaria), etcétera.

En Imbabura, la lucha más contemporánea de los Kichwa-Otavalo, se inició ya en la década de los setenta, cuando los dirigentes indígenas campesinos jóvenes de Cotacachi y Otavalo se organizaron más formalmente para luchar por el fortalecimiento de sus derechos y de la identidad indígena, además apoyados por la nueva generación de indígenas urbanos de Otavalo (Korovkin, Sánchez e Isama, 2002; Lalander, 2010 a; 2018; Chancosa, 2020). A nivel nacional, es importante enfatizar que la historia de las luchas indígenas en Ecuador (y otros países), se ha caracterizado tanto por estrategias de resistencia y adaptación al sistema y la sociedad dominante no-indígena (Lalander *et al.*, 2021). Según investigaciones internacionales, Ecuador tiene el movimiento indígena más fuerte de América Latina, lo que se explica por la existencia, acciones y movilizaciones organizadas por la *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador/CONAIE* y su fortaleza principal en las comunidades (Yashar, 2005; Lalander, 2010 a y b; 2018; Lalander *et al.*, 2019).

Debemos subrayar, también, que los Kichwa-Otavalo en Imbabura constituyen una de las dos cunas del movimiento indígena nacional, la otra siendo de los pueblos amazónicos de Pastaza (Lalander, 2010 a). Además, por el movimiento político-electoral indígena de Pachakutik y otros partidos y agrupaciones políticas, los Kichwas han participado en procesos electorales, alcanzando representación en espacios de la administración estatal, incluso con alcaldes municipales Kichwa-Otavalo en Cotacachi y Otavalo (si bien es cierto que estos alcances se lograron con el apoyo de mestizos e indígenas). Estos avances, por un lado, son reconocimientos de la cultura Kichwa a nivel cantonal y han contribuido a mejoras de las condiciones de vida de la población indígena. Por otro lado, la politización y partidización son procesos que han dividido a las comunidades indígenas por el componente de competencia electoral y representativa, e, igualmente, ha causado rupturas en el sistema político-representativo tradicional de los Kichwas (Lalander, 2010 a; 2018).

Asimismo, como resultado de las reivindicaciones históricas de los pueblos indígenas, especialmente a partir de 1990, ha habido un creciente reconocimiento de los derechos étnico-culturales indígenas por la sociedad dominante, e incluso en la Constitución ecuatoriana de 2008, la cual reconoce a Ecuador como un Estado Plurinacional e Intercultural (Lalander, 2010 b; Lalander y Lembke, 2018; Lalander *et al.*, 2019). Ecuador es formalmente el primer Estado Plurinacional del mundo, por un lado, un evidente resultado de décadas de reivindicaciones indígenas, sobre temas de derechos étnico-culturales y territoriales y un paso importante hacia la autonomía y autodeterminación indígena relativa, dentro del marco de un pluralismo jurídico basado en los usos y costumbres de los pueblos y nacionalidades (Lalander y Lembke, 2018). Por otro lado, la implementación práctica de estos reconocimientos constitucionales frecuentemente no se cumple, lo que se expresa en la marginalización de los derechos étnico-culturales indígenas. Es decir, hay una diferencia y tensión entre los derechos *de jure* (en la ley) y los derechos *de facto* (en la práctica) (Kröger y Lalander, 2016).

La nueva constitución incorporó, además, la conceptualización ético-filosófica del *Sumak Kawsay*/Buen-vivir, desde las bases ontológicas y epistemológicas indígenas sobre las armoniosas relaciones entre seres humanos y con la naturaleza (véase, por ejemplo, Acosta, 2012; Chuji Gualinga, 2014; Lalander y Cuestas-Caza, 2017; Chancosa, 2020)⁶. No obstante, si bien es cierto que muchos de los comuneros Kichwas, frecuentemente no se expresan explícitamente en términos de *Sumak Kawsay* o Buen-vivir en nuestro estudio, sí expresan la misma lógica argumentativa sobre los valores humanos y ecológicos, como la solidaridad, las relaciones armoniosas entre seres humanos y con la naturaleza.

Reconectando a la metodología decolonial, un desafío asociado al trabajo etnográfico con poblaciones indígenas tiene que ver con el componente de confianza entre investigador y los entrevistados (actores/participantes/representantes) de la localidad y la cultura estudiada. Un alto nivel de confianza es clave para el acceso al grupo investigado y sus conocimientos, y, consecuentemente, por las expectativas de poder producir una investigación etnográfica relevante, mediante el intercambio de ideas y perspectivas con los mismos actores, es decir, coproducción de conocimientos (Lembke *et al.*, 2020). Hacemos una distinción, además, entre “trabajo de campo” (investigación *sobre* los indígenas) y “trabajo en el campo” (investigación *con* los indígenas) y en el presente artículo los autores, sobre todo, siguen la lógica del *trabajo en el campo* con los mismos protagonistas indígenas (Albó y Ruiz, 2017; Lembke *et al.*, 2020). Debe mencionarse, en este sentido, que los investigadores (autores de este artículo), no eran principiantes en la

⁶ Para una reflexión valiosa de una lideresa histórica Kichwa-Otavaló – Blanca Chancosa – sobre *Sumak Kawsay* y la plurinacionalidad, véase: Chancosa, 2020: 299-306).

investigación de temas indígenas, y tampoco de las comunidades Kichwa-Otavalos de Imbabura. Es decir, ya desde el inicio teníamos contactos con varios de los voceros y representantes claves de las localidades, y, consecuentemente, también había un importante grado de confianza.

Impacto del COVID-19 y la resistencia comunitaria Kichwa

Este apartado constituye la parte más descriptiva del estudio y está dividido en subsecciones temáticas. Se inicia con un resumen de la confusión inicial alrededor del Covid-19 en las comunidades Kichwas y, asimismo, se incluye una tabla estadística del impacto de la pandemia en las localidades. Luego, se presenta brevemente la importancia de la medicina ancestral, seguido por consideraciones de las estrategias productivas campesinas durante el período.

La confusión inicial y el impacto del Covid-19

Psicológicamente estábamos mal, se escuchaba en los medios que no había remedio y que no hay que tomar pastillas. Al inicio no sabíamos qué hacer, luego nos fuimos organizando y coordinando para el ingreso y salida de los pobladores (Oyagata, 2022).

La dirigente indígena Susana Oyagata, vocal de la parroquia San Rafael y miembro del Cabildo Kichwa de Huaycopungo, reitera que los tomó por sorpresa la noticia del Covid-19 y todo lo planificado para el año tuvo que suspenderse. Debe enfatizarse que la información que llegaba a las comunidades sobre la pandemia, a través de los medios de comunicación o voceros gubernamentales, inicialmente creó seria confusión en la población Kichwa, generando división interna, por cuanto no todos estaban convencidos de la efectividad de las medidas impuestas por el Estado. A pesar de ello, los dirigentes decidieron controlar el ingreso y salida de personas de la comunidad, aplicando medidas de bioseguridad, dar prioridad a la producción agrícola y ganadera local, al tratamiento de las enfermedades con medicina ancestral, impulsar los emprendimientos, comercio interno y control estricto, especialmente de aquellos comuneros que, por su actividad laboral, tenían que salir a los centros urbanos (conversaciones personales informales con voceros Kichwas de las tres comunidades, febrero del 2022). Es evidente que estas medidas comunitarias, impidieron la salida de los Kichwas a los servicios que brindan las ciudades, tales como supermercados y farmacias, sitios de alto nivel de contagio, con lo que se demuestra la relativa independencia de la población rural, de las facilidades urbanas. Por un lado, las comunidades indígenas de Otavalo y Cotacachi, hasta cierto grado, respetaron las disposiciones de las autoridades estatales. Por otro lado, es evidente que el

derecho a la autonomía de los pueblos y nacionalidades en sus territorios les permitió tomar decisiones y acciones disciplinadas, enmarcadas en sus propios usos y costumbres. Respecto a su posición hacia el Covid-19 y las restricciones estatales, a nivel general, hubo coincidencia parcial en las tres comunidades. En palabras de Luis Bonilla, presidente del Cabildo Kichwa de La Calera (2020-2022), sí consideraban al Covid-19 como una enfermedad contagiosa y mortal. A pesar del desconocimiento sobre el tema, decidieron tomar medidas de control y cuidado, dispuestas por el COE Nacional (Bonilla, 2022). No obstante, como se verá en la venidera sección analítica del artículo, hay diferentes posiciones hacia el Covid-19 en La Calera y las otras comunidades, algunos reconocen la enfermedad y otros no creen en su existencia.

Bonilla (2022) igualmente recuerda el proceso organizativo inicial. Luego de debatir en asamblea comunitaria, con la participación mayoritariamente de jóvenes y las mujeres, como un acto para evitar el contagio de adultos mayores, se organizaron disciplinadamente en parejas y grupos de hasta cuatro personas, con turnos rotativos que cubrían las 24 horas, instalados con trajes de bioseguridad en bases de control, ubicadas en puntos estratégicos de la comunidad, donde revisaban el ingreso y salida de los comuneros y vehículos y de personas ajenas al territorio. Ante esta situación, utilizaron desinfectantes naturales e industriales, según las recomendaciones del Estado. Sin embargo, Oyagata (2022) arguye que estas medidas de desinfección impuestas por las autoridades de control no surtieron efecto, por cuanto la gente ya estaba contagiada y guardaba celosamente su secreto, por temor a ser discriminados por los propios vecinos.

Hay que aclarar que los dirigentes y comuneros indígenas conocen generalmente bien el sistema legislativo de Ecuador, así como los derechos específicos de los pueblos y nacionalidades indígenas, lo que explica que hasta cierto grado respetaron las medidas estatales, pero muy pronto se inclinaron por las prácticas ancestrales en sus territorios para enfrentar la pandemia. En retrospectiva, Jairo Ruiz, Presidente del Cabildo de Punyaro, enfatiza que, inicialmente, los Kichwas actuaron de manera ingenua y manipulados por los medios de comunicación, respecto al enfoque de gravedad del Covid-19, dispuesto por las autoridades del COE nacional, por lo que demostraron una actitud de resistencia parcial a las disposiciones gubernamentales, y esa actitud se evidencia, al no acatar el confinamiento en las comunidades, el no consumo de medicamentos sugeridos por el MSP para enfrentar los efectos del virus y el rechazo a acudir a los centros de salud para ser tratados por los síntomas presentados (Ruiz, 2022).

Al mismo tiempo, contrario a lo que sucedió en las ciudades, a pesar del pedido de las autoridades gubernamentales, no se respetó plenamente la disposición del confinamiento, o el uso permanente de mascarillas en el territorio. Incluso, algunos eventos deportivos y culturales tradicionales, como la celebración indígena del *Inti Raymi* (fiesta al sol), se desarrollaron con “relativa normalidad” en las comunidades, ante el temor y desacuerdo de algunos comuneros (Bonilla, 2022). En la tabla de abajo se presentan los datos oficiales de contagios y fallecimientos por el Covid-19 entre marzo y agosto del 2020.⁷

⁷ Sin embargo, como argumentado por varios voceros anonimizados, lamentablemente las estadísticas que manejaron los centros de salud, hospitales y el mismo Ministerio de Salud no fueron confiables, ya que, en palabras de un vocero Kichwa en 2022: “cualquier fallecimiento fue catalogado como muerto por Covid”.

Casos oficiales de COVID-19 en las comunidades, marzo-agosto 2020 (Dirección Distrital 10D03 Cotacachi Salud, s.f.; Dirección Distrital 10D02 Antonio Ante-Otavallo Salud, s.f.) ⁸			
La Calera (por edad)	Confirmados	Recuperados	Fallecidos
0-4	0	0	0
5-9	6	6	0
10-14	3	3	0
15-19	8	8	0
20-49	72	72	0
50-64	19	19	0
Más que 65	3	2	1
Total	111	110	1
Huaycopungo (por edad)	Confirmados	Recuperados	Fallecidos
0-9	0	0	0
10-14	2	2	0
15-19	0	0	0
20-64	6	6	0
Más que 65	1	0	0
Total	9	8	0
Punyaró (por edad)	Confirmados	Recuperados	Fallecidos
0-14	0	0	0

⁸ Es importante mencionar que los informes estadísticos utilizados fueron enviados exclusivamente a los autores para nuestra investigación. También debemos clarificar que la parte investigativa realizada en los centros de salud permitieron obtener información importante sobre el número de contagiados y fallecimientos oficiales en las comunidades motivo de este estudio. Tal es el caso de La Calera. Sin embargo, la información sobre Huaycopungo, a través del centro de salud de la parroquia San Rafael, recoge datos de las diez comunidades que conforman esta parroquia. Respecto a la comunidad de Punyaró de la parroquia urbana de San Luis, lamentablemente no existían datos del período estudiado durante el proceso investigativo. Pero, el Distrito de Salud Antonio Ante-Otavallo otorgó información valiosa a nivel cantonal, donde se incluye la parroquia San Luis a la cual pertenece Punyaró.

15-19	2	2	0
20-64	7	6	1
Más que 65	2	2	0
Total	11	10	1

Como se manifiesta en la tabla, no hubo mayor impacto en las comunidades analizadas por la pandemia del Covid-19 durante el periodo. Debemos, sin embargo, leer e interpretar estas estadísticas críticamente. Revisando estos datos, es evidente que una cantidad más grande de comuneros de La Calera, sí acudieron al hospital para hacerse controlar por Covid-19, lo que no sucedió con la mayoría de los pobladores de Huaycopungo y Punyaro, quienes sí se contagiaron en buen número; pero ellos decidieron tratarse en sus respectivos hogares, con los remedios caseros Kichwas. De acuerdo con los testimonios en nuestras entrevistas, al interior de las comunidades no hubo fallecidos por causa directa del Covid-19. Sin embargo, y como está reflejado en la tabla estadística, Bonilla (2022) clarifica sobre la muerte de un adulto mayor en la comunidad La Calera, quien ya tenía una enfermedad grave, a lo diagnosticaron con Covid-19 y fue despedido con el procedimiento ancestral propio del pueblo indígena, a pesar del temor de algunos pobladores.

Por su parte, Cristina Tixicuro (2022) argumenta que, luego de abrir las fronteras de control comunitario en el mes de junio, la gente entraba y salía con total libertad de la comunidad y se conoció que, en una clínica de la ciudad de Otavalo, falleció un adulto mayor de Punyaro, a causa de una infección respiratoria, declarado oficialmente como portador del Covid-19, quien fue envuelto con altas medidas de seguridad, sin amortajar fue puesto en el ataúd que lo sellaron totalmente y lo enterraron el mismo día, sin velatorio ni acompañamiento alguno. Debemos agregar, asimismo, que, según las declaraciones de nuestros actores entrevistados, no hubo ni una muerte causada por el Covid-19 en ninguna de las tres comunidades durante el período entre agosto 2020 y fines de mayo del 2022 (fecha de terminarse la redacción de este artículo).

La medicina ancestral

Un aspecto que generalmente marca una enorme diferencia entre la cultura comunitaria indígena y la cultura mestiza ecuatoriana, es el tema práctico de tratar los problemas de salud. Ante la presencia de la pandemia del Covid-19, mientras en los sectores urbanos se acogieron a lo dispuesto por la medicina occidental, a través de recomendaciones del

Ministerio de Salud Pública, las comunidades indígenas, más que todo, dieron importancia a los saberes ancestrales.

Según Humberto Tontaquimba (2022), por ejemplo, para prevenir el contagio del Covid-19, en La Calera, socializaron el consumo de aguas medicinales, con plantas como la buganvilia y ortiga y recomendaban alimentarse con berro, sambo, granos, como el fréjol, arveja y habas. Luzmila Cacuango, lideresa de la comunidad de Punyaro, cuenta que su sabiduría ancestral ayudó mucho para enfrentar los efectos del Covid-19. Una de sus recetas se basa en el sambo, un fruto originario andino que es utilizado en estado tierno, la mitad crudo y la otra mitad asado; a esto le acompaña un litro de agua mineral tibia con gas, luego lo licuan, lo ciernen, lo beben el zumo y el afrecho que queda se lo unta en algunas partes calientes del cuerpo para bajar la fiebre, cubiertos de una sábana blanca de algodón (Cacuango, 2022). Por su parte, Julio César Montúfar cuenta cómo descubrió una fórmula para frenar el mal, preparando una mezcla en una botella de cristal:

A los tres meses de la pandemia descubrí la medicina, el traguito [licor de caña], preparado con hierbitas, como la coca, ajo y otras más machacadas y mezcladas, les daba a mis vecinos y amigos una copita todas las mañanas. Muy bueno para no contagiarse (Montúfar Cachimuel, 2022).

Con este tipo de prácticas, los comuneros lograron superar los síntomas fuertes del virus. En Huaycopungo, el aporte del equipo médico del Ministerio de Salud fue parte importante de las labores de control en los hogares, así lo ratifica Margarita Espinoza Izama, quien preside el grupo de parteras de esta comunidad, y afirma que, junto a sus dos hijos, voluntariamente visitaron cada uno de los hogares para vigilar los avances del Covid-19 y realizar una labor conjunta entre la medicina occidental y la ancestral (Espinoza Izama, 2022).

Con el apoyo de las *mamas* (mamás, parteras o curanderas en Kichwa), conocedoras de las bondades que tienen las plantas medicinales, se suministraron varias recetas para enfrentar la arremetida de personas contagiadas que ya comenzaban a sentir los síntomas propios del virus. Es importante aclarar que, hasta un grado pequeño pero relevante, la sabiduría ancestral medicinal se ha incorporado en las instituciones estatales de Otavalo y Cotacachi. Rosa Colta Churuchumbi es partera-curandera Kichwa y funcionaria del hospital San Luis de Otavalo, el más concurrido en los meses más críticos de la pandemia. Colta Churuchumbi menciona que las cantidades más grandes de contagiados con el Covid-19, llegaron en el periodo de marzo a agosto del 2020. Su recomendación, luego de la medicación otorgada por los médicos especialistas a los pacientes y a las madres que salieron de un parto, era tomar aguas medicinales de plantas frescas y calientes, tales como

la hierba buena, llantén, escancel, combinadas con el toronjil y la manzanilla. En sus palabras:

Nuestro cuerpo sagrado es caliente-frío, por lo que necesita de la cintura para arriba, plantas frías o frescas, y de la cintura para abajo, plantas calientes” (Colta Churuchumbi, 2022).

La medicina ancestral es ya un sistema de salud que ha sobrevivido por siglos, gracias al esfuerzo y a la investigación constante de los pueblos y nacionalidades indígenas, que confían firmemente en sus creencias originarias. Si bien es cierto que no podemos probar científicamente que las prácticas ancestrales tuvieron resultados específicos positivos, mediante nuestro trabajo etnográfico y considerando los bajos índices de contagios y fallecimientos que se registran en los informes del Ministerio de Salud, por lo menos podemos decir que parece las estrategias comunitarias no conllevaron resultados negativos en términos de altos números de muertos y contagios graves (y sin cumplir con las restricciones en las comunidades). En términos estructurales más amplios, el sociólogo Philipp Altmann reflexiona lo siguiente:

En definitiva, los logros alcanzados por las comunidades indígenas en su lucha frente al Covid-19, están respaldados por una investigación de muchos años que los convierte en una buena alternativa para superar esos conceptos de exclusión social, racismo y marginalización de estos colectivos, que aún no dimensionan el valor de la organización comunitaria y la riqueza ancestral de los pueblos milenarios... En este caso, la medicina ancestral tiene sus capacidades curativas, fruto de estudios de muchos años, con un impacto que funciona hasta cierto punto (Altmann, 2022).

Considerando que el contagio sí se propagó en las comunidades indígenas, según los voceros Kichwas se indica que el tratamiento del virus con la medicina ancestral surtió un efecto positivo que impidió que el virus incremente su nivel de contagio y mortalidad. Además, a nivel más general, Colta Churuchumbi (2022) enfatiza que, para el fortalecimiento de la inmunidad del cuerpo humano, se debe consumir los alimentos propios de la tierra que contienen antioxidantes, fibra y vitamina C y que cumplan la función de dotar de defensas al organismo ante cualquier amenaza de salud. Del razonamiento anterior, se desprende que el trabajo, respecto a las estrategias en las comunidades es preventivo, en torno, por ejemplo, al consumo de remedios naturales ancestrales. Como se mostrará a continuación, también en la agricultura hubo inversiones preventivas. En la sección analítica se reconectará al tema de la medicina ancestral, y asimismo a la interrelacionada práctica de rituales espirituales y medicinales indígenas.

Volver al campo por el COVID

Acá la gente, por la desesperación, al ver que no había ningún mercado o local abierto en Otavalo, regresó la mirada a sus huertos y animales y comenzaron a producir choclos, habas, coles, lechugas, cebolla, frutas, carne de cerdo, res y borrego, que fueron comercializados en una feria en la [carretera] Panamericana, con muy buena acogida, a la cual acudían pobladores de las comunidades vecinas. Analizando esto de la pandemia, si nos dejó algo positivo, porque empezaron a reactivar la economía con la producción agrícola, que muchos ya lo habían olvidado. Volvimos a aplicar los conocimientos ancestrales que nos enseñaron nuestros abuelos, creando conciencia en la gente de lo importante de valorar lo nuestro y satisfacer las necesidades con nuestro propio esfuerzo y nuestros propios recursos (Oyagata, 2022).

A nivel nacional (y global), los sectores rurales sufrieron los efectos económicos de la pandemia. La producción agrícola es la fuente laboral más importante que se desarrolla fuera de las ciudades, sin embargo, por el confinamiento urbano, la actividad campesina se redujo enormemente, especialmente al inicio de la pandemia. Sin embargo, como se expresa en la cita de Susana Oyagata, desde la comunidad lograron transformar la crisis en algo positivo, mediante la reactivación de la producción agrícola, incluso entre comuneros que prácticamente se habían olvidado de estas prácticas campesinas. Si bien es cierto que muchos de los Kichwas rurales todavía se dedican a la actividad agrícola y cría de animales, incluso como fuente principal de subsistencia, es importante repetir que una cantidad relevante son multitareadores (o profesionales especializados), por cuanto el comercio, turismo, artesanía y la albañilería, son fuentes laborales que han salvado su economía, pero estas actividades tampoco se excluyeron del impacto que causó la pandemia. Ante esto, y conscientes de la necesidad de salir comunitariamente de esta crisis generada, surgen iniciativas de organizar a los comuneros para impulsar emprendimientos productivos y una economía alternativa, con la reinversión concreta en la agricultura, según los principios de una economía justa y solidaria, tanto para la autosubsistencia como para el intercambio de productos.

Como estábamos estancados por la pandemia, todos se botaron al tema de la agricultura. Regresaron nuevamente a los campos, en unos pequeños predios abandonados, comenzaron a limpiar y a sembrar unas verduras y hortalizas. Ahora analizando, hicimos mal al sembrar todos al mismo tiempo y los mismos productos, por lo que hubo sobreproducción, a tal punto que tuvimos que donar a gente de la ciudad (Bonilla, 2022).

Con el apoyo de los líderes comunitarios, las familias de las comunidades consecuentemente regresan su mirada al campo y comienzan a sembrar productos de ciclo

corto, como hortalizas, verduras, papas, granos y frutas del sector, para consumo familiar y para comercializar en las ferias internas, en los mercados desabastecidos del medio e intercambiar con asociaciones y comerciantes de provincias de la costa y sur del Ecuador. Calapi (7 de febrero, 2022) menciona que esta actividad de intercambio fue y continúa siendo un éxito. En un camión llevaron a la costa productos como el berro, granos, eucalipto, hierbas medicinales, y, a cambio, traían arroz, papaya, piña, banano, verde, yuca, consolidando una relación armónica y solidaria entre los pueblos. Complementando esto, Bonilla (2022) recuerda el consumo masivo e inmediato de carne de cerdo, res, gallinas, borregos, por parte de los comuneros y gente de la ciudad.

A pesar de la presencia del Covid-19, el 2020 fue un año positivo para la agricultura, así también lo manifiesta, desde Punyaro, Cristina Tixicuro (2022), representante de la *Asociación de Mujeres Comunitarias de Punyaro Warmy Yuyaykuna* (Saberes y Pensamientos de la mujer). Tixicuro igualmente subraya el importante papel de las mujeres en estos procesos de reactivación agrícola. Como cuenta, en el mundo andino, la mujer siempre está pendiente de la comida de la familia. Por ello, en medio de la pandemia, se organizaron y motivaron la construcción de pequeños huertos en sus propios hogares, para producir choclo, fréjol, sambo, zapallo, habas, chochos, para consumo propio, comercializar en las ciudades y ferias y practicar con las comunidades vecinas el tradicional intercambio (*randi-randi*) (Tixicuro, 2022).

Para redondear este apartado, debemos mencionar otra estrategia manejada especialmente por los hombres y mujeres jóvenes, con la utilización de la tecnología, a través de sus celulares y redes sociales como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, como herramientas para organizar el tejido social y obtener la organización comunitaria y la solidaridad intra e intercomunitaria. De esta forma, asimismo, se logró armar tejidos organizativos de solidaridad entre el campo y la ciudad con bastante eficiencia (observaciones y conversaciones con los voceros).

Análisis

Nosotros, los indígenas rurales, somos sanos. Por eso no nos va a afectar esto del Covid. Tenemos otras costumbres de nutrición que la gente de la ciudad (Yamberla, 2020).

He estado investigando, averiguando, y llegué a la conclusión que el Covid no era una enfermedad, sino era producto del cambio climático, por el descuido de las grandes potencias que están acabando con el medio ambiente y la naturaleza. Por eso yo regresé a ver a nuestra tierra y comencé a hacer mezclas con *el traguito*, con mis hierbitas y eso le daba a la gente que venía, una copita cada mañana, y yo no usaba ni mascarilla y no me vacuné nunca,

porque no creo [ni en la enfermedad ni en la vacuna] y no me he muerto (Montúfar Cachimuel, 2022).

Regresando al dato sobre la posición indígena comunitaria hacia el Covid-19 que fue expresado por Luis Bonilla, reconociéndolo inicialmente como “una enfermedad contagiosa y mortal”, varios de nuestros entrevistados en La Calera manifiestan una visión diametralmente opuesta, como se refleja en la declaración de Montúfar Cachimuel arriba. Asimismo, se expresa la posición crítica hacia el capitalismo global y sus consecuencias socioambientales, así como una indicación sobre la importancia de las prácticas comunitarias Kichwas, como las bebidas medicinales. En la cita de Germán Yamberla de la comunidad de Agualongo, Ilumán-Otavalo, del primer mes de la pandemia, igualmente se subraya la nutrición de las poblaciones indígenas rurales como decisiva. En lo que sigue, se presentarán algunas de las interpretaciones de los Kichwa-Otavalo a nivel de las tres comunidades, en relación con el objetivo investigativo y nuestro argumento y enfoque teórico-analítico decolonial.

Respecto a la crítica decolonial al capitalismo y la marginalización de los sectores populares, como las comunidades indígenas, Miguel “Wayra” Calapi, líder, sabio-curandero, educador y artista popular de la comunidad La Calera, argumenta que la pandemia del Covid-19 fue un plan preparado por quienes gobiernan el mundo, para debilitar las protestas a nivel global que se estaban generando por la crisis económica y el fracaso del sistema político [global] (Calapi, 7 de febrero, 2022). Otro líder comunitario de La Calera, Humberto Tontaquimba (2022), afirma que las medidas [por el Estado y las instituciones globales] fueron muy exageradas y responden a intereses capitalistas que intentan enriquecer la industria farmacéutica en el mundo entero. Asimismo, Tontaquimba enfatiza la importancia de la resistencia indígena en este sentido:

Escuché la noticia del Covid, pero sigo sin creer, porque siempre como indígenas, nosotros hemos analizado las cosas, lo que es la política mundial... A nosotros en la comunidad, nadie nos ha hecho rendir, estamos todavía aquí. Han llegado comisarios, jefes políticos, la policía, para decirnos que permanezcamos encerrados. Pero, nosotros [dijimos]: ¡No! Y, sí hubo división. Pero, yo no creo en la vacuna y no me vacuné, y no me ha pasado nada (Tontaquimba, 2022).

Durante el período de investigación, también se realizaron entrevistas con voceros de nacionalidades indígenas de otras provincias, como los Tsáchila del centro norte subtropical, Kichwa-amazónicos y los Shuar, de origen amazónico. En varias de estas conversaciones, se enfatizaba como protección contra enfermedades, como el Covid-19, la importancia de los rituales chamánicos, y el consumo de la *Ayahuasca*, una bebida

medicinal ancestral y alucinógena, preparada de plantas sagradas (Calasacón, 2022; Kitiar, 2022), e igualmente el líquido basado en cacao y plantas medicinales, conocido como *cascarilla*. En La Calera, Wayra Calapi, como sabio-curandero principal de la comunidad, confirma la eficiencia de estas prácticas:

Sí, como el Covid no fue verdad, y estoy convencido que no fue verdad, entonces fue más fácil para creer en la efectividad con resultados del uso de estos dos compuestos. Mucha gente bebió estos compuestos y estuvieron protegidos contra todo (Calapi, 10 de mayo, 2022).

De esta manera, Calapi sostiene que las “limpias” (popularmente conocidos como rituales chamánicos, los cuales a veces incluyen, entre otros, lavado estomacal, limpieza de sangre y baños fríos) también funcionan como protección para el Covid-19 y otras infecciones:

Sí, exactamente, cuando en el cuerpo existe falta de energía, o como yo lo llamo, el desorden cuántico, es lo que genera diferentes enfermedades en el cuerpo, ahí es necesario hacer una limpia y sacar todo lo malo de adentro (Ibid.).

Repetidamente, Calapi subraya que él y muchos Kichwas no creen en la existencia de la pandemia. Pero, en palabras más generales, arguye que tanto los compuestos líquidos mencionados, como las limpias, sí sirven para protegerse ante las infecciones como la que conocemos como el Covid:

Como el problema es psicológico, uno acepta o no algún mal, por lo tanto, si yo no creo en el Covid, yo no me enfermo, y ahí el tratamiento con estos compuestos o las limpias, son mucho más efectivos, porque fortalecen el cuerpo. Es que hay que entender que nuestro cerebro tiene poder (Ibid.).

Debe mencionarse que, hace algunas décadas, estas prácticas medicinales y espirituales estaban prohibidas, ya que estaban consideradas como brujería. Calapi igualmente reitera el argumento anticapitalista y propone lo que interpretamos como una sugerencia crítica descolonizadora y nos referimos más que todo a la subordinación e invisibilización epistémica:

No usé las mascarillas y no me vacuné. En mi familia, no vacunamos a nuestros hijos, porque están más seguros al no ser vacunados. Es que ellos están protegidos por el magnesio que vive en el cuerpo ... Esta “plandemia” no nos asusta, porque sabemos las intenciones de las grandes potencias mundiales y sus ciencias médicas. *¡Por favor, paren de asesinar de esta forma y busquen alternativas con la naturaleza que está al alcance de todos!* Las

universidades deberían ser las que ayuden, pero, 290 años y no han hecho nada por cambiar esta realidad. Tal es así que Europa todavía nos sigue llamando del “tercer mundo”. Si no cambiamos nuestra forma de pensar y la metodología de la enseñanza, seguiremos creyendo que un genio asiático o del país del norte, tiene un cerebro con mayor capacidad que nosotros, para ser inteligentes y pensantes. En vez de desarrollar la inteligencia del ser humano y enseñarles a apropiarse de nuestro país, actúan con miedo y agachan la cabeza ante el poder. ¡Nosotros no nos vamos a dejar, carajo! (Calapi, 7 de febrero, 2022).

Retrospectivamente, debemos enfatizar la dimensión de la resistencia, mediante la organización comunitaria y las prácticas ancestrales durante el período pandémico. En este sentido, se podría preguntar por qué y cómo han logrado mantener su resistencia frente al Covid-19, y sin haberse contagiado gravemente, durante todo el período entre 2020 y 2022. Debemos repetir y enfatizar que, durante los primeros meses de la pandemia, las comunidades todavía no habían sistematizado más ampliamente sus estrategias. Sin duda, la confusión creada por la poca o equivocada información que se tenía sobre la pandemia, inicialmente generó incertidumbre en la población Kichwa. Por esto, durante el inicio de la pandemia, aún no estaban bien organizados, y la dirigencia intentaba establecer orden y disciplina, frente a actitudes de notoria inconformidad de pobladores que, jamás, hasta la actualidad, creyeron en la eficiencia de las medidas adoptadas por los organismos estatales de control, incluidas, posteriormente, en sus posiciones hacia las vacunas. Así que, una vez que se habían ampliado y sistematizado sus estrategias comunitarias, los testimonios y las estadísticas sugieren el funcionamiento positivo de las mismas.

En retrospectiva y con un enfoque más amplio, la pandemia mundial trae como efecto no solo la búsqueda de estrategias para prevenir, curar, sino fundamentalmente tratar de buscar alternativas desde los tejidos sociales nuevos, con proyecciones para enfrentar la crisis económica, ante el agravamiento de las desigualdades se buscan nuevas formas de convivencia y exigencia sobre los derechos de los menos favorecidos, expresadas también por las movilizaciones recientes impulsados particularmente desde el movimiento indígena ecuatoriano (p.ej. Macaroff, 2022).

Reconectando a nuestro marco teórico-analítico, el proceso práctico descolonizador está constituido por tres pasos: *delinking* (desconexión), re-existencia y *re-linking* (re-conexión). ¿Por qué estamos hablando en términos de *delinking* (desconexión), es decir, el primer paso del proceso práctico de descolonización en el contexto de la pandemia? Debe clarificarse que se trata de la subordinación tradicional, general, concreta y práctica de los conocimientos, tradiciones y prácticas indígenas, a pesar de la inclusión formal de los derechos étnico-culturales y territoriales de los pueblos indígenas en la Constitución de 2008. Desde esta perspectiva crítica podemos identificar el proceso descolonizador por

parte de las comunidades, y cómo analíticamente percibimos que las comunidades en torno a personas clave se reúnen, y se desconectan de las restricciones y recomendaciones nacionales en una coyuntura cuando el Estado en todos sus niveles llamaba a la ciudadanía para aplicar y obedecer a su fórmula en la lucha contra el Covid-19.

La re-existencia, desde la lógica argumentativa decolonial y en el contexto del Covid-19, sería la organización comunitaria alrededor de esta “nueva” resistencia por parte de las comunidades, la cual asimismo conlleva una modificación temporal de la identidad colectiva en esta lucha por el reconocimiento epistémico-cultural. La atención positiva por parte de los sectores urbanos y no-indígenas frente a estas estrategias comunitarias basadas en sabiduría ancestral, igualmente contribuye a un fortalecimiento del mismo grupo comunitario, ya que el reconocimiento más general de que estas estrategias prácticas parecían haber funcionado bien frente a la pandemia. Mediante este proceso, las comunidades indígenas consecuentemente pueden, desde nuestra interpretación decolonial, reconectarse, fortalecidos como grupo colectivo, a la sociedad más amplia (fuera de los límites comunitarios).

Conclusiones

En este artículo hemos examinado y analizado las reacciones, estrategias y actitudes frente a la pandemia del Covid-19 en tres comunidades Kichwas de la Sierra Norte de Ecuador: La Calera, Huaycopungo y Punyaro. Mediante una aproximación metodológica decolonial, etnográfica y comparativa, recopilando y construyendo conocimientos con los mismos actores indígenas a nivel comunitario sobre estos aspectos, hemos identificado más que todo similitudes en las tres localidades. Basándonos en el material examinado en este artículo, es posible concluir que, luego de la fase inicial de confusión alrededor de la situación pandémica, hubo pronto avances desde la organización comunitaria. Desde sus creencias y prácticas ancestrales, entre las estrategias que hemos destacado, las comunidades reactivaron y ampliaron sus tradiciones de tratamientos medicinales ancestrales preventivos y curativos, incluyendo las limpias espirituales.

Asimismo, considerando la diversidad profesional y laboral reciente de los Kichwa, en las tres comunidades, se reactivó la producción agrícola. De tal manera, la organización comunitaria surgió eficientemente cuando la crisis económica generada por el confinamiento de la pandemia del Covid-19 afectó a la población. Allí, la unidad, disciplina y espíritu de solidaridad, características innatas de la cultura indígena, permitió manejar la autosubsistencia y la generación de recursos económicos. Debemos enfatizar que nuestras comunidades estaban en una situación de emergencia nacional, pero aun así practicando sus estrategias autonómicas indígenas, total o parcialmente en contra de las políticas

estatales. Nuestro material estadístico y etnográfico, mediante los testimonios de los voceros Kichwas, indican que las estrategias alternativas para manejar la crisis pandémica generaron resultados positivos, considerando los bajos números de contagios graves.

En cuanto a las actitudes en las comunidades, hemos subrayado, desde el inicio, fases de desobediencia parcial o completa ante las restricciones y políticas estatales. Incluso, como se ha mostrado, muchos de los Kichwas no creían en la pandemia. Por ejemplo, la actitud de desobediencia completa a las disposiciones impuestas por las autoridades estatales se reflejó más fuertemente por algunos voceros de La Calera, si bien es cierto que también hubo expresiones que indicaban hacia la desobediencia también en Huaycopungo y Punyaro. Estas posiciones desobedientes igualmente incluían críticas al capitalismo global neoliberal. Como argumentaban, este capitalismo era culpable por la destrucción de la naturaleza y las condiciones humanas.

Considerando lo anterior, desde nuestra aproximación decolonial y la posición crítica ante los sistemas dominantes económicos y políticos asociados al capitalismo global, los legados del colonialismo histórico y la colonialidad actual, nos requiere repensar críticamente la conceptualización de “desarrollo”, entendido en términos de eterno crecimiento económico y con la subordinación de epistemologías y ontologías diferentes, como las creencias, tradiciones y prácticas de las comunidades indígenas. Según esta lógica argumentativa, nuestros hallazgos igualmente indican hacia la importancia de descolonizar los sistemas de salud, reconociendo a las prácticas alternativas indígenas. Al reflexionar sobre las estrategias comunitarias Kichwas, es decir, desde las periferias de la modernidad, nuestro estudio constituye, parcialmente, una ruptura con la imagen de las poblaciones indígenas como las más desfavorecidas y vulnerables de América Latina. En el contexto pandémico, las comunidades indígenas más bien enseñan estrategias alternativas, solidarias y constructivas en momentos de crisis. Consecuentemente, las prácticas y sabidurías ancestrales indígenas tienen mucho que ofrecer para manejar desafíos concretos de crisis, de gran valor asimismo para otros sectores sociales, como nos indica el resultado de las presentes reflexiones.

Referencias⁹

1. Acosta, A. (2012). Buen vivir Sumak kawsay. *Una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria Editorial.
2. Albó, X. y Ruiz, C.B. (2017). *Un curioso incorregible*. Edición Fundación Xavier Albó.
3. Altmann, P., Polo, R., King, K. y Maldonado, M.R. (2021). Verdades y mentiras sobre la COVID-19 en Ecuador: ruptura de conocimientos y sus efectos sociales. *Sociedade e Cultura*, 24, 1-32. <https://doi.org/10.5216/sec.v24.66048>
4. Andrade, P. (2022). El Estado, la Ciudad y el Virus: Una explicación política de la crisis del COVID-19 en Guayaquil. *Iberoamericana – Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 51(1), 1–13. <http://doi.org/10.16993/iberoamericana.532>
5. Chancosa, B. (2020). *Los hilos con los que he tejido mi historia*. Editorial Abya-Yala.
6. Chaudhuri, M.M., Mkumba, L., Raveendran, Y. y Smith, R.D. (2021). Decolonising global health: beyond ‘reformative’ roadmaps and towards decolonial thought. *BMJ Global Health*, 6: e006371. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2021-006371>
7. Chuji Gualinga, M. (2014). Modernidad, desarrollo, interculturalidad y Sumak Kawsay o Buen Vivir. En: A.L. Hidalgo-Capitán, A. Guillén García y N. Deleg Guazha (Eds.). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva y Cuenca: FIUCUHO-PYDLOS-Universidad de Cuenca-Universidad de Huelva- Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

⁹ Todas las fuentes electrónicas fueron revisadas durante los meses de mayo a noviembre de 2022.

8. Comité de Operaciones de Emergencias Nacional (COE) (16 de marzo de 2020). *Informe de Situación COVID-19 Ecuador*. <https://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/2020/03/Informe-de-Situaci%C3%B3n-No008-Casos-Coronavirus-Ecuador-16032020-20h00.pdf>
9. Creswell, J.W. y Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE publicaciones.
10. Cubillo-Guevara, A. e Hidalgo-Capitán, A. (2015). El trans-desarrollo como manifestación de la trans-modernidad. Más allá de la subsistencia, el desarrollo y el post-desarrollo. *Revista de Economía Mundial*, 41, 127-157. <https://doi.org/10.33776/rem.v0i41.3938>
11. Dirección Distrital 10D02 Antonio Ante-Otavaló Salud (s.f.). Estadística de casos de Covid-19 a nivel de comunidades. *Unidad de Vigilancia Epidemiológica*, Otavaló: Ministerio de Salud Pública.
12. Dirección Distrital 10D03 Cotacachi Salud (s.f.). Estadística de casos de Covid-19 a nivel de comunidades. *Unidad de Vigilancia Epidemiológica*, Cotacachi: Ministerio de Salud Pública.
13. Drawson, A.S., Toombs, E. y Mushquash, C.J. (2017). Indigenous Research Methods: A Systematic Review. *International Indigenous Policy Journal*, 8(2), art.5, 1-25. <http://dx.doi.org/10.18584/iipj.2017.8.2.5>
14. Dussel, E. (1994). 1492: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Plural Editores.

15. Dussel, E. (2012). Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation”. Transmodernity: *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 28-55.
<https://doi.org/10.5070/T413012881>
16. Escobar, A. (2003). «Mundos y conocimientos de otro modo». El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Revista Tabula Rasa*, (1), 51-86.
<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1683>
17. Gerring, J. (2017). *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge University Press.
18. Goodwin, G. (2022). Communal struggles for water through coproduction: Pandemic experiences in Highland Ecuador in historical perspective. *Alternautas*, 8(1): 109-126. <https://doi.org/10.31273/alternautas.v8i1.1123>
19. Gray, K. y Gills, B. (2022). Introduction: post-COVID transformations. *Globalizations*, 19(3), 369-379. <https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2049063>
20. Greenwood, M. y MacDonald, N. (2021). *Vaccine Mistrust: A Legacy of Colonialism*. Royal Society of Canada. <https://rsc-src.ca/en/voices/vaccine-mistrust-legacy-colonialism>
21. Korovkin, T., Sánchez, V. e Isama, J. (2002). *Comunidades Indígenas. Economía de mercado y democracia en los Andes ecuatorianos*. Ediciones Abya-Yala, CEDIME e IEFA.

22. Kröger, M. y Lalander, R. (2016). Ethno-territorial Rights and the Resource Extraction Boom in Latin America: Do Constitutions Matter? *Third World Quarterly*, 37(4), 682-702. <https://doi.org/10.1080/01436597.2015.1127154>
23. Lalander, R. (2010 a). *Retorno de los Runakuna. Cotacachi y Otavalo*. Abya-Yala.
24. Lalander, R. (2010 b). Between Interculturalism and Ethnocentrism: Local Government and the Indigenous Movement in Otavalo-Ecuador. *Bulletin of Latin American Research*, 29(4): 505–521. <https://doi.org/10.1111/j.1470-9856.2010.00414.x>
25. Lalander, R. (2013). *La interseccionalidad en la política identitaria de los Indígenas Evangélicos Ecuatorianos*. Ecuador Debate, 90: 173-197. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9436/1/REXTN-ED90-11-Lalander.pdf>
26. Lalander, R. (2018). Indigeneidad y diálogos interculturales en la política local: Una etnografía del Estado sobre los Kichwas de Cotacachi y Otavalo. En A. Arnavat (Ed.), *Imbabura étnica* (pp. 73-113). Ibarra: Editorial Universidad Técnica del Norte/UTN.
27. Lalander, R., Eguiguren-Riofrío, M.B., Vera, A.K., Espinosa, G., Reyes, M. y Lembke, M. (2021). Indigenous Gold Mining in the Kenkuim Shuar Community: A Decolonial and Postcapitalist Approach to Sustainability. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 10(2), 178-202. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.570

28. Lalander, R. y Cuestas-Caza, J. (2017). Sumak Kawsay y Buen-Vivir en Ecuador. En A. Verdú y N. González (Eds.), *Conocimientos Ancestrales y Procesos de Desarrollo* (pp. 30-64). Universidad Técnica Particular de Loja/UTPL.
29. Lalander, R. y Lembke, M. (2018). Territorialidad, Indigeneidad y Diálogo Intercultural en Ecuador: Dilemas y desafíos en el proyecto del Estado Plurinacional. En: Waldmüller, J.M. y Altmann, P. (Eds.), *Territorialidades otras. Visiones alternativas de la tierra y del territorio desde Ecuador* (pp. 183-211). Universidad Andina Simón Bolívar - La Tierra.
30. Lalander, R. y Lembke, M. (2021). Reflexiones Decoloniales sobre Sumak Kawsay y Justicia Social. En: Aguirre Bermeo, A., Eguiguren, M.B., Maldonado Ordóñez, J. y González Malla, J. (Eds.), *Libro de Acta de Memorias del Congreso Internacional Ciencias Jurídicas, Sociales y Políticas* (pp. 98-124). Universidad Técnica Particular de Loja/UTPL – Ediloja.
31. Lalander, R., Lembke, M., y Ospina, P. (2019). Political Economy of State-Indigenous Liaisons: Ecuador in Times of Alianza PAIS. *European Review of Latin American and Caribbean Studies / Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y Del Caribe*, 108, 193–220. <https://doi.org/10.32992/erlacs.10541>
32. Lalander, R. y Ospina, P. (2012). Movimiento indígena y revolución ciudadana en Ecuador. *Cuestiones Políticas*, 28(48), 13-50. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/article/view/14592>
33. Leach, M., MacGregor, H., Scoones, I., Wilkinson, A. (2021). Post-pandemic transformations: How and why COVID-19 requires us to rethink development.

- World Development*, 138, art. 105233.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105233>
34. Lembke, M., Lalander, R. y Galindo, J.F. (2020). Objectivities and Trust in Ethnographic Research On and With Latin American Indigenous Peoples. En: G.L. Gallardo, F. Saunders y T. Sokolova (Eds.). *Co-creating Actionable Science: Reflections from the Global North and South* (pp. 13-33). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
35. Macaroff, A. (junio 2022). *Las calles vuelven a encenderse en Ecuador*. Nueva Sociedad, edición digital. <https://nuso.org/articulo/protestas-ecuador-lasso-conaie-crisis-paro/>
36. McNelly, A. (2022). Introduction to Special Issue: Critical Perspectives on Covid19 in Latin America. *Alternautas*, 8(1), 32-48.
<https://doi.org/10.31273/alternautas.v8i1.1118>
37. Meisch, L.A. (2002). *Andean Entrepreneurs. Otavalo Merchants and Musicians in the Global Arena*. University of Texas Press.
38. Mignolo, W.D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514.
<https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
39. Mignolo, W.D. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 30(74), 7-23.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18261>

40. Mignolo, W.D. (2017). Coloniality Is Far from Over, and So Must Be Decoloniality. *Afterall: A Journal of Art, Context and Enquiry*, 43, 38-45.
<https://doi.org/10.1086/692552>
41. Ordóñez, J.T. y Colmenares, F.A. (2019). Tres generaciones del transnacionalismo Kichwa-Otavaló. *Migraciones internacionales*, 10, art. 6, 1-23.
<https://doi.org/10.33679/rmi.v1i36.767>
42. Organización Internacional del Trabajo (OIT) (5 de febrero de 2020). *Más de la mitad de casi 55 millones de personas indígenas en América Latina y el Caribe viven y trabajan en ciudades*. OIT. https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_735914/lang--es/index.htm
43. Rosset, P.M. y Barbosa, L.P. (2021). Autonomía y los movimientos sociales del campo en América Latina: Un debate urgente. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 89, 8-31. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/prosset.pdf>
44. Smith, L.T. (2012). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.
45. Yashar, D. (2005). *Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Postliberal Challenge*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511790966>

Lista de entrevistas (selección)

- Altmann, Philipp, Quito, 24 de febrero de 2022.
- Bonilla, Luis, La Calera, 7 de febrero de 2022.
- Cacuangó, Luzmila, Punyaro, 11 de febrero de 2022.
- Calapi, Miguel, La Calera, 7 y 13 de febrero, y 10 de mayo de 2022.
- Calasacón, Sayama, Chiguilpe, Santo Domingo de los Tsáchila, 19 de febrero, 2022.
- Colta Churuchumbi, Rosa, Hospital San Luis de Otavalo, 18 de febrero de 2022.
- Espinoza Izama, Margarita, Huaycopungo, 23 de febrero de 2022.
- Kitiar, Edison, Centro Shuar Tsuer Entsa, Naranjal, 21 de febrero, 2022.
- Montúfar Cachimuel, Julio César, La Calera, 7 de febrero de 2022.
- Oyagata, Susana, Huaycopungo, 23 de febrero de 2022.
- Ruiz, Jairo, Punyaro, 11 de febrero de 2022.
- Tixicuro, Cristina, Punyaro, 11 de febrero de 2022.
- Tontaquimba, Humberto, La Calera, 7 de febrero de 2022.
- Yamberla, Germán, Agualongo, Ilumán, 15 de marzo, 2020.

Notas

* Queremos agradecer a todas y todos aquellos actores sociales que con sus criterios aportaron en el proceso constructivo de este artículo, de manera especial, a los voceros de las comunidades La Calera en Cotacachi, y Punyaro y Huaycopungo en Otavalo, como también, a Philipp Altmann, destacado investigador y conocedor de las vivencias ancestrales y contemporáneas de la cultura Kichwa, e, igualmente, al colectivo *Tambo Jatarishun* en La Calera. Un agradecimiento muy especial al *Mashi* Miguel Ángel Carlosama, dirigente histórico Kichwa-Karanki del movimiento indígena de Imbabura y Ecuador, por sus valiosas observaciones y sugerencias al revisar el manuscrito final. Gracias a todas y todos ellos, por sus aportes valiosos, llenos de conocimientos y experiencias que contribuyen a clarificar al mundo las riquezas culturales ancestrales de los pueblos indígenas.

** Es sociólogo y politólogo. Es catedrático titular de universidad (*Full Professor*) en Estudios de Desarrollo y Ambiente en la Universidad de Södertörn, Estocolmo. PhD. y catedrático en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Helsinki. En Ecuador ha colaborado desde hace varios años con la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y con varias organizaciones indígenas, y en Bolivia con la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba. Ha publicado un gran número de estudios sobre democracia, desarrollo, movimientos sociales, resistencia indígena y temas ambientales en los países andinos. Sus publicaciones se pueden descargar en: https://www.researchgate.net/profile/Rickard_Lalander.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2581-2588>
Dirección: rickard.lalander@sh.se

*** Es un periodista/comunicador, docente-investigador y activista político, nacido en el cantón Cotacachi, Imbabura, Ecuador. Graduado en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador (Quito- 2002). Diplomado Superior en Gerencia de Gobiernos Seccionales en la Universidad Tecnológica Equinoccial UTE (Quito- 2006). Máster en Comunicación Política Avanzada en la Universidad de Lleida (Madrid- 2021). Asesor Político y de Comunicación convencional, alternativa e intercultural; docente en temas de orden político, comunicación, investigación y ciencias sociales en diversas instituciones educativas; Actualmente es docente de la carrera de Derecho, Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría, Comercio Exterior y Finanzas de la Universidad de Otavalo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8113-2413>
Dirección: pubidia@uotavalo.edu.ec



Entrevista a Piotr Nawrot : El misionero enamorado

Andrés Giovanni Silva Terán

Entrevista a Piotr Nawrot: *El misionero enamorado**

Andrés Giovanni Silva Terán **

Cómo citar: Silva, G. (2023). *Entrevista a Piotr Nawrot: El misionero enamorado/Entrevistado por Giovanni Silva Terán*. Revista Dialógica Intercultural, 1, 120-148. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7893640>

Recibido: 15 de noviembre de 2022 • Aprobado: 30 de noviembre de 2022

Introducción

Con el propósito de fortalecer procesos de investigación en el Programa de Licenciatura en Música, y en el marco del trabajo del Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes, se viene estableciendo una línea de investigación que inicialmente centra su atención en lo estético-musical-histórico. Esta línea de investigación apunta, entre otros, a reforzar el reconocimiento de las sonoridades producidas por individuos y pueblos bolivianos en el tiempo, por ejemplo: la música producida en la Misiones Jesuíticas. Se espera que los resultados de esta investigación sean incorporados en los procesos de formación académica del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), consubstancial al desarrollo técnico intrínseco del estilo incorporado a la estética universal, como Barroco Misional.

A través de esta línea de investigación, se pretende vincular al Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes, con repositorios importantes del Barroco Misional, como Archivos Nacionales de Chiquitos y de Moxos; es decir, a partir de la incorporación de la disciplina de la música como unos de sus objetivos investigativos con la Música Barroca Misional, denominada así a partir del redescubrimiento de los manuscritos, su recuperación y su definición como nuevo estilo de interpretación.

Estos archivos, así como el Archivo Nacional de Bolivia en Sucre, constituyen una fuente de recursos para la recuperación, reconstrucción, edición, y conocimiento de manuscritos musicales, otrora creídos desaparecidos, cuya cantidad y calidad, pueden llegar a ser uno de los objetos de estudio del Programa de Licenciatura en Música de la UMSS, de tal forma que los procesos académicos de este programa, contribuyan al reconocimiento estético de estas sonoridades y a su difusión, a nivel nacional e internacional.

La entrevista con el Dr. Piotr Nawrot, precisamente surge de la idea de establecer estos vínculos, no solo con instituciones sino con académicos que han abierto brecha en esta dirección. Conocedores del extenso trabajo del Dr. Nawrot, a partir de la difusión de materiales transcritos, como resultado de sus investigaciones en los Archivos Musicales de

Chiquitos, así como la difusión del Festival Internacional de Música Renacentista y Barroca Latinoamericana, del que es su director artístico; esta entrevista tiene un valor sustancial por el volumen de información suministrada, en correspondencia a los propósitos académicos de la misma.

La entrevista se estructuró en tres partes. La primera comprende un recuento de las circunstancias vitales de Piotr que le condujeron a desarrollar su trabajo. La segunda corresponde a la definición de su objeto de trabajo, a partir de tres vocaciones: musical, religiosa y académica, así como un recuento de los elementos que hacen el objeto de su trabajo; por último, la tercera comprende las conclusiones del resultado de su trabajo, así como un recuento del inventario y las actividades de difusión del mismo.

Entrevistado: Piotr Nawrot

Entrevistador: Giovanni Silva

Fecha: 8 de abril de 2021

Lugar: Ambientes de la Asociación Pro Arte y Cultura - APAC de Santa Cruz, Bolivia.



Piotr Nawrot junto a su retrato.
Giovanni Silva, sede APAC, 2021

Piotr Nawrot, Misionero, musicólogo y sacerdote de la Congregación del Verbo Divino. Obtuvo su doctorado en la Universidad Católica de los Estados Unidos en Washington DC, gracias a su tesis doctoral *Vespers Music in the Paraguay Reductions* (Vísperas de la Música en las Reducciones del Paraguay), su Profesorado en la Adam Mickiewicz University en Poznan, Polonia, donde es investigador y profesor en los programas de postgrado en música sacra. Obtuvo la beca John Simon Guggenheim, para investigar la participación de los indígenas sobre la música barroca de las reducciones de indios Guaraní, Moxo y Chiquito. Su primera publicación en Bolivia fue *Música de vísperas en las reducciones de Chiquitos* (1691 – 1767). Es director artístico del Festival Internacional de Música Renacentista y Barroca Americana “Misiones de Chiquitos”.

1. Recuento de las circunstancias vitales de Piotr Nawrot que le condujeron a desarrollar su trabajo

Conocemos de tu trabajo de 30 años vinculados a los archivos musicales de Bolivia; es importante para nosotros conocer ¿cómo evalúas estos 30 años de trabajo, de este vínculo que tienes con estos archivos, y especialmente con los de Chiquitos y Moxos?

Exactamente de aquí en un mes, en mayo de 2021, se cumplen 30 años desde que llegué a Bolivia por primera vez, para comenzar a hacer el estudio, que al comienzo pensaba que iba a ser utilizado para mi Tesis Doctoral, pero al encontrar la riqueza, especialmente en el Archivo Musical de Chiquitos, de inmediato sabía que mi vida cambia en un segundo, en un minuto, para no exagerar; y ha sido posiblemente, el más productivo y el más creativo tiempo de toda mi vida.

Nací en Europa, Polonia, toda mi formación académica es en Europa y luego los Estados Unidos. Desde [los] 6 años de edad comencé a estudiar música, y lo que he aprendido en Europa y Estados Unidos, fue un lindo narrativo sobre Europa, pero nada más que esto. Nunca me han enseñado que, en América, especialmente a partir del encuentro de dos mundos, la música, que en gran parte es de origen europea, de repente tuvo su manifestación americana, sumamente extensa y atractiva [que con el paso del tiempo llegó a ser solamente en inspiración europea, o en concepto de la composición]; pronto adquirió sus propias características y, ha sido para mí una sorpresa muy grande.

“Ni sé cómo agradecer a estos que han creado esta cultura, que la han preservado, y han compartido luego con nosotros”

Pero como también llegué a América, ya como sacerdote y misionero;

encontrar la música de las Misiones, qué si esto hasta en América se pensaba que esta música se perdió una vez por siempre, que vamos a conocer la historia sobre esta música, solamente a través de las cartas de los misioneros, de los viajeros, de los obispos, como sonaba esta música en las misiones, como los indígenas eran sumamente creativos y talentosos, que amaban esta música. Pero nunca hemos pensado que esta misma música vamos a encontrar de nuevo, y que a mí me tocara la suerte de escribir la primera tesis doctoral en base del manuscrito musical y, no solamente de la descripción de la práctica musical, esto si considero como un honor muy aparte; ni sé cómo agradecer a estos que han creado esta cultura, que la han preservado, y han compartido luego con nosotros, así que estos 30 años pasaron, ni siquiera como si fueran 3 años, sino como si fueran 3 semanas.

Después de 30 años, es como en el rubro de la filosofía, varias preguntas que ya sabemos responder, pero después de 30 años el número de preguntas ha crecido, el desafío es más grande aún del que yo pensaba, que el que media, cuando he visto las colecciones de música por primera vez.

En qué momento de tu vida musical, llegas a saber, es decir, ¿Cuándo conoces de la existencia de los manuscritos de las misiones?

Eso que la música fue utilizada en las misiones para atraer al indio a la nueva religión, esto lo sabía muy bien, porque soy miembro de una orden totalmente misionera, Verbo Divino; es la orden más misionera que la Iglesia Católica tiene, y uno estudia la historia de la música, y de la misión, más bien que de la música estudia la historia de la misión, y sabía bien qué pasaba en América, pero para comenzar, nunca me veía a mí en América, yo me veía más en Japón, en China, en las universidades, donde la orden a la que pertenezco, tiene prestigiosas universidades, pero esto que existía la música, que iba a verla, como digo que existía la música, porque los misioneros se dieron cuenta que cuando hablan solamente de Dios, estas conversiones son escasas, porque los indios tenían su fe, sabían hasta de testimonio de fe, conocían a un Dios creador, conocían conceptos como la vida temporal y la vida eterna, conocían conceptos como la virtud y el pecado, para que convertirse [al catolicismo] Claro, no conocían los diez mandamientos de Moisés, ni la Eucaristía.



Detalle de la fachada de la Iglesia de Concepción, [Fotografía], Bamse, 2009, Wikimedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Concepcion_church_facade_detail.JPG). CC-BY-SA-2.5

Después de años de estudios veo qué ha pasado; todo cambia cuando en vez de hablar comienzan a cantar, comienzan a escribir o a preparar grandes liturgias, muy solemnes, comienzan a emplear o involucrar al indio en la liturgia. Allí llegan a masivas conversiones, pero esto es solamente la descripción que yo conozco, pero no conozco la música.

Yo ya estaba en los Estados Unidos, ya hablaba español, porque mis tres primeros años los pasé en el Paraguay, allí buscaba la música. He conocido en persona [a] uno de los más grandes historiadores musicólogos jesuitas del fin del siglo XX, que vivía en el Paraguay, padre Clement McNaspy¹ de los Estados Unidos y he conversado largamente con él; hasta él pensaba que no hay música de las Reducciones². Sí, y estoy en los Estados Unidos, ya terminé mi maestría en música sacra y musicología, y estoy [ya] estudiando para el doctorado, y pilló, en el lenguaje coloquial, leo una entrevista con Hans Roth³ y, él dice, “*en Bolivia hay la música auténtica*”, porque encontró estas

¹ Clement James McNaspy (1915-1995), sacerdote, musicólogo, jesuita, autor de “Las ciudades perdidas del Paraguay; arte y arquitectura de las reducciones jesuíticas, 1607-1767”.

² Reducciones, reunir o congregar. Ruiz de Montoya «...reducir la vida de los aborígenes a poblaciones grandes, a la vida política humana».

³ Hans Roth (1934-1999) Arquitecto y jesuita suizo, conocido por su trabajo de restauración de la Misiones Jesuíticas (llevada a cabo entre los años 1972 – 1982) de la Chiquitania, Bolivia.

cosas, no descubrió, encontró estas cosas preparando la restauración de la iglesia de San Rafael y luego de Santa Ana (Departamento de Santa Cruz).

Luego leo también [un] artículo escrito por T. Frank Kennedy⁴, otro jesuita, que más tarde vino al festival de música aquí en Bolivia, sobre esta colección, entonces ya sabía; no, mi tesis doctoral ya no va a ser sobre las Cantatas⁵ de Bach o sobre los Oratorios⁶ de Handel, nada de eso, yo me voy a Bolivia, y vine. Justamente fue el año 91, en mayo, pero sin saber todavía qué voy a encontrar; sabía que había música de Vísperas⁷, porque de esto habla T. Frank Kennedy; encontré el teléfono de él y he hablado con él, y todo el mundo «... Piotr vaya allí».

Posiblemente, como soy cura yo puedo, y debo hasta utilizar el lenguaje de una persona creyente; yo creo que fue providencia divina, no casualidad, providencia divina, que mi tesis doctoral lo escribo con Robert Stevenson⁸, que es uno de los más grandes musicólogos que la historia ha conocido, americanista, de los Estados Unidos, fundamento de la musicología americana y, yo estudio con él; él dice, *“tú tienes todo lo que uno necesitaría para dar una lectura de estos manuscritos pero diferente, porque eres músico y eres misionero, tú vas a ver detrás de melodía, ritmo y armonía, lo que constituye la nota musical, algo más”*; yo he creído en eso, y he cumplido estos consejos que he recibido y, vine a Bolivia.

Entendía de mi lectura que no puedo ir solamente a Concepción, donde el manuscrito de San Rafael y de Santa Ana fueron llevados, porque en San Rafael y Santa Ana no existían condiciones para primero, asegurar que esto no se destruya, que no se robe, que no se queme en un fuego o lo que sea. Entonces de criterio bueno, Hans Roth lleva esto a Concepción, donde las condiciones eran mucho más favorables para, lo mismo restaurar el manuscrito, poner a la disposición del investigador.

⁴ T. Frank Kennedy, (1949-2016) Musicólogo, jesuita, norteamericano.

⁵ Composición sobre un texto religioso de carácter lírico, para solistas, orquesta y coro.

⁶ Composición de carácter dramático, sin puesta en escena, para concierto, para solistas, coro y orquesta.

⁷ Oración del atardecer.

⁸ Robert Stevenson (1916-2012) Musicólogo Norteamericano.



Iglesia Jesuita de Concepción Santa Cruz Bolivia
[Fotografía], Carlos Correa Loyola, 2005, Flickr
(<https://www.flickr.com/photos/99669727@N00/454738264>). cc-by-2.0

Yo sabía que Concepción no era suficiente para entender todo este fenómeno; se sabía que había algo en Moxos, pero de Moxos se conocía solamente lo que guardaban los indígenas de San Ignacio de Moxos, todavía no se conocía todo esto que luego se recoge en el Parque Nacional Isiboro Sécore. Sabía también que tengo que ir a Sucre, al Archivo Nacional, porque allí hay toda la documentación que uno necesita conocer, para una adecuada interpretación del hecho histórico [de los

siglos] XVII, XVIII y posterior.

Llegué y me quedé varios meses en Bolivia, luego volví a los Estados Unidos, ya teniendo las copias de algunas obras que quería transcribir, teniendo las notas que saqué, teniendo material suficiente para redactar mi tesis doctoral. No todo ha sido fácil, primero que, el archivo todavía no estaba tan ordenado, uno no disponía de los catálogos precisos, etc., luego muchísimas obras fueron encontradas incompletas. Tuve que aprender mucho, primero del estilo⁹ para componer, más tarde no hacer solamente la parte de descripción histórica de musicólogo, sino también de compositor, entonces así fue este encuentro con el manuscrito.

2. Definición del objeto de su trabajo

¿Cómo puedes calificar tu interés, una vez que conoces la existencia de los manuscritos y que conoces la historia, el por qué, para qué, a partir de tu vocación religiosa, a partir de tu vocación musical, o a partir de tu vocación académica, despierta tu interés? ¿es decir qué es lo que más te motiva?

Los tres criterios absolutamente¹⁰, porque ya tomando las primeras obras, veo que es una música de gran calidad, realmente calidad estética, que [en] esta música enseguida uno ve, comienza a descubrir que aquí hay algo de los grandes compositores de Italia, aunque sus nombres no aparecen, uno ve que hay muy poco, pero hay también algo de España, porque la música de las misiones es muy diferente de la música, por ejemplo, de Sucre; estamos hablando de dos mundos, pero yo primero conozco el Barroco Misional¹¹.

⁹Referido a las características del uso de los elementos de la música: melodía, ritmo, armonía y textura, dentro de la tendencia musical del contexto y época.

¹⁰ Vocación religiosa, vocación musical y vocación académica.

¹¹ Categoría estética que se le ha conferido a la música creada en las misiones jesuíticas.

Veo que fuera de lo musical que es muy atractivo, la interpretación de la palabra [porque la música barroca interpreta el significado de la palabra o de la frase, en ritmo, melodía y armonía], dependiendo del significado, o acorde a lo que significa esto, se utiliza tal o distinto instrumento, el acorde mayor o menor, el ritmo más complejo, menos complejo; de repente la interpretación del significado, en lo que veo en las colecciones musicales de las misiones, es algo diferente, entonces allí se despierta mi curiosidad de religioso, de misionero.

Por ejemplo, si yo tomo el Salmo, “Laudate Dominum omnes gentes¹²”, *Alaben al señor todas las naciones*, y hablo el lenguaje barroco, y hablo de la mentalidad europea, o de la sociedad española, criolla, mestiza en América, esto es diametralmente diferente de lo que es la mentalidad, la religiosidad de un compositor, de un músico en las misiones. Si yo me voy a Sucre o me voy a España, y hay un compositor de cerca de 1740, compone esto, él ve este texto, “Laudate, Laudate, Laudate, Dominum, Dominum, Dominum, Omnes Gentes”, *Alaben, Alaben, Alaben, al Señor, al Señor al Señor, todas las naciones*, porque él ve *alabar al Señor*, como más importante, que *todas las naciones*.

“Justamente el cambio se produce en la religiosidad”

Y me voy después a las Misiones de Chiquitos, a Moxos, a Guaraníes [ahora tenemos también la música de los guaraníes]. Allí es bastante diferente; no piensen que en las misiones de repente los violines ya no van afinar en quintas¹³ sino en cuartas, no piensen que el violín va a ser más pequeño o más grande etc., va a ser más o menos lo mismo que en Europa, aunque la madera va a ser diferente, la que van a utilizar para la construcción de estos instrumentos, no piensen que los coros van a cantar en otros sistemas tonales que Dur y Moll¹⁴, o Mayor y Menor, no, será lo mismo.



Adaptado de Baroque violín, STEINER, por Giovanni Silva, 2021, Wikipedia (https://en.wikipedia.org/wiki/Baroque_violin)

Justamente el cambio se produce en la religiosidad, el mismo Salmo compuesto en las misiones va a sonar, “Laudate Dóminum, Omnes, Omnes, Omnes, Gentes, Gentes, Gentes”, *Alaben al Señor todas, todas, todas las naciones, naciones, naciones*; Chiquitos, Moxos, Guaraníes, Móvima, Aymara, Quechua, Nawuat, lo que fuera, *Todas las naciones Alaben al Señor*. Y esto es curiosidad del misionero,

¹² Salmo 117.

¹³ Sol, Re, La, Mi.

¹⁴ Mayor, Menor.

¿Cómo ellos rezaban? ¿Cómo ellos sonaban?, etc., Finalmente lo académico que es reconstruir la obra, presentarla de forma correcta, saber interpretar, articular¹⁵ la obra, la ornamentación¹⁶, los tempi¹⁷, la construcción del instrumento; los tres motivos me mueven a dedicar, orientar todo mi trabajo hacia este fenómeno.

Si me permite añadir algo, cronológicamente a lo mejor me estoy adelantando, pero cuando ya el Festival Misiones de Chiquitos¹⁸, se hizo muy popular en el mundo, nos llegan artistas literalmente de todo el mundo, de cuatro continentes; solamente no hemos tenido artistas de África, pero el turismo de Sud África ya hemos tenido acá. APAC¹⁹ pues sabiamente ha puesto especialmente los primeros diez festivales esta exigencia, que los intérpretes que vienen de fuera de Bolivia, tienen que incluir en su repertorio, en su programa al menos diez minutos de música de los Archivos de Bolivia, entonces ellos llegan y, la manera como hemos organizado el festival es así, que no solamente tocan en Santa Cruz, si no que tienen que ir a las misiones, dar al menos dos conciertos más en las misiones.

“Ellos lo tocan sin fe, ellos lo tocan sin fe”

Llegan a las misiones, allí ya tenemos escuelas de música; a veces hay todavía estos músicos antiguos que son directos herederos de toda esta tradición, y escuchan como los extranjeros interpretan esta música y, comparan con sus hijos, que ahora ya tocan de nuevo violines, cantan, etc., como sus hijos interpretan esta música. Yo les pregunto a veces, ¿qué les parece?, como un conjunto de Polonia, Alemania o de los Estados Unidos, o de México o Argentina, porque sería más común esto, como interpretan esto, ¿les gusta? *“Si padre, nos gusta, muchas veces nos gusta mucho”*. Pero, ¿cómo se sienten?, *“si, ellos la cantan la tocan muy bien, pero esto no es nuestra música”*, yo les digo, ¿cómo no es la música de ustedes? si yo lo he transcrito; fui yo quien les pasó de cantar un Aria Da capo²⁰, que es lo más Barroco²¹ del Barroco que hay, más el texto en la lengua chiquitana, pues es totalmente misional y, ¿Cómo ustedes me van a decir que esto no es de ustedes? ¿Pero les gusta? *“Sí padre, [pero] ellos lo tocan sin fe, ellos lo tocan sin fe”*.

15 Articulación: forma en la que las notas individuales se interpretan dentro una frase.

16 Adorno escrito a la manera de una improvisación; sirve para decorar una línea melódica.

17 Los tiempos, determinan la velocidad en la que se interpreta la música.

18 Festival que se realiza desde el año 1996, con la finalidad de recuperar la música guardada en los Archivos Musicales de Chiquitos y Moxos.

19 Asociación Pro Arte y Cultura, Institución que organiza el Festival Misiones de Chiquitos.

20 Composición predominante en las arias de la ópera seria del Siglo XVII, de estructura ternaria (tres partes).

21 Periodo de la Historia de la Música que abarca los siglos XVII y parte del XVIII.

Claro, ellos no tienen preparación académica para demostrar con argumento el estado de cosas, pero tienen digamos el alma, el corazón y, esta intuición, ¿no es cierto?, [intuición que no es un argumento académico], y saben distinguir eso, entonces es sumamente apasionante todo esto. Por ello más tarde hacemos co-producciones musicales; al comienzo hicimos con los tres solistas y los tres solistas fueron totalmente formados en las academias, cuatro fueron y, tú fuiste uno de ellos, dos sopranos y un tenor, tres de Cochabamba y uno de La Paz ¿no es cierto?

Era todavía otro tiempo, Santa Cruz tuvo que crecer todavía porque, en Santa Cruz no había tanto movimiento musical en los años 90, como ya en Cochabamba especialmente, y en La Paz. Más tarde surge el Coro Arakaendar, Orquesta Arakaendar²², que realmente han tenido un adelanto increíble. Y comenzamos a hacer estas co-producciones entre internacionales y nacionales, más tarde tenemos conjuntos realmente de fama mundial; les ponemos conjuntos indígenas, ¿para qué?, para que haya influencia, de los académicos sobre los que tienen menos preparación académica pero más espíritu, y del espíritu, sobre los académicos y, esto ha hecho una tremenda diferencia en el concepto del festival qué tenemos, el Festival Misiones de Chiquitos, pero también en la popularidad de nuestro festival.

“Cómo el indígena exige de Zipoli, o del otro misionero músico, que la composición que se origina del misionero, incluya la espiritualidad, el gusto, la capacidad, la posibilidad del indígena”

Así hemos aprendido también cómo era esto, en [los siglos] XVII, XVIII, que viene uno que otro misionero como Zipoli²³, eximio músico y, cómo él de repente compone la música, conociendo el gusto y la habilidad del indígena, y entonces también cómo el indígena exige de Zipoli, o del otro misionero músico, que la composición que se origina del misionero, incluya la espiritualidad, el gusto, la capacidad, la posibilidad del indígena.

2.1. Recuento de los elementos que hacen el objeto de su trabajo

²² Agrupaciones coral y orquestal creadas el año 2006 y 2011 para el Festival Misiones de Chiquitos.

²³ Domenico Zipoli (1688-1726) Compositor italiano, jesuita. Vivió en Córdoba, Argentina, desde 1717 a 1726.



Domenico Zipoli, Rivisitato [Fotografía], Música Sacra, 2019, La Civiltà Cattolica, (<https://www.laciviltacattolica.it/articolo/domenico-zipoli->

Sabemos qué la música de Zipoli ha aportado muchísimo a las misiones, pero en algunos libros o documentos se menciona que Zipoli, había comentado que sus composiciones las había tenido que adaptar, simplificar, comparando con sus composiciones europeas, o cómo se caracterizaba sus composiciones europeas, entonces mi pregunta es, **¿si tú**

consideras que esta simplificación del estilo, por ejemplo de Zipoli, estuvo condicionada de alguna manera por las limitaciones técnicas intrínsecas de los intérpretes, en este caso de los indígenas, instrumental o vocal?, o ¿porque tiene que ver con el proceso de evangelización? es decir que lo más importante era el proceso de evangelización, por tanto, ¿la música estaba subordinada en realidad al proceso?

Esta distinción entre Zipoli italiano y Zipoli en América, la adelantó bastante Leonardo Weisseman²⁴, luego también Bernardo Illari²⁵ y, hay mucha razón en esto, hay mucha razón, pero yo quisiera primero llamar la atención sobre dos hechos: primero, qué si no se salvaba lo de Chiquitos y lo de Moxos, y luego una obra suya en Sucre, que es la copia de una obra que existía en Potosí [en Potosí sí se pierde, pero se queda en Potosí] si no existen Chiquitos y Moxos y una sola obra en Sucre, nosotros no conocemos Zipoli americano; si bien es cierto él nunca estuvo en Chiquitos, ni entre los guaraníes, varios de los guaraníes sobre todo, se fueron a Córdoba para estudiar con él, donde él vivió ocho años más o menos. El conjunto musical del que disponía Zipoli en Córdoba no ha sido muy grande ni necesariamente el mejor. No sé si Zipoli se plantea esto, qué tiene que escribir de otra forma, porque los indígenas no podrían tocar o cantar como en Europa, lo dudo, lo dudo, porque más tarde en Moxos se encuentran unas obras barrocas, pero tan avanzadas, que si es que ellos lo cantaban correctamente, la técnica de cantar y de tocar los instrumentos, en las misiones no ha sido nada inferior, absolutamente nada inferior que en Europa, entonces ¿para qué componer más simple si ellos pueden ejecutar? ¡No!

**“Se respira otro aire,
mucho más simple,
mucho más
auténtico, mucho
más desde el alma”**

Yo mismo, soy misionero, yo sé cómo ha cambiado mi vida cuando conocí América, y cuando conocí las comunidades, y no quiero decir solamente de los pueblos indígenas, pero de los criollos, de la ciudad americana. Se respira otro aire, mucho más simple, mucho más auténtico, mucho más desde el alma, desde

²⁴ Leonardo Weisseman, musicólogo argentino.

²⁵ Bernardo Illari, musicólogo, compositor argentino.

la fe, una cultura que hasta hoy en día tiene una delicadeza que nos encanta, que nos cambia.

Entonces Zipoli cambió tan solo por el hecho de venir a América, luego cambio también porque ha conocido al indígena, entonces Zipoli ya es una persona diferente, ¿no es cierto? ¿qué tiene los conjuntos musicales que podrían ser?, ¿podrían gustar de algo más simple? podría ser también, pero no es solamente que Zipoli de repente sufre porque su música, tan avanzada de Europa, y tan popular, que hasta la publican; no cada música se publicaba, pero de él se publicó, ¿por qué?, ¿porque era un extraordinario compositor! Especialmente la música para teclado, pero también escribía obras vocales.

Pero no es que él renuncia de eso o luego se arrepiente, no, el simplemente convencido, que en América se compone de otra forma, llega a ser también diferente y, lo compone. Pero aquí creo que lo más importante es el tercer factor, nosotros no conocemos Zipoli cordobés, nosotros conocemos Zipoli chiquitano o moxeño, porque sabemos que cuando la música, hasta de Europa, hasta de los mejores compositores, llega desde Europa a las misiones, allí en cada pueblo hay 30 o 40 músicos profesionales que cada día cantan la Misa, Vísperas, muchas veces la Ópera, etc. Europa ya no tiene este dinero para tan espléndidas producciones musicales; entonces Zipoli tiene posibilidad más grande en América que tenía en Roma y, para esto él ha dejado Roma, creyendo que el talento del indígena, que la utilidad de música en la evangelización, es más grande en América, y su chance va a ser más grande en América, y compone en América porque está convencido que hay que componer así. Pero no conocemos Zipoli cordobés, nosotros conocemos Zipoli como lo arreglaron chiquitanos y moxos, porque no necesariamente la copia chiquitana es igual en todo con el original de Córdoba. Nosotros sabemos que, por ejemplo, *Ad Mariam*²⁶, que viene, podría ser, que el texto es en latín, podría ser que viniese desde Córdoba o desde guaraníes; de repente en Chiquitos, el primer cambio que se produce es, ya no lo cantan en latín si no en chiquitano, y esto es, una actitud casi constante, que la música que llega a las misiones, que no fue compuesta en las misiones, si no, llega desde una catedral, desde otra misión, desde Europa, se la escribe de nuevo, se hace como un nuevo arreglo.

²⁶ A María, Antífona que proviene de la Liturgia Eucarística.

Tenemos Sonatas Barrocas²⁷, que en 1740, no solamente que va a tener dos violines, sino también una viola y un Cello²⁸, y aquí estas sonatas hasta que conocemos que originalmente han tenido viola, de repente en América no tienen viola y, es difícil encontrar explicación porque en la lista de los instrumentos, a la expulsión de los jesuitas de las misiones, se sabe que este instrumento tiene nuevas funciones pero no copia la parte de viola para esto, entonces es simplemente así que Zipoli no compone de otra manera porque los indígenas no iban a poder ejecutar obras más complejas, sino porque Zipoli italiano-romano y Zipoli cordobés, es la misma persona en algún aspecto, pero es comparable, a lo mejor me van a entender, es cómo una persona que experimentó conversión, es la misma persona, pero no es la misma.

Históricamente se ha dicho que la música de las misiones, se la calificó como alegre, no dramática, ni suntuosa como la del barroco europeo de esa época, entonces podríamos decir que la música, esta música de las misiones, con ese calificativo de alegre, ¿es descriptiva de la forma de vida de los que la interpretaban? o ¿los compositores utilizaban herramientas de composición para representar esa forma de vida, esa alegría, o la elaboración armónica, por ejemplo, estaba supeditada a la utilidad vocal instrumental?

“No podemos ya hablar [solo] de música barroca, sino tenemos que hablar [de] música barroca catedralicia o misional”

No estoy del todo de acuerdo con esta descripción de música de las misiones, como más alegre, y no es una música, a veces de dolor, hasta melancólica. De lo que me puedo acordar Alcides Parejas²⁹, él en un par de entrevistas se ha referido a esto; primero hasta yo, hoy en día tendría mucha reserva, mucho cuidado en afirmar o negar, porque ha sido al menos prematuro decirlo. Lo que nosotros conocemos de la música misional después de 30 años, es poco, hay rubros que ni los hemos tocado, esto es tan rico, y uno de los temas, como la semana santa, donde hay dolor y donde más mundo indígena uno puede encontrar, ha sido poco investigado; yo he publicado un estudio, como uno de los tempranos estudios míos, *La Música la Pasión y Muerte de Nuestro Señor Jesucristo*, así lo titulé y puse obras, otra vez para comparar estas cosas, porque yo ya tenía conciencia de la diferencias del estilo catedralicio y misional³⁰ y, creo que no exagero cuando digo que [fui] uno de los primeros musicólogos que comenzó a insistir que siempre tenemos que

27 Género musical que consistía en una reunión de danzas rítmicas, de tres a seis partes.

28 Violoncello.

29 Alcides Parejas Moreno (1944), historiador boliviano, autor de ensayos y artículos, La cultura chiquitana.

30 Diferencias-Catedralicio: Estilo Suntuoso, Misional: Estilo más rítmico, para la catequización.

hacer esta diferencia, es que cuando hablamos de América, a partir de lo que se salvó en Bolivia, no podemos ya hablar [solo] de música barroca, sino tenemos que hablar [de] música barroca catedralicia o misional.

Europa, por ejemplo, no ha tenido música barroca misional, eso es América; en China hay una sola misa que se ha salvado, en las Filipinas no hay nada, entonces de nuevo lo que Bolivia tiene es impresionante. Pero hablando de, sobre este punto, el dolor es, la muerte, es la pandemia, lo que vivimos en este momento; en las misiones conocían varias pandemias, varias pandemias y tenemos relatos que hasta morían a veces cuarenta por ciento de la población en un tiempo muy corto, semanas, que hubo hasta casos que las misiones dejaron de existir porque la gente se pegó tan grande el susto que corrió de vuelta a la selva.

Luego es la música de la semana santa y, la música de la semana santa se sirve las Lamentaciones³¹, la Pasión³², el Stabat Mater³³, los dolores de la virgen, se sirven sobre todo de los textos en lenguas indígenas y, esta música tiene un dolor en sí, [que yo ya la conozco, pero todavía no la transmitía a otros]. Tiene un pensamiento profundo, que yo desconozco de mi herencia europea y, esto simplemente no conocemos; yo creo que tiene el uno y el otro, que es alegre, pero es también, cuando necesita y cuando se enfoca en otra temática, es también sumamente dolorosa y reflexiva.

¿Por qué no hice o no adelante tanto este estudio? por una simple, o la principal razón ha sido esta, que yo no conozco estas lenguas y simplemente ya no me [daba] para meterme en el estudio de una lengua más y, la lengua indígena, y he probado con otros pero la lengua del siglo XVII o XVIII, la que todavía algunos pudieran hablar las lenguas indígenas; hablamos las lenguas de Moxos que realmente hablan personas separadas casi ya ni siquiera un pueblo, es muy difícil que haga la traducción o primero antes de la traducción, porque esto ya es segundo o tercero en importancia, claro que es importante, pero primero la reconstrucción del texto es muy complicado y, esto fue una de las trabas que no supe superar. Yo creo que a esta altura diría, que hay de todo, hay uno y el otro en el archivo, y es prematuro decir que es simplemente más alegre, yo personalmente no lo confirmo.

³¹ Cinco poemas atribuidos a Jeremías, que rememoran la ruina de Jerusalem.

³² Composición, vocal barroco, que narra la pasión y muerte de Cristo.

³³ Composición en base al himno, que relata los dolores de la Virgen al pie de la cruz.

A partir de la catalogación de los títulos de las obras, de los manuscritos, has podido constatar la existencia de música para la liturgia, música vocal, así también como instrumental, ¿cómo valoras el hecho de que esta música fue escrita para ser una herramienta solo para la evangelización? ¿Confiriéndole un poder extraordinario? ¿no un valor estético?, es decir, ¿no se ha creado esa música buscando un valor estético, solamente confiriéndole el poder que tiene la música para la evangelización?

No lo veo así, a mí me parece que primero, hay mucha música en los archivos de Chiquitos y de Moxos, que no necesariamente es la música para una situación de oración o de meditación o de la alabanza de Dios. Hay por ejemplo Suite³⁴, Sonata³⁵, podría ser fácilmente Da Chiesa³⁶ o de Salón, y lo que tenemos son más Da Chiesa; Concierto³⁷ ya es de salón, tendrías que tener una justificación para tocar un concierto en la iglesia, entonces no podría ser. Lo que tenemos la música, habitualmente llamamos música profana, hay algunos himnos, pero si uno se va a Moxos, allí hay hasta música autóctona escrita en pentagrama, como los Jerures³⁸ y como Macheteros³⁹, hay algunos himnos, hay el himno nacional; hasta en Moxos hay el himno nacional de Argentina y, me parece que es la copia más antigua, (que la más antigua copia del himno nacional Argentina) que los argentinos tienen en Argentina; esto habría que hacer el estudio.



San Ignacio de Moxos [Fotografía], Soy Bolivia, 2015, La Región
(<https://www.laregion.bo/san-ignacio-de-moxos/>)

“No podemos aceptar el argumento que los indígenas pobres tenían que cantar la misa a cuatro voces en latín”

La música, primero autóctona o la música popular en el siglo XVII tardío, XVIII, no se copia, se la transmite, digamos, generación a generación de memoria, varios de los que hacen esta música, aunque avanzados y buenos músicos, no se sirven de la notación musical, y no es así que los misioneros despreciaban, como a veces, digamos, algunos quieren meternos esto, es totalmente injustificable decirlo, totalmente fuera de lo académico, ¿no es cierto?; y también a veces han evaluado mi trabajo diciendo también en estos términos, ¡no! los misioneros no discriminaban la música de ellos en nada, pero la música no sacra, en el siglo

³⁴ Composición del periodo barroco, formada por una serie de danzas o varios movimientos de danza.

³⁵ Composición para ser interpretada por uno o dos instrumentos, integrada de tres o cuatro piezas o movimientos.

³⁶ Composición para ser interpretada en un servicio religioso.

³⁷ Composición instrumental para uno o varios solistas y orquesta.

³⁸ Danza moxeña.

³⁹ Danza moxeña.

XVII, XVIII, tanto en Europa como aquí, se [transmitía] de otra forma. Tampoco tenemos la música no sacra en una abundancia como la música religiosa, digamos, en los archivos de Europa, de este periodo, ¿no es cierto? ¿Por qué? Porque en la iglesia no se admitía otra música que está escrita, que está más avanzada, pero no necesariamente se apoyaba alguna pugna o discriminación en contra de la música popular; y lo vemos hasta hoy en día en Moxos, más que en otras partes, pero en otras partes también se puede ver, cuando por ejemplo, se hacía la fiesta de Corpus Christi, ¡increíble fiesta Barroca!, con estas procesiones, no solamente la fiesta incluía una misa cantada en latín, con los instrumentos, y había restricción, qué instrumento se podía utilizar durante la misa, dentro de la iglesia, había restricción, pero la fiesta incluía también la procesión. Hoy en día todavía en Moxos cuando salen macheteros es la misma comunidad creyente, es la misma festividad, pero tiene el momento dentro de la iglesia, ¿no es cierto? y el criterio ha sido diferente.

No podemos aceptar el argumento que los indígenas pobres tenían que cantar la misa a cuatro voces en latín; ¿acaso en Polonia se cantaba el polaco? ¿en Italia en italiano? No, el concepto ha sido diferente. En aquel entonces la liturgia de la iglesia católica quería reflejar en la tierra, la liturgia celestial, entonces así fue la imagen, así suena en el cielo entonces; en Roma, en Moxos, en Sucre, pero también en Japón, era más o menos semejante. Pero en la procesión ya entraban los instrumentos, trajes, mira en frente del santísimo sacramento, ¡del santísimo sacramento! los indígenas vestidos con su traje, acompañados musicalmente por los instrumentos de su tradición, hacen su danza, entonces el mundo es mucho más rico.

“La otra música también ha sido no solamente admitida sino apoyada”

No creo que ha sido solamente, digamos la música religiosa, evangelizadora, el interés de los misioneros, no, lo que se ha salvado en los archivos porque ha sido notado en pentagrama, es la música

de otro contexto; pero la otra música también ha sido no solamente admitida sino apoyada y, [el] otro argumento voy a poner aquí, ¿acaso se prohibió construcción de los instrumentos autóctonos?, para nada, en los talleres [se] hacía violín, pero se hacía también bajones⁴⁰, o siku siku, o los instrumentos de percusión, todo esto se hacía en el mismo taller; sí que hubo discriminación de música del antiguo culto, pero ¿hasta qué punto el antiguo culto tenía música?, hay que preguntarse, ¿no es cierto? Ya, esto hay que tomar digamos, con mucho cuidado, con mucho cuidado, ¿no? pero personalmente soy de la opinión que acabo de expresar.

⁴⁰ Instrumento característico de la región de San Ignacio de Moxos.

Entre los procesos compositivos que comprende la retórica musical barroca de la época, el contrapunto⁴¹ es preponderante, ¿consideras que las obras de los archivos de las misiones en Bolivia tienen contrapunto riguroso? o ¿son más bien más homófonas⁴²? con respecto por ejemplo a la armonía⁴³, ¿es modal?⁴⁴, ¿es tonal?⁴⁵, ¿es modulante?⁴⁶, ¿cómo calificas?

Bueno como estamos hablando del barroco, pues la línea melódica y luego el bajo, tienen que ser dominantes ¿no es cierto?, porque no tenemos en los archivos misionales mucha música del Renacimiento⁴⁷, donde cada voz tenía la misma importancia y es difícil distinguir hasta dónde hay melodía, o hay un Cantus Firmus⁴⁸, ¿no es cierto? en una voz, y 4, 5, 8 voces cantan en imitación, no, la música barroca casi siempre va a tener una melodía y, en el contexto de las misiones, un poco más diría yo que en el contexto de Europa. No quiero comparar mucho la música, digamos, de las catedrales, porque, la música de las catedrales, allí va a dominar ya no Cantata, sino villancico, que es totalmente español, ¿no cierto? hasta si se añade más tarde los violines es otro tipo de composición.



Perotin, Alleluia nativitas [Fotografía], desconocido, 2006, Public Domain via Wikimedia Commons, (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Perotin_-_Alleluia_nativitas.jpg?uselang=es)

“En las ciudades la música ya, hasta en la iglesia, es bastante afectada, influenciada por la música de Concierto, mientras que en las misiones es más pura; y prefiero yo esta comparación, que alegre o menos alegre, esto no entendemos, pero aquí es más pura, más auténtica, más expresión de fe”

La música de las misiones también en el aspecto de armonía, será bastante tonal va a ser simple, no habrá mucha modulación, pero esto también podemos explicar, al menos mi interpretación es la siguiente, no es porque las misiones exigen digamos, más simplicidad en lo armónico, en lo rítmico, en lo melódico, si no es porque el concepto de la música en las misiones, o la función más bien, de la música en las catedrales ya españolas y en las misiones, es diferente. En Europa y en la América Hispana, al comienzo del siglo XVIII, la música ya se parece mucho al Concierto, donde el compositor por un lado y el artista por

⁴¹ Técnica de composición, se basa en la combinación de dos voces independientes.

⁴² Textura musical en la cual dos voces, o más, suenan y se mueven al mismo tiempo.

⁴³ Relación y orden de las notas musicales, al momento de combinarse y sonar al mismo tiempo.

⁴⁴ Armonía derivada de los siete modos “antiguos”, por ejemplo, jónico, dórico, frigio.

⁴⁵ Armonía en la cual los acordes giran en torno a una nota central.

⁴⁶ Armonía en la cual el centro tonal es inestable.

⁴⁷ Estilo de la música europea escrita entre los siglos XIV y XVII.

⁴⁸ Melodía preexistente, que se usa para una futura composición.

el otro lado, quieren ir hasta donde se puede ir, mostrar su habilidad hasta donde ésta alcanza, y así progresivamente; mientras que en las misiones, y esta es tu pregunta, la música, su función no es esta, no es mostrar que técnica yo puedo mostrar, el virtuosismo o la habilidad, porque no quisiera ni siquiera utilizar la palabra virtuosismo, pero la habilidad, o la perfecta armonía, sino la música todavía, su función es alabar al Señor y elevar el alma del ser humano hacia el cielo.

Entonces, si yo me voy al Concierto, es una actitud y un estado mental, pero si yo me voy a rezar, y creo que no hay más pero más profundo y bello rezo que cuando el rezo se vistió de arte musical, ¿no es cierto?, entonces es otro estado. Por ejemplo, para fortalecer lo que estoy diciendo, si la música de las misiones tiene que ser, por esta razón bastante diferente; al menos tan diferente que uno se da cuenta de esto, porque no todos tenemos preparación académica para ver ya detalles, porque si en las misiones la música es simplemente para añadir lo solemne a lo espiritual. Permíteme darte este ejemplo, los católicos, y yo mismo, rezamos el Rosario, es muy popular también en América, muchas veces la gente si no conoce otra oración, conoce Dios te Salve María y, son cinco Misterios que conmemoramos, entonces un Misterio tiene un Padre Nuestro y diez veces Dios te Salve María, Ave María Grazia Plena; bella oración y puede ser muy espiritual, pero Giovanni, en vez de repetir diez veces Dios te Salve María o Ave María Grazia Plena, dame chance de ejecutar, cantar, acompañado de instrumentos un Ave María. A la mayoría de nosotros por no decir todos, pero quisiera decir todos, un Ave María bien cantado bien acompañado de instrumentos, llega más, me convierte más y alaba mejor al Señor que diez Ave María recitados. Entonces en las ciudades la música ya, hasta en la iglesia, es bastante afectada, influenciada por la música de Concierto, mientras que en las misiones es más pura; y prefiero yo esta comparación, que alegre o menos alegre, esto no entendemos, pero aquí es más pura, más auténtica, más expresión de fe.

Yo creo que esa es una razón contundente, pero devocional.

Yo creo, pero que estoy convencido que daría; no es lindo que un sacerdote católico diga daría mi cabeza por algo, ¿no es cierto? Pero ya ustedes entienden, me conocen 30 años, entonces me van a permitir, me van a perdonar, no creo que alguien se escandalice, pero yo doy mi cabeza que con la misma música, con el mismo trabajo que hice en Bolivia, yo no iba a tener el logro, [y el] éxito, pero no quiero vanagloriarme, o que este mal entendido, pero no lograría esto mismo, con el mismo producto, con la misma aplicación, en Europa, o hasta en Argentina, lo que puede lograr acá, por este elemento, simplicidad y la fe; aquí los factores se dieron, mucho aprecio y, todos apreciamos el apoyo que hemos recibido de

todos, porque realmente quien no apoyó este festival, pero tanto como apreciamos también, tenemos que ser conscientes que sin tener estas condiciones, de la gente, su alma, su corazón, su mente su cultura, la suerte de esta colección y de todo este repertorio podría ser diferente, si no ocurre todo esto en Bolivia, y más en las misiones, sobre todo.pi

3. Conclusiones del objeto de su trabajo

Tomando en cuenta las circunstancias en las que se desarrolló la música en la época de las misiones, la interpretación condicionada a los alcances técnicos de los ejecutantes, a los alcances técnicos y existencia de materiales para la construcción de instrumentos, seguramente también había dificultades en el orden técnico para construir y, al poder extraordinario que se le ha conferido, al poder extraordinario de la música conferido por los individuos, en correspondencia a su forma de vida, se podría decir que ¿el resultado sonoro ha determinado un estilo musical diferente? o sea tú lo estás confirmando, nuevo, único, ¿se lo puede llamar Barroco Misional?, ¿es así ya?, ¿podemos determinar que es un nuevo estilo universal?

Yo creo que sí que, al comienzo hubo una que otra observación, hace 30 años, hace 25 años, tal vez una que otra, hace 20 años, que iba a cuestionarse la música de las misiones, ha sido tan diferente, que necesita, digamos, un término aparte, para su identificación, hoy en día, creo que todos estamos de acuerdo, no es solamente el lugar, espacio geográfico y el tiempo, quiere decir el periodo del cual esta música proviene, para justificar esto, sino también el estilo musical, bueno, si bien es cierto que en algunas colecciones en México, una obra al menos en Perú y algo en otros lugares, hay obras de la tradición catedralicia con el texto en lengua quechua o nahualt, esto es excepción, pero en Moxos hay más de ciento treinta obras con textos en lenguas indígenas. En chiquitos, de lo que se ha salvado, porque nosotros solamente disponemos de algo representativo, tenemos 5.500 páginas de música; de 10 misiones nosotros tenemos una más o menos completa que es San Rafael, y parte de una colección que ha sido más grande, de una de las, o la última misión que se ha formado en chiquitos que es Santa Ana, que la iglesia se construye ya después de la expulsión de los indígenas; ¿qué tendríamos si existiera la música de los diez pueblos de Chiquitos?, ¿de los 15 pueblos de Moxos? y más aún ¿de los Guaraníes?, porque allí hubo más de 30 pueblos del Paraguay, y allí las misiones duraron 80 años más.

Entonces las colecciones tuvieron que ser más grandes, y todo esto es el rubro misional; si ahora 30 años estudiamos Chiquitos y Moxos, y esto que conocemos después de 30 años es suficiente para hablar con elocuencia, y basándonos realmente en un argumento sólido,

sobre sobre este fenómeno, pero esto es tan solo representativo de lo que existía y se perdió, entonces hay un estilo musical.

Luego estamos en esto también desde APAC, apoyando [a los instrumentistas]; ya tenemos realmente muchos artistas de Bolivia, que estos 20 algo años han hecho un enorme progreso, en la formación musical y cantan esta música con mucho interés, con mucho orgullo, con mucha convicción. La música no es solamente estética sino es también energía, algo invisible, pero uno lo siente, y sentimos que cuando los músicos de Bolivia interpretan este repertorio, se produce otra energía, no solamente en ellos, sino que ellos la emanan, la transmiten a otros.

“La música se salvó, pero los instrumentos prácticamente no, prácticamente no tenemos instrumentos de la época”

Insistimos que los instrumentos musicales también sean fabricados en Bolivia, con las maderas o con los metales de aquí, porque este fenómeno también existía; la música se salvó pero los instrumentos prácticamente no, prácticamente no tenemos instrumentos de la época, lo que tenemos en San Javier no es representativo, no son instrumentos de gran calidad, entonces estamos yendo en esta dirección, yo creo que en unos 10-15 años a más, ya vamos a tener la mayoría de las producciones de esta música de nuestros aquí nacionales, con los instrumentos de fabricación de aquí, entonces nuestro conocimiento va a ser más amplio aún, y nuestro oído más complacido, porque será más auténtico.

3.1. Recuento de las actividades de difusión de su trabajo

Podemos decir que ya hay una contribución, en realidad del espacio geográfico de Bolivia, la música que se ha producido en el espacio geográfico boliviano, ¿hay una contribución estética entonces a la historia del arte universal básicamente?

Hay festivales ahora, de los grandes festivales en el mundo, que en su versión anual siempre incluyen música antigua de América, y hay, y esto crece, festivales que incluyen la música de las misiones, que no se complacen solamente, digamos, con los compositores europeos en América, pero quieren tener lo de las misiones. Yo en este momento estoy completando por ejemplo [una] colección de los instrumentos de cuerda, violines, cellos y viola, para Polonia mi país de origen, que cuando en Polonia se organicen liturgia o conciertos con la música de las misiones, como uno de los puntos atractivos, sea también esto, porque el estilo se va a sentir más aún. El estilo no es solamente lo que se refiere a la práctica de composición, pero también la ejecución de la obra, y en la ejecución de la obra uno [de]

los principales momentos es el instrumento mismo, porque cada instrumento suena diferente y sí, podemos justificar absolutamente que es el estilo del Barroco Misional. Añadamos al intérprete, al repertorio que ha sido el punto de partida, [al] instrumento, y lo vamos a tener más claro.

Continuando con el estilo entonces, podemos afirmar que ¿se han derivado nuevas formas de interpretación? ¿vocal instrumental? por ejemplo, ¿qué podemos decir de la articulación⁴⁹? ¿de la densidad de la textura instrumental vocal? ¿realmente hay nuevas formas de interpretación?

No quiero ser repetitivo, pero como la palabra estilo volvió, permítame insistir, cuando yo hago los ensayos, porque cuando el Coro Arakaendar y, varios otros artistas de Bolivia, preparan su repertorio, normalmente antes del contacto con los extranjeros yo dirijo los ensayos, pues soy músico de oficio y musicólogo, lo que hago es, primero leo el texto, como muchas veces el texto o, la mayoría de las veces en latín, leo la traducción, y luego explico a ellos como el compositor dividió este texto, y veo que los músicos lo comprendieron, me es mucho más fácil y menos trabajoso y, me cuesta menos tiempo lograr lo que busco en Bolivia, porque el aspecto del estilo misional, cuyo fundamento es la fe, aquí es como si fuera natural. De esto no podemos nosotros renunciar, insisto también

“Los indígenas no hablan español hasta la república, si alguien ha defendido las lenguas indígenas han sido las misiones”

que mejor lo entendemos, lo percibimos, cuando estos conciertos no se hacen en salas de concierto, en los teatros, etc. sino en la acústica y el entorno, el decoro original que son las iglesias, por eso el Festival Misiones de Chiquitos.

En cuanto a la ornamentación, allí tengo que ser mucho más cuidadoso porque, primero que hay poca ornamentación en el manuscrito mismo, por la misma razón, no porque el indígena no podría cantar alguna ornamentación que, podría cantar algún europeo del siglo XVIII, no, el indígena no quiere Concierto, quiere rezar. Pero encontramos algo de la ornamentación italiana de la época, porque hoy distinguimos entre la ornamentación italiana, entre la ornamentación francesa o española; hay muy poco de español en las misiones, hasta tal punto que, no busques cosas en español en las misiones, porque los indígenas no hablan español hasta la república, si alguien ha defendido las lenguas indígenas han sido las misiones y, ha sido la república que exige más bien lo que la corona española no ha logrado aunque ha buscado.

⁴⁹ Forma en la que las notas individuales se interpretan dentro una frase.

Los indígenas podían hacer estar ornamentación; hay ornamentación, si hay, sería italiana, habrá algo de alemán, pero otra muy poco, pero esto hay que hacer de otra forma en mi opinión, en mi parecer, que la música barroca es diferente que la música del fin del siglo XIX, XX o del siglo XXI; el compositor y el artista son como hermanos todavía, que el artista no es visto todavía como solamente intérprete, sino como co-compositor, mira ya el bajo continuo⁵⁰ se escribe solamente en la mano izquierda pero la mano derecha hay que improvisar. Cuando hablamos de la música vocal y la ornamentación, el compositor no lo escribe si no deja al criterio del músico, porque el músico era co-compositor, ¿no es cierto? Cuando tenemos Allegro⁵¹ que pone el compositor, el intérprete, de acuerdo a la acústica de la iglesia, de acuerdo a otros factores, interpreta esto Allegro no como 120⁵², sino más Allegro, Allegro o un poco menos Allegro, ¿no es cierto? a estos factores; entonces es el artista, su fe hoy, su conocimiento del estilo, su capacidad de entender, y de implementar esto en la interpretación, que él entiende, “yo no solamente canto, yo tengo que poner la ornamentación, donde tengo que poner” y, el indígena también lo hacía así y, no necesitaba que alguien toma esta decisión por él, o escribir una cadencia.

“Dejé iluminarme por lo americano, por lo misional y totalmente seducirme, ésta enamorada mía me llevó totalmente entero, que yo ya no me entiendo de otra forma”

Ahora estoy transcribiendo unas obras tremendas, que después de 30 años todavía me sorprendo, y es obvio que hay un Calderón⁵³, y allí tiene que venir la Cadencia⁵⁴ y, el compositor no lo puso, entonces yo, como intérprete del siglo XXI en Chiquitos, yo me la escribo, y esto es auténtico,

que no busquemos que solamente estos extraordinarios artistas que nos vienen de tantos países del mundo lo hagan, y muchas veces es bello, pero lo nuestro no va a ser menos bello, y creo que será más próximo a lo que era el siglo XVIII; yo tampoco lo escribo y también por esta razón que yo me eduqué en lo Misional y en lo americano, pero yo soy producto europeo, y simplemente tuve suficiente sensibilidad y, respeto que dejé iluminarme por lo americano, por lo misional y totalmente seducirme, esta, enamorada mía me llevó totalmente entero, que yo ya no me entiendo de otra forma, soy consciente que mi niñez, [yo tenía] seis años y [leía] ya la música, pero soy producto de las academias de allí, pero si me identifico hoy [que tengo] mis 66 años, yo me siento en casa acá, creo que

⁵⁰ Acompañamiento propio de la música barroca.

⁵¹ Término que indica un movimiento rápido.

⁵² 120 pulsos por minuto.

⁵³ Signo que indica prolongación del sonido.

⁵⁴ Movimiento armónico/melódico asociado al final de una frase, movimiento o pieza.

hablo con más elocuencia y conocimiento sobre todo de causa, cuando misional o americano que cuando hablo, hasta que Chopin⁵⁵; no hablo de un compositor polaco barroco, o digamos en esta entrevista porque es menos conocido, pero quien fue Chopin, todos lo sabemos.

3.2. Recuento del inventario de su trabajo

Has estado comentando sobre el volumen, en realidad de música que hay en Moxos, has mencionado que hay cinco mil y más páginas, pues quisiera pedirte que hagas un recuento, en Chiquitos, Moxos, básicamente toda la Chiquitanía, ¿qué volumen aproximado de títulos, hojas manuscritas, puedes mencionar en todo lo que has alcanzado?

Primero permítame darte según yo tengo en mi cabeza. Cuando yo pienso Bolivia, pienso así, en Bolivia tenemos música, traída desde Europa en [los siglos] XVI, XVII, XVIII, etc. Tenemos la música compuesta por europeos, que dejaron Europa y vinieron a vivir aquí; como caso más obvio, sería Juan de Araujo⁵⁶ o en las misiones, Zipoli. Tenemos la música de los criollos, que ya no conocen a Europa, pero escriben como en España o en Italia, como podría ser el caso de Stanislao Leyseca⁵⁷ o Jorge Jacinto Echavarría⁵⁸ y tantos otros. Tenemos la música que fue compuesta también en las misiones.

Tenemos posiblemente la más grande colección de música colonial que hay en esta parte del mundo, que es la de Sucre, que proviene de la Catedral, pero también de San Felipe Neri y, allí hay música de la Catedral de Potosí, en Potosí se perdió, pero fue copiada para la Catedral. En Sucre tenemos la música también de Lima; hay obras de compositores como Roque Ceruti⁵⁹, Vísperas a cuatro coros, que fueron compuestas en Lima, que también yo he publicado, he reconstruido; en Lima se perdieron, pero tenemos acá.

Tenemos la música en Sucre también, muy de moda y con mucha razón, se hace la música de Don Pedro Jiménez Abril y Tirado,⁶⁰ increíble compositor que los últimos 23 años [de su vida] pasa en Sucre, era el compositor de Arequipa, lo traen acá; en Arequipa tienen mucha menos música de este compositor que lo que tenemos en Bolivia; solamente de la época colonial, ni siquiera colonial, porque parte de la música de Pedro Jiménez, es también

⁵⁵ Frederic Chopin (1810-1849) músico, compositor polaco.

⁵⁶ Juan de Araujo (1646-1712) músico, compositor español.

⁵⁷ Stanislao Miguel Leyseca (1731-1799) músico, maestro de capilla, compositor boliviano.

⁵⁸ Roque Jacinto de Chavarría (1688-1719) músico, compositor boliviano.

⁵⁹ Roque Ceruti (1863-1760) músico, compositor italiano.

⁶⁰ Pedro Jiménez Abril y Tirado (1784-1856) maestro de capilla, compositor peruano.

colonial, otras, ya es republicana. Tenemos 1.600 títulos de obras, una obra o un título podría ser Vísperas a cuatro coros, más de una hora de música. Tenemos 40 sinfonías⁶¹ de Pedro Jiménez. Tenemos otra música que es la música conventual.

Así como el caso de los indígenas, a veces recibo unos comentarios que yo me sorprendo de dónde viene esto, así también a veces cuando hablan el tema de la mujer, ¿participó la mujer en la producción musical del siglo XVII o XVIII o fue discriminada? porque esta palabra es la que interesa.

“La mujer componía, mujer cantaba, mujer copiaba la música, la mujer cantaba en el coro y tocaba los instrumentos”

A mí me hubiera gustado, yo que he nacido entre siete mujeres, y soy menor, de todos, ¿no es cierto? que en el trato de la mujer y, la posición en los siglos pasados y, hoy en día también, sobre todo hoy en día porque, esto interesa más que los siglos pasados, fuera mejor,

pero tampoco la palabra discriminación aplica, porque la mujer fue sumamente activa y hubo muchísimas producciones musicales donde podía ser solamente mujer sin el hombre, ¿fue entonces el hombre discriminado? No, no es así que yo leo la historia, tenemos en Bolivia esta documentación.

Tenemos una hermosa colección de música del convento en Cochabamba, de Santa Clara. Allí la mujer componía, [la] mujer cantaba, [la] mujer copiaba la música, la mujer cantaba en el coro y tocaba los instrumentos. Tenemos otra colección de los conventos femeninos que es la música de Sucre, que fue digamos rescatada milagrosamente; seis libros grandes yo he llevado de vuelta y ahora todo esto está guardado en el Archivo Nacional de Bolivia. Entonces la música de los conventos o estos rubros, cuatro, que he enumerado aquí, se puede encontrar también en otras partes de América.



Ensamble Moxos Bachfest [Fotografía],
Redacción Central - Agencias, 2017, Los
Tiempos (<https://www.lostiempos.com/doble-click/cultura/20171107/todo-esplendor-musica-barroca-bachfest>)

Todos estos rubros podemos encontrar, tal vez en menos volumen en otros países de América, pero lo que salvó únicamente Bolivia, es la música de las misiones y es así que en Chiquitos tenemos más o menos 5.500 páginas de música y aquí cuidado porque, en estos 30 años los números serían bastante diferentes, salían 5.500 o 3.100 y hasta yo me he confundido en un momento. Hay que precisar aquí, 3.100 más o

⁶¹ Composición extensa para orquesta, generalmente dividida en tres o cuatro piezas o movimientos.

menos folios, y un folio puede tener dos páginas de música, el lado A el lado B, entonces Chiquitos es más o menos 5.500 páginas; Moxos es más grande tiene más de 7.200 páginas pero menos música, porque en Moxos por ejemplo, una obra se copia para veinte y más comunidades, entonces es la copia musical, pero es una sola obra, y Moxos tiene menos música del tiempo, de la presencia de los misioneros que Chiquitos, pero tiene más añadidura; en Moxos podemos ver el comportamiento del indígena músico después de la expulsión, porque allí él puede rechazar todo esto diciendo, “*no, esta música fue impuesta sobre mí, los misioneros ya no están entonces yo vuelvo solamente a la música antigua*” no, él lo copia hasta 2005 porque lo considera como [su] propia música, ¿no es cierto? Así como yo no soy electricista, yo no soy abogado, pero terminé el oficio, y lo soy y, me identifico con esto; en cultura uno puede ser bilingüe y trilingüe etc., yo no estoy dando esta entrevista en polaco y no dejó de ser polaco, uno puede tocar la música nacional, la música autóctona y la música académica, así llamada; entonces Moxos es el rubro misional. Ahora también ya tenemos colectada la música de los Guarayos qué, es la música que fue preservada en Urubichá y en Ascensión de Guarayos.

Luego tenemos la música también, algo de misional en el archivo de Tarija que vienen de las reducciones de los franciscanos, como Urubichá y Ascensión de Guarayos, estos no eran misiones jesuitas sino de los franciscanos, entonces lo misional es muy extenso.

Luego tenemos Canto Llano⁶², no más de cuarenta libros en Sucre y dieciocho libros en Tarija. El Canto Llano tenemos también en México, tenemos en Colombia, pero misional tiene solamente Bolivia. Hay una pequeña colección en Chile, pequeña porque no tiene ni treinta obras y son unos cantos muy simples, muy bonitos; los hemos escuchado en nuestro festival aquí en Bolivia, muy bonito y de gran valor, pero son realmente obras singulares.

Y finalmente, tenemos también algo de Afroamericano, porque no nos olvidemos que a partir del siglo XVII o antes XVI, América ya no puede ser definida, o las culturas de América, ya no tienen monopolio las culturas indígenas, sino que también contribuyeron otros, y en el siglo XVI tardío, en el siglo 17, la presencia de la comunidad Afroamericana, que también es creativa, que también es musical, que también tiene su literatura etc., ellos también han marcado la vida acá.

⁶² Música de la Iglesia en la Edad Media.

“Tenemos la responsabilidad de hacer lo que nos corresponde para que estos testimonios no se pierdan porque son universales, no solamente para las misiones o para Bolivia, sino para el mundo entero”

Entonces tenemos siete rubros de música en Bolivia, ¡esto es un Conservatorio!, para la musicología para la música, para festivales para todo, pero también en justicia y, también porque la estructura académica de esta entrevista esto exige, no solamente América fue cambiada, sino que, a causa del descubrimiento de América, ha cambiado el mundo. Europa tampoco quedó intacta, como he demostrado con uno de mis estudios; un gran compositor Giovanni Battista Bassani⁶³, activo fin del siglo XVII comienzos del siglo XVIII, norte de Europa y, sus misas llegan acá, y los indígenas hacen un arreglo de esto. El estilo italiano de Bassani o, a Bassani no se le entiende si hablamos solamente de Bassani italiano; el estilo italiano fue modificado en las misiones.

Yo vengo de la parte de Polonia donde no comemos, simplemente no comemos, no hemos almorzado si no se nos sirvió papa, ¿qué tiene que ver papa con Polonia? ¿no es cierto?

La mejor carne hoy en día es de Bolivia y Argentina dicen, pero la carne vacuna, son [de] las reducciones ¿no es cierto?, ahora que hablamos de Moxos etc., de esta parte de Bolivia, de estas estancias grandes, bueno esto se origina en las misiones, ¿no es cierto? y, esta carne viene de allí. El mundo ha cambiado y terminó el monopolio. Tenemos que ir defendiendo esto porque en cuanto a las culturas, la segunda mitad del siglo XX y XXI, con el internet etc. estamos volviéndonos mono culturales, por eso estos testimonios que tenemos.



Festival Internacional de Música Antigua Europea y Americana [Fotografía], Música Antigua, 2015, MUSICAANTIGUA.com (<https://musicaantigua.com/festival-internacional-de-musica-antigua-europea-y-americana/>)

Y nadie de nosotros quiere esto, eso simplemente ocurre así; todos tenemos la responsabilidad de hacer lo que nos corresponde para que estos testimonios no se pierdan porque son universales, no solamente para las misiones o para Bolivia, sino para el mundo entero, aunque fueron creaciones de aquí, no solamente para ayer sino también para hoy, y para mañana. Así como Mozart es universal, así Chiquitos, Moxos, Sucre, son totalmente

⁶³ Giovanni Batista Bassani (1647-1716) violinista y compositor italiano

valores estéticos musicales universales y esto tenemos que en Bolivia guardar, porque no es solamente para Bolivia, es para un ser humano que, ya no sería tan rico si esto se perdiese.



Festival de Temporada de Música Misional [Fotografía], CEPAD-Bolivia, 2020, AltaVoz.bo, (<https://cepad.org/el-festival-de-temporada-de-musica-misional-se-realizara-en-modo-online/>)

Referencias

1. Eichmann, A. y Seoane, C. (1993). *Lírica colonial boliviana*. Editorial Quipus.
2. Gálvez, L. (1995). *Guaraníes y jesuitas: De la Tierra sin Mal al Paraíso*. Editorial Sudamericana.
3. Nawrot, P. (1994). *Música de Vísperas en las Reducciones de Chiquitos-Bolivia (1661 – 1767)*. Archivo Musical Chiquitos.
4. Nawrot, P., Prudencio, C. y Soux M. (1997). *Pasión y Muerte de N.S. Jesucristo, Música de los Archivos Coloniales de Bolivia, Siglos XVII y XVIII*. Cima.
5. Parejas, A. (2006). *La cultura chiquitana: ensayos y artículos*. Editorial La Hoguera.

Imágenes:

- 1- Silva G. (2021). Piotr Nawrot junto a su retrato.
- 2- Bamse. (2009). Detalle de la fachada de la Iglesia de Concepción [Fotografía].
Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Concepcion_church_facade_detail.JPG
- 3- Correa Loyola Carlos. (2005). Iglesia Jesuita de Concepción, Santa Cruz, Bolivia [Fotografía]. Flickr. <https://www.flickr.com/photos/99669727@N00/454738264>
- 4- Silva Giovanni. (2021). Baroque violín, STEINER [Fotografía]. Wikipedia.
https://en.wikipedia.org/wiki/Baroque_violin

- 5- Música Sacra. (2019). Domenico Zipoli, Rivisitato [Fotografía]. La Civiltà Cattolica. <https://www.laciviltacattolica.it/articolo/domenico-zipoli-rivisitato/>
- 6- San Ignacio de Moxos. (2015). Soy Bolivia [Fotografía]. La Región. <https://www.laregion.bo/san-ignacio-de-moxos/>
- 7- Desconocido. (2006). Perotin, Alleluia nativitas [Fotografía]. Public Domain via Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Perotin - Alleluia nativitas.jpg?uselang=es](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Perotin_-_Alleluia_nativitas.jpg?uselang=es)
- 8- Redacción Central Agencias. (2017). Ensamble Moxos, Bachfest, [Fotografía]. Los Tiempos. <https://www.lostiempos.com/doble-click/cultura/20171107/todo-esplendor-musica-barroca-bachfest>
- 9- MúsicaAntigua. (2015). Festival Internacional de Música Antigua Europea y Americana [Fotografía]. MUSICAANTIGUA.com. <https://musicaantigua.com/festival-internacional-de-musica-antigua-europea-y-americana/>
- 10- CEPAD-Bolivia. (2020). Festival de Temporada de Música Misional [Fotografía]. AltaVoz.bo. <https://cepad.org/el-festival-de-temporada-de-musica-misional-se-realizara-en-modo-online/>

Notas

* Los añadidos están en corchetes y son del entrevistador. Agradecimientos a: Fernando Galindo, Cintya Rus y Pedro Plaza, por la lectura de las primeras versiones de este texto y por las sugerencias al mismo.

** Investigador en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes y docente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón. Es licenciado y magister en Música. Actualmente investiga sobre la recuperación de archivos musicales de San Ignacio de Moxos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3650-3545>. Dirección: gsilva@proeibandes.org

TEJIENDO PISTAS



Reseña del libro “Tejiendo Pistas”

J. Fernando Galindo

Reseña del libro “Tejiendo Pistas” de Xavier Albó *

J. Fernando Galindo **

Cómo citar: Galindo, J. F. (2023). Reseña del libro “Tejiendo Pistas” de Xavier Albó [Reseña del libro Tejiendo Pistas, de Xavier Albó]. Revista Dialógica Intercultural, 1, 149-155. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7893734>

Recibido: 15 de noviembre de 2022 • Aprobado: 30 de noviembre de 2022



1. Agradecimiento

Buenas tardes. Agradezco a Pamela Cartagena, directora nacional de CIPCA, por la invitación a comentar el libro “Tejiendo Pistas” de Xavier Albó que contiene las columnas quincenales publicadas por “el pajla” en los periódicos El Deber, Los Tiempos, La Razón y el Boletín CIPCA-Notas entre los años 2006 y 20016, con *yapitas* (adiciones) del 2018, como cariñosamente indica la editora, Carmen Beatriz Ruiz Parada, en el Prólogo.

Este año se celebran los 50 años de CIPCA, institución de la cual Xavier fue cofundador. Que linda coincidencia cerrar este año aniversario de medio siglo de vida institucional poniendo a disposición del público estas reflexiones que proporcionan indicios, o pistas como se indica en su título, para continuar imaginando y construyendo Bolivia como sociedad y estado plurinacional y pluricultural.

2. Sobre el título

De inicio quiero referirme al título de la columna quincenal de Xavier, “Tejiendo Pistas” que ahora es también el título de este libro. En el significado de la palabra “tejiendo” me suscribo a lo que la editora, Carmen Beatriz, sostiene en el Prólogo: *“la simbología del tejido hace referencia al pensamiento y la acción que van construyéndose de forma mezclada, (...) que muestra el entrelazamiento de las diversas posibilidades de ver y sentir la realidad, pocas veces difícil de aprehender de manera rotundamente definida”* (pág. 3).

Y me gustaría añadir un aspecto respecto a la segunda palabra del título, “Pistas”. Me parece que el término adecuadamente captura la esencia de estas *“reflexiones en marcha”* y *“sobre la marcha”* que los interpretó en dos sentidos. Primero, como las señales o las huellas que la dinámica de la sociedad boliviana deja en su devenir, dimensión a la cual denominare con mayúsculas *PISTAS I* y segundo como los intentos intelectuales comprometidos de comprender, siempre de manera tentativa y parcial, esas huellas que la dinámica de la sociedad crea en nuestra conciencia y nuestra acción, dimensión a la que denominare con minúsculas como *pistas II*.

3. ¿Cuáles son las pistas que la columna Tejiendo Pistas nos proporciona en la tarea de pensar Bolivia?

Al margen de la contribución de Xavier para comprender Bolivia contenidas en la columna “Tejiendo Pistas”, aquí quiero destacar el trabajo de la editora, Carmen Beatriz Ruiz, de organizar las reflexiones de una década de Xavier en los siguientes temas:

1. Asamblea constituyente,
2. Autonomías indígenas,
3. Censos,
4. Compañías en la ruta,
5. Democracia,
6. Buen vivir,
7. Procesos electorales,
8. Proceso de cambio,
9. Pueblos y derechos indígenas,
10. Religión, rituales y creencias,
11. TIPNIS

Durante esta década, estos temas ocuparon, junto a otros temas, el centro de la vida nacional como parte de este proceso continuo de ir construyéndonos como sociedad y Estado Plurinacional. Considero que los criterios de respeto del estilo de redacción de Xavier,

temáticos y cronológicos elegidos por Carmen Beatriz para organizar estas reflexiones, son adecuados y brindan al lector un buen mapa de lo que contiene esta obra.

4. Pistas desde un posicionamiento y horizonte claro

En cuarto lugar, quiero referirme al posicionamiento y horizonte desde el cual Xavier va tejiendo estas pistas para comprender Bolivia. Respecto a su posicionamiento para mirar Bolivia está claro que la **defensa y promoción de los derechos de los pueblos indígenas** ocupa un lugar central. No solo en estas reflexiones, sino también como bien señala Carmen Beatriz en la introducción al capítulo de pueblos indígenas, en sus distintos roles como investigador, sacerdote y activista (pág. 283). Al respecto la siguiente cita extraída de la columna “Intereses, pasiones y país en Sucre” del 26 de agosto de 2007 expresa bien este posicionamiento: *“más allá de intereses y pasiones unos y otros debemos mirar por el país, el nuevo país cuya asignatura pendiente más antigua sigue siendo la inclusión de los excluidos de siempre, pueblos originarios y pobres”*. (pág. 16)

Y desde este posicionamiento, el horizonte hacia el cual apuntan sus reflexiones son la **construcción de relaciones interculturales simétricas y el sueño de una Bolivia plurinacional y pluricultural**, horizonte que a través de su reflexión, investigación y práctica contribuyó a construir. La siguiente cita extraída de la columna “La estructura del nuevo Estado debe ser plurinacional e intercultural” del 4 de agosto 2006 expresa bien este horizonte:

“Este es el primer y gran sueño fundante con el que debemos entrar en la Asamblea Constituyente. El actual Art. 1º es un buen punto de partida. Queda pendiente la magna tarea de ir superando por fin el persistente lastre neocolonial y monocultural de toda nuestra estructuración jurídica y, de ahí, de toda nuestra práctica cotidiana. Se acabaron los “mono” y llegó el tiempo de lo pluri– y lo inter– (pág. 10).

5. Pistas con datos, preguntas y sentido de historia

Algo que el lector encontrará en estas páginas, que personalmente aprecio, es reflexionar con datos, preguntas y sentido histórico, lo cual proporcionan a las mismas un diferente sentido de realidad. No son solo ideas, que pretenden capturar las huellas que la sociedad deja en nuestra consciencia, sino ideas y propuestas ancladas en datos empíricos actuales e históricos. Ejemplifico el sentido histórico haciendo nuevamente referencia a la columna “Intereses, pasiones y país en Sucre” del 26 de agosto de 2007. *“Tras lo episódico, hay que separar la paja del grano en la pugna por la capitalidad, repasando la historia, los intereses sectoriales, la caja de resonancia emotiva y la necesidad de un nuevo país”*. (pág. 15). Y más allá del sentido histórico, aquí hay indicios del método de “tejer pistas” o *pistear* de Xavier que incluye la dimensión histórica, los actores sociales y sus intereses, sus

emociones y su horizonte de país. Y es importante destacar el lugar que le asigna a las emociones, una dimensión tan fuerte de nuestra sociedad, pocas veces atendida por el análisis o interpretación social.

6. Pistas desde lo “glocal” como lugar de enunciación

Las reflexiones de Xavier son realizadas desde distintos lugares de enunciación. Quiero destacar uno en particular por su carácter inusual: lo *glocal*, o la articulación entre un espacio global y local al mismo tiempo. En la columna titulada “Elecciones en Jesús de Machaca y Otras Yapas” del 12 de abril del 2015 afirma:

Primero analizaré en detalle el caso de mi municipio rural, Jesús de Machaca, y de ahí haré algunas reflexiones más generales. Llegué allí recién al final de la tarde del sábado 28 de marzo, como la última etapa de un largo viaje desde Pittsburgh, Estados Unidos, donde estuve en el Primer Encuentro de la sección boliviana de la Latin American Studies Association, del que me fui antes de que concluyera. Por poco ni pude llegar: por el mal tiempo, el vuelo de American Airlines tuvo que desviarse y aterrizar en Santa Cruz, de donde recién nos retornaron a La Paz a media tarde. Pero finalmente llegué en el último micro de la tarde (pág. 50).

Y sobre este mismo tema, traigo a colación una conversación que tuve con el padre Marcos Recolons hace como un mes cuando visite a Xavier al día siguiente de su cumpleaños, cuando indico más o menos lo siguiente “*ah, la rutina del pajla era Qorpa, Jesús de Machaca - Japón, Jesús de Machaca - el Vaticano, o Estados Unidos. ¿No es cierto pajla?*” Y Xavier asintió con la cabeza diciendo “sí”.

Y este posicionamiento *glocal* otorga una mirada distinta, una mirada comparativa, una mirada capaz de trascender los posicionamientos de lo local y al mismo tiempo de localizar tendencias globales. Por esta razón tal vez las reflexiones de Xavier tejen puentes entre diferentes contextos como por ejemplo Bhutan y Bolivia como cuando se refiere al Buen Vivir. Otro elemento que destaca en este posicionamiento *glocal* es su sentido de urgencia y privilegio de lo local expresado en dejar antes la conferencia de Pittsburgh y las ganas de llegar a su localidad.

7. Pistas desde la complementariedad de sus diversas identidades subjetivas

Las reflexiones de Xavier también ofrecen pistas desde la complementariedad de sus diversas identidades: investigador, sacerdote, activista, como bien indica Carmen Beatriz en el prólogo cuando afirma. “*Albó enuncia con claridad que su vida, su personalidad y su desempeño están marcados por diversas identidades que no son contradictorias sino complementarias*” (pág. 3). Y en mi opinión esta complementariedad de identidades, permiten **una mirada multidimensional de la realidad**, donde a momentos la mirada del

investigador se funde con la del sacerdote y del activista y viceversa. Por mis intereses en el “*paisaje interior*” de las personas, tengo curiosidad de ver cómo en este texto y otros convergen, dialogan, entran en tensión y se complementan estas distintas *posicionalidades del yo Xaveriano*. Para ello, me gustaría en el futuro hacer uso de la “teoría del yo dialógico” de Hubert Hermans, que ve al “self humano” como una minisociedad de “yos” y ver cómo se expresan éstos en la experiencia de Xavier.

8. Pistas desde el ejemplo de quienes admira

Otra característica de estas reflexiones de Xavier contenidas en estas columnas es que son realizadas tomando como ejemplo las personas a las que admira o siente muy cercanas, aunque ya estén idas. Llama poderosamente la atención por ejemplo que en el capítulo “*Compañías en la Ruta*” Xavier continuamente indica “*Que diría y haría Lucho (Espinal) en una situación o contexto como este*”. En su columna “*Luis Espinal, profeta coherente*” del 10 de marzo 2010 se pregunta “*¿Qué haría y nos diría ahora?*” (pág. 82). Quizás esta referencia a Luis Espinal es la expresión de su identidad religiosa crítica, coherente y comprometida. Y en el contexto actual, marcado en gran parte por el miedo y la indiferencia, realmente echamos de menos personas con estas características.

9. Xavier como mi pista para continuar problematizando la interculturalidad

Quiero finalizar esta presentación con una alusión personal. Conozco a Xavier desde hace más de una década, cuando en CIPCA tuve la oportunidad de coordinar en dúo una investigación sobre “interculturalidad y desarrollo rural sostenible en Bolivia”. Trabajar con él fue una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, pues comencé a conocer la Bolivia profunda, recorriendo durante algunos años los lugares donde trabaja CIPCA y ACLO. Y como escribí en mi diario de investigación de entonces, contemplando un atardecer cerca del río Parapeti en el Chaco, “*Bolivia se siente y piensa realmente distinta desde sus patios traseros*”, haciendo alusión con esto último a un *concepto sensitizador* (Herbert Blumer) acuñado por Xavier.

Para mí, el trabajo de Xavier siempre ha sido un desafío de pensar Bolivia de otro modo, no desde la comodidad del escritorio del investigador convencional, sino desde la práctica y en la práctica misma. La lectura y comentario de un libro anterior, “*Un Curioso Incorregible*”, me llevó a distinguir entre las nociones de “*trabajo de campo*” y “*trabajo en el campo*” en la investigación con pueblos indígenas en Bolivia. Por eso, aproveche la oportunidad de comenzar a leer este libro para explorar la pregunta, *¿Cuáles son las pistas que nos deja esta compilación de la columna Tejiendo Pistas para continuar pensando Bolivia?* Sin embargo, como este libro aborda varios temas, inicialmente he centrado mi atención en las pistas que ofrece para seguir pensando la interculturalidad, tema de mi preocupación personal por el trabajo que realizo en el Centro Interdisciplinario PROEIB

Andes de la Universidad Mayor de San Simón, en donde el asunto de la interculturalidad ha sido y es una de nuestras prioridades.

En trabajos previos, Xavier ya nos ha aportado con importantes conceptos como el de *interculturalidad positiva, negativa, conceptual, estructural*. Sin ser exhaustivo, en este libro he encontrado otras *pistas* para continuar pensando y construyendo la interculturalidad como concepto y como práctica. Las enumero simplemente

1. Interculturalidad como característica esencial de la estructura del nuevo Estado boliviano.
2. Interculturalidad como característica central de la sociedad boliviana: “convivencia intercultural”.
3. Interculturalidad como una manera de entender nuestra sociedad: enfoque intercultural y exégesis intercultural.
4. Interculturalidad como parte intrínseca de las instituciones públicas en construcción (Sistema Intercultural de Fortalecimiento Democrático (SIFDE).
5. Interculturalidad como una cualidad de las personas: apertura intercultural (a propósito de Elvira Espejo)
6. Interculturalidad como característica de las dimensiones de la sociedad: salud intercultural (economía intercultural...)
7. Interculturalidad como una dimensión importante de nuestras relaciones sociales: relación intercultural (indígenas y karai)
8. Interculturalidad como característica de las ciudades: ciudad intercultural
9. Interculturalidad como característica de la dirigencia: Dirigente intercultural: Convivencia intercultural. A propósito de esto afirma: “*La convivencia intercultural es un valioso tesoro que íbamos depositando en una frágil vasija de barro. Ya casi se quebró. ¡Urge repararla y fortalecerla entre todos!*” (pág. 146)
10. La viabilidad de la convivencia intercultural (¿este es el desafío?)
11. Interculturalidad como acuerdo (A propósito de los dirigentes Tipnis, Fabricano y Evo)

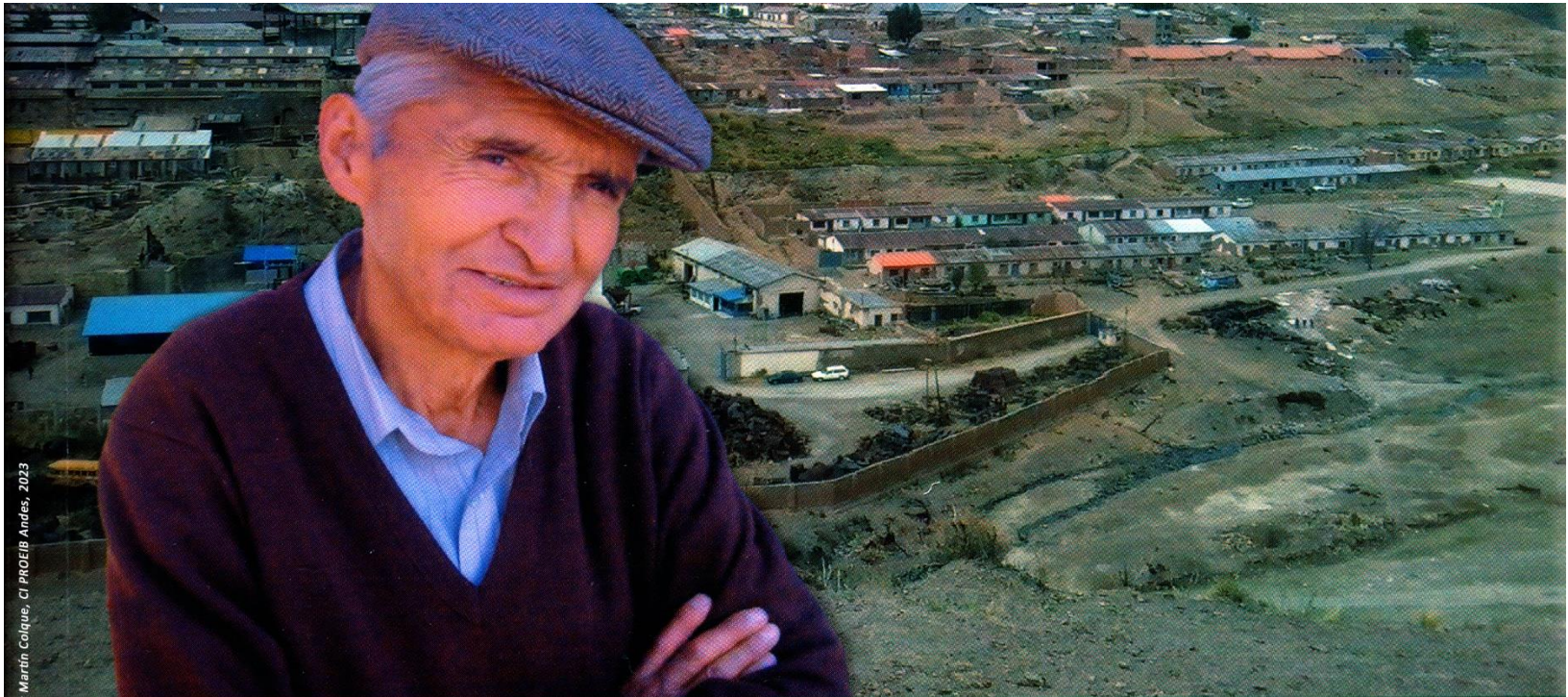
Espero poder concretar pronto esta inquietud de identificar los distintos usos del término interculturalidad, la cual estoy seguro contribuirá a afinar mi comprensión de esta temática o problemática desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Concluyo este comentario, invitando a los asistentes y a quienes tengan la oportunidad de tener en sus manos este libro a explorar las pistas que proporciona Xavier para comprender Bolivia y tener insumos para crear sus propias pistas interpretativas.

Notas

* El presente es un comentario-presentación del libro “Tejiendo Pistas” realizado el 9 de diciembre de 2021 en las oficinas de la Federación de Empresarios Privados de Cochabamba. Cómo citar: Albo, X. (2021). Tejiendo pistas. Ruiz, C. (ed.). La Paz: CIPCA

** J. Fernando Galindo: Doctor en sociología rural, Universidad de Missouri-Columbia (EE. UU.); postdoctorado en Educación, Universidad de Bath (Inglaterra); coordinador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: “Objectivities and trust in ethnographic research on and with Latin American indigenous peoples” (coautor), en *Co-creating actionable science: reflections from the field* (2020); “Escudriñando Bolivia desde sus patios traseros: una exploración del estilo de investigación de Xavier Albó”, en *Búsqueda* (2018); “Retorno de elites y disputa por el control del territorio entre residentes y campesinos en Torotoro”, en *Ecuador Debate* (2017). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8943>. Correo: untimely1@hotmail.com



DON GABRIELITO

Historia de vida de un trabajador
relocalizado de Catavi

Elizabeth Vargas Solá

**Reseña del libro "Don Gabrielito - Historia de
vida de un trabajador relocalizado de Catavi"**

J. Fernando Galindo

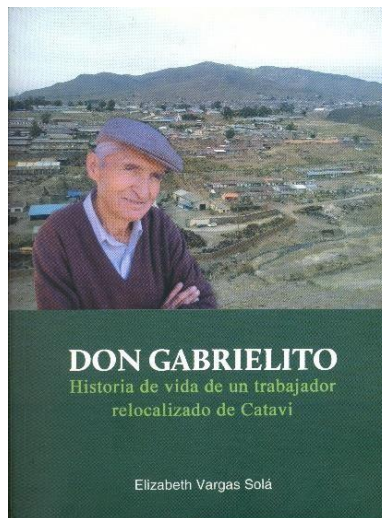
Reseña del libro “Don Gabrielito - Historia de vida de un trabajador relocalizado de Catavi” de Elizabeth Vargas Solá *

J. Fernando Galindo **

Cómo citar: Galindo, J. F. (2023). Reseña del libro “Don Gabrielito - Historia de vida de un trabajador relocalizado de Catavi” de Elizabeth Vargas Solá [Reseña del libro Don Gabrielito - Historia de vida de un trabajador relocalizado de Catavi, de Elizabeth Vargas Solá]. Revista Dialógica Intercultural, 1, 156-161.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7893781>

Recibido: 15 de noviembre de 2022 • Aprobado: 30 de noviembre de 2022



Hola. Agradezco a mi colega y amiga, Elizabeth Vargas Solá, por la oportunidad de leer y comentar el libro de su autoría “*Don Gabrielito: Historia de vida de un trabajador relocalizado de Catavi*”, el cual es resultado del profundo amor, cariño y respeto de ella hacia su padre, Don Gabrielito, como cariñosamente ella se refiere, y del cariño y respeto por su familia. En esta breve presentación intentaré responder a las siguientes preguntas: 1 ¿Dónde se ubica este trabajo en la sociedad contemporánea?, 2) ¿Cuál es el significado del mismo? 3) ¿Cuál es el valor de este trabajo para la sociología, o en un sentido más amplio para las ciencias sociales en nuestro medio?, y 4) ¿Qué tipos de lectura podrían hacerse de este texto?

1. ¿Dónde se ubica este trabajo en la sociedad contemporánea?

Una de las características de la sociedad moderna contemporánea es el desorden (crisis) en la institución familiar, intensificado por la intrusión de la tecnología, el consumo, el mercado, el poder, y otras lógicas instrumentales que van destruyendo y/o reconfigurando el tejido u orden familiar. Este tejido familiar que desde un punto de vista biológico fue instituido desde hace miles de años y que se encuentra en nuestro ADN biológico y desde un punto de vista cultural desde hace cientos de años y se encuentra en nuestro ADN emocional, pero que se ha alterado y distorsionado profundamente en menos de una generación. En este contexto, una de las tareas centrales que confrontamos es la reconstrucción del orden familiar. En este proceso, una tarea importante es saber de dónde venimos, conocer hasta donde sea posible los orígenes y la trayectoria de nuestra familia, para a partir de ese conocimiento proyectarnos como individuos en sociedad, y abiertos a las múltiples posibilidades del momento actual, y ojalá en el proceso plantear pequeñas acciones para restituir el “orden familiar” distorsionado. Dicho esto, quiero felicitar a Elizabeth por haber emprendido esta ineludible tarea de comprender parte de su historia familiar, y mucho más aún por el coraje de poner ese conocimiento al escrutinio público.

2. ¿Cuál es el significado de este trabajo?

Por mucho tiempo, el género de escritura biográfica ha centrado la atención en los grandes héroes, figuras y personajes públicos de nuestros países, en una suerte de *memoria histórica desde arriba*. Sin duda, este tipo de trabajos nos brindan información y conocimiento importante para comprendernos como sociedad. Sin embargo, esas memorias de los arriba, son una parte de la memoria colectiva de las luchas de afirmación y negación de nuestros pueblos y comunidades. Para tener una visión más cabal de nuestra memoria colectiva está pendiente la tarea de construir *relatos de vida desde abajo*, de las experiencias de vida de personas no públicas, de trabajadores, artesanos, comerciantes, y otros, cuyas experiencias expresan las experiencias de vida de la mayoría de nuestra población. En este sentido, el trabajo de Elizabeth, es parte de esta tarea todavía pendiente de llenar este vacío, de narrar las historias de vida desde abajo y de los de abajo.

3. ¿Cuál es el valor de este trabajo para la sociología, o en un sentido más amplio para las ciencias sociales en nuestro medio?

Este texto es un interesante ejercicio de “*imaginación sociológica*” (Charles Wright Mills, 1959). Para aclarar a lo que me refiero defino lo que entiendo por imaginación sociológica. Este término acuñado por Charles Wright Mills y presentado en su libro *La Imaginación Sociológica* en 1959, hace referencia a la capacidad de las personas de *relacionar cosas*

aparentemente no relacionadas. O en el caso de la sociología, de comprender a la sociedad vinculando sus dimensiones históricas, estructurales y biográficas o de agencia humana. Desde esta perspectiva el trabajo de Elizabeth proporciona interesante información para comprender la compleja articulación entre historia, estructura y acción social en nuestra sociedad, vistos desde la experiencia de vida de don Gabriel Vargas, un trabajador minero de Catavi. En la construcción del texto, la autora hace referencia a la historia de Bolivia, particularmente la referida a la historia del sector minero, a algunos aspectos estructurales de la vida política y económica que afectaron a este sector y al conjunto del país, como las dictaduras militares y las medidas de ajuste estructural de la economía de mediados de la década de 1980; y a aspectos biográficos vinculados a la acción social de colectivos como el proletariado minero y su organización sindical, y el accionar de individuos como los dirigentes mineros y el del protagonista del libro don Gabriel.

También este texto realiza un interesante tejido entre lo que Charles Wright Mills denomina la distinción entre *problemas sociales* y *problemas personales*, los primeros referidos a problemas que afectan a grandes colectivos de personas, y los segundos a problemas que afectan a familias e individuos particulares. El texto aporta interesante información para explorar desde estas dos entradas los siguientes temas:

La migración de la gente de los valles de Cochabamba hacia las minas y cómo este proceso en muchos casos se inicia en la niñez, cuando los hijos acompañan a sus padres en esta travesía de buscar mejores condiciones de vida. Este es el caso de don Gabrielito que a sus once años deja su escuela en Cochabamba y acompaña a su padre en su retorno al centro minero de Catavi para reinsertarse como minero, luego de ser despedido cinco años antes.

La educación de los hijos de los mineros, quienes, como otros niños obreros, combinan el estudio con el trabajo para apoyar la economía familiar. Don Gabrielito trabajo de platanero, cocinero y ayudante de micrero o cobrador para ayudar a la economía de su familia. Quizá varios de los presentes en la audiencia tengan también memorias similares.

El trabajo en las minas. La organización del trabajo en las minas, el proceso de conseguir un trabajo en alguna de sus secciones ayudado por las redes sociales disponibles entonces, la trayectoria de empleo de los trabajadores ilustrada por la experiencia de don Gabrielito, quien debido a su dedicación asciende desde peón y despachador en almacenes hasta la sección de distribución de medicamentos. Asimismo, las diferencias sociales que se reproducen en los centros mineros, como por ejemplo las diferencias entre administradores y obreros que también se expresan en el uso y acceso de espacios como “El Club Social” y “el Club Obrero”, o las diferencias más tenues entre “obreros” y “empleados”. Otro tema importante es la concepción de las minas como “espacios de aprendizaje” o como una universidad. En el caso de don Gabriel por ejemplo su aprendizaje de la dactilografía para

poder desempeñarse idóneamente en los almacenes. Así también otro tema importante como el cambio en la visión de la Radio Pío XX desde una perspectiva anticomunista a una de solidaridad con los mineros y el pueblo.

La construcción de familia en los centros mineros, la búsqueda de pareja, el matrimonio y la reproducción de la economía familiar combinando el trabajo del hombre en las minas y de las mujeres en el comercio. Aquí quiero destacar el valor de la autora de hacer breve mención a que don Gabrielito andaba con otras mujeres (100), que expresa bien nuestra cultura machista en la relación de pareja.

La resistencia a las dictaduras militares por parte del sector minero y el aporte de los grandes dirigentes mineros como Federico Escobar, Irineo Pimentel y otros a la construcción de la democracia y una mención de paso realizada por la autora al final de este capítulo donde afirma que los trabajadores de base, como en el caso de don Gabrielito, durante las dictaduras también centraban su atención en la “protección de sus familias”.

La economía y particularmente la crisis inflacionaria de inicios de la década de los 1980. La descripción de la vida dura en las minas, y como inclusive se hacía uso de la cáscara de papa para preparar los alimentos (123). Aquí quiero destacar un apunte interesante. Que, en la marcha por la vida de agosto de 1986, algunos de los 8 mil mineros que participaron, asistieron a la Asamblea Minera de Oruro donde se decidió hacer la marcha, con otros propósitos, pasar un fin de semana “Kalincho” o de diversión en Oruro. Por este motivo asistieron a la asamblea bien con zapatos nuevos y traje, pero “la kalinchada se convirtió en marcha (131) y los kalinchos a medio camino en la marcha tuvieron que intercambiar con los campesinos sus lustrosos zapatos de kalinchos por abarcas.

La relocalización y el retorno a Cochabamba, personalmente uno de los capítulos que más me gustó, donde se describe las presiones económicas, psicológicas y políticas de la empresa para despedir a los mineros, así como la retórica del engaño del despido. “Si no se retiran perderán sus beneficios” “renuncien ahora y recibirán mil dólares por año de trabajo.” Asimismo, la lucha por la reinserción en la ciudad de Cochabamba y las múltiples estrategias de ocupación de los relocalizados para mantener a sus familias. La inversión de sus finiquitos para emprender o concretar el sueño de una casa propia. Y la resistencia o miedo de los empleadores de contratar ex mineros por el imaginario de que son revoltosos.

Finalmente, el tema de la tercera edad. A veces solemos pensar que la gente de la tercera edad, no tiene planes o proyecciones. La experiencia de don Gabrielito, nos muestra que si las tienen. Su proyección de concluir con la “obra fina” de su casa, de estar con su familia y sus amigos nos muestran que esta edad no es una de cierre, sino también de proyecciones.

Don Gabriel falleció el 2011, a sus 72 años y gracias al cariño de su hija Elizabeth tenemos un relato de su vida que nos deja varias enseñanzas. Destaco una de ellas, desde niño don Gabriel era dedicado al aprendizaje, tenía buena letra, una buena relación con los números y las palabras y afirmaba “mis hijas salen de mi” (33).

4. ¿Qué tipos de lectura podrían hacerse de este texto?

¿Qué tipos de lectura podemos hacer de un texto como el que tenemos en la mano, o de cualquier otro texto? Quiero plantear cinco posibilidades: 1) una lectura filosófica, 2) una lectura hermenéutica, 3) una lectura retórica, 4) una lectura sociológica y 5) una lectura empática. Los tres primeros tipos fueron planteados por un filósofo holandés llamado Samuel Ijseeling (1979, pág. 14) y los dos restantes son adiciones mías. La *lectura filosófica*, tiene que ver con la verdad o como un texto expresa u oculta una verdad que no es del todo autoevidente. La *lectura hermenéutica* se preocupa con el descubrimiento del **significado** oculto de un texto. Busca determinar las intenciones conscientes o inconscientes, expresadas o no expresadas, del autor o en este caso de la autora. La *lectura retórica*, no se realiza con el propósito de encontrar la verdad o descubrir el significado de las intenciones individuales, sino que se trabaja con la materialidad del texto (textualidad). Esta estrategia de lectura se preocupa con la estructura y la producción del texto, o con como un texto ha surgido y que es lo que revela (Ijsseling 1978: 16). La *lectura sociológica* toma el relato como dato y plantea una interpretación sociológica a partir de una determinada perspectiva. Finalmente, podríamos hacer también una *lectura empática*, de encontrar en el relato situaciones que se conectan con nuestra propia experiencia, como el ser parte de familias migrantes o haber sido afectados por las crisis políticas, económicas y sociales de nuestro país. Cualquiera sea el tipo de lectura que haga, espero que goce el presente relato y se anime a construir el suyo propio o el de su familia en el futuro.

Gracias por su atención y buena lectura.

* Comentario realizado el jueves 30 de enero de 2020. Cómo citar: Vargas, E. (2019). Don Gabrielito: Historia de vida de un trabajador relocalizado de Catavi. Cochabamba: Editorial Kipus.

** J. Fernando Galindo: Doctor en sociología rural, Universidad de Missouri-Columbia (EE. UU.); postdoctorado en Educación, Universidad de Bath (Inglaterra); coordinador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: “Objectivities and trust in ethnographic research on and with Latin American indigenous peoples” (coautor), en Co-creating actionable science: reflections from the field (2020); “Escudriñando Bolivia desde sus patios traseros: una exploración del estilo de investigación de Xavier Albó”, en Búsqueda (2018); “Retorno de elites y disputa por el control del territorio entre residentes y campesinos en Torotoro”, en Ecuador Debate (2017). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8943>. Correo: untimely1@hotmail.com



Primer número

Cochabamba, Bolivia, 2023

