
**“SACANDO LA LENGUA DE SU ESCONDITE”
LA ESCRITURA ACADÉMICA INDÍGENA
EN LA FORMACIÓN SUPERIOR DE PROFESIONALES
INDÍGENAS**

Inge Sichra.¹

Cómo citar: Sichra, I. (2011). “Sacando la lengua de su escondite”: la escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 7, 113-132. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10871147>

RESUMEN

La autora presenta, en este artículo, una experiencia de producción de textos académicos indígenas en el PROEIB Andes, a través de la cual los estudiantes profesionales de cuatro países y 9 pueblos indígenas descubren su potencial natural de planificadores lingüísticos en cuanto a corpus, estatus y adquisición de lenguas.

El objetivo del artículo es mostrar el potencial de la autoría indígena académica en la educación superior, el efecto de catarsis de la escritura en lenguas indígenas y su valor en cuanto a la agencia lingüística del escritor respecto a su lengua.

Palabras claves: fortalecimiento identitario y lingüístico, planificación lingüística, producción de textos académicos, escritura en lenguas indígenas

ABSTRACT

In this article, the author presents her experiences in the production of indigenous academic texts at PROEIB Andes, through which professional students from four countries and nine indigenous peoples discover their natural potential as linguistic planners as regards corpus, status, and language acquisition.

¹ Docente investigadora del PROEIB Andes. Correo: isichra@proeibandes.org.

The objective of the article is to show the potential in indigenous academic authorship in higher education, the catharsis effect of writing in indigenous languages, and their value as regards the linguistic agency of the writer with respect to his language.

Keywords: identity and linguistic strengthening, linguistic planning, academic text production, writing in indigenous languages

Introducción

I. Puntos de partida

1. La *educación superior* es el nivel de educación formal que últimamente está en tela de juicio y es reclamada por los indígenas para su transformación y adecuación a una sociedad que se reconoce diversa, plurinacional y multilingüe (López, 2010). Consideramos que la deuda histórica de la Universidad pública de respetar, valorar e incorporar los conocimientos indígenas, sus lenguas y desafiarse a cambiar y relativizar su supuesta universalidad debe empezar por los hechos, en las aulas, no a través de una legislación que retrase por años la apertura académica a la compleja realidad intercultural latinoamericana.

2. Uno de los aspectos más problemáticos en esta obligada adaptación de la Universidad —y no de los estudiantes— es la *formación docente*. Se ha reconocido finalmente que no basta acumular información, recibir herramientas y habilidades pedagógicas, desarrollar las capacidades cognitivas y empaparse de valores. Antes que nada es necesario el fortalecimiento identitario, cultural y lingüístico del futuro docente. Estamos convencidos de que la educación intracultural, intercultural y descolonizadora requiere docentes que estén preparados y motivados para colocar lo indígena y la lengua indígena en la educación, en los espacios públicos, en su propia vida (de donde ya retrocede), en sus hijos (que ya no hablan la lengua). Solamente un docente seguro de su identidad y de su lengua podrá defender su cultura y su lengua ante la hegemonía del mundo castellano. Y esa seguridad se gesta desarrollando la agencia del docente como hablante, usuario y cultor de su lengua.

3. Tradicionalmente, en la sociedad hegemónica y también en el espacio propio de los pueblos indígenas, la *escritura de lenguas indígenas* tiene un significado simbólico derivado del convencimiento de que tener un alfabeto y estar en la capacidad de escribir la lengua indígena ya es un valor en sí y coloca a la lengua en un nivel de igualdad con una lengua de prestigio. En general, la función comunicativa de la escritura, en el *uso* de la lengua juega un rol subordinado cuando no inexistente. Si el uso escrito estuviera desarrollado, si los hablantes de las lenguas indígenas escribieran en sus lenguas para hacer literatura, como parte de la práctica profesional, para publicar en medios de comunicación, para

denunciar en la Web o como parte de la formación escolar, formación docente y formación superior, habríamos trascendido la batalla por las letras y la discusión endémica de los alfabetos. No es a partir del conocimiento del alfabeto que se escribe, como se suele establecer comúnmente en la educación intercultural bilingüe estatal. Es a partir de la necesidad, de la conveniencia, de la *práctica social*; más aún, si los hablantes dispuestos a escribir son bilingües y han aprendido a escribir en castellano, es decir, si los usuarios se acercan al código escrito indígena partiendo del conocimiento o la práctica del código escrito castellano.

La escritura en lenguas indígenas desde la perspectiva del texto se constriñe a textos traducidos del castellano, es decir, se produce textos *en lengua indígena* pero no *textos indígenas* o, por el contrario, son transcripciones de tradición oral o rituales. Textos o géneros modernos que reflejen una práctica escrita indígena son escasos o inexistentes.

II. Desafíos conceptuales de la formación docente

No seré la primera ni la única en afirmar que la reflexión sobre la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo, peor aún la interculturalidad, estuvieron ausentes de las ciencias de la educación y la formación docente en Latinoamérica. Incluso, desde su vertiente más progresista —la educación popular, surgida a fines de los años sesenta—, la mirada estuvo dirigida también a la formación de otro colectivo uniforme: el proletariado o el de los pobladores pobres de los barrios periféricos suburbanos. Hay una histórica o clásica brecha entre pedagogía, formación docente y áreas rurales y de concentración indígena. No es nuevo, tampoco, que reflexione en torno a la educación indígena, y a lo que hoy reconocemos como educación intercultural bilingüe (EIB) en el continente, que ha sido impulsada por la lingüística y la antropología. López (2007:263) sugiere que esto se debe “a las premisas que sustentan a la propia pedagogía, por la vocación urbana de quienes la han dirigido o por su frecuente anclaje en los dominios de la moral, la ética y el deber ser, antes que en la descripción de la realidad”.

No obstante, se avanza poco a poco con la reflexión profunda respecto de cómo la educación superior y la formación docente deben responder al desafío de la

interculturalidad. Hay una deuda histórica con los pueblos indígenas, y, en el contexto global, la necesidad de nuevos modos de actuar y de convivir en un mundo cada vez más estrecho e intercomunicado. Siendo ese mundo diverso y variado, en términos de visiones del mundo, culturales, formas de sentir y de actuar, la educación superior debe formar nuevos cuadros de profesionales preparados para convivir armónicamente con esos *otros diferentes*, con los cuales nos confronta la globalización de la comunicación y de las relaciones, incluso interpersonales. “Atrás va quedando la formación de profesores para un mundo homogéneo y uniforme y se hace necesario preparar maestros y maestras imbuidos tanto del ideal de igualdad como de equidad, así como del valor que la diversidad en sí misma constituye” (óp.cit.:264).

Para Moya (2007:250), “el reto es formar maestros con identidad, capacitados para inducir relaciones interculturales adecuadas y proponer cambios y asumir innovaciones pedagógicas que resulten útiles para la vida”.

Según esta autora, los principales desafíos para la formación docente son:

- Vencer la resistencia pasiva o activa a reflexionar sobre la propia cultura, la propia identidad. Los maestros y los docentes de futuros maestros han sido formados en instituciones que han usado el castellano y la cultura occidental dominante como un valor universal, incuestionado. Eso hace muy difícil que, pese al discurso, los propios formadores de formadores indígenas tengan la apertura y la sensibilidad para comprender sus propias lenguas y culturas y desprendan de tal especificidad elementos para los contenidos curriculares y para las metodologías empleadas para la misma formación docente.
- Superar la percepción que lo cultural es “natural” y no un constructo que tiene de por medio estereotipos que vienen de afuera. Esto conlleva una falta de reflexión y análisis de la propia cultura en los procesos de formación docente. Hay que brindar espacios académicos para que las competencias de la interculturalidad y del análisis de la identidad cultural puedan ser alcanzadas y aplicadas. Investigar sobre la propia cultura puede generar esta sana “distancia” o “extrañamiento” hacia lo que se considera natural o se adopta desde estereotipos externos.

- Tratar conceptualmente la interculturalidad con perspectivas distintas e incluso contradictorias. No establecer que interculturalidad es un hecho objetivo que supone el encuentro entre indios y no indios, como “un ideal a ser alcanzado en aquello que se define como proceso de conquista de la autodeterminación indígena”; o un concepto casi religioso de la tolerancia. La noción de interculturalidad es cambiante en tiempo y desde los actores que la adoptan. En Bolivia, hasta está siendo cuestionada con nuevas propuestas como la noción de descolonización/ intraculturalidad.
- Ser críticos en cuanto a la introducción de elementos aislados considerados como “interculturales” que siguen teniendo en la escuela un efecto asimilacionista. “No por ser interculturales o bilingües las escuelas dejan de manera automática de ser asimilacionistas por no haber ruptura epistemológica por parte de las personas en sus entornos institucionales escolares”.

III. Desafíos en la formación docente EIB

Si bien los avances en varios países, entre ellos Bolivia, son importantes en cuanto a la preparación de maestros y maestras de EIB, la formación es *para* la EIB y no a través de una modalidad bilingüe. Aún persiste el plano de la reivindicación discursiva del bilingüismo escolar sin que se haya avanzado en la práctica cotidiana o en analizar las posibilidades y limitaciones de una educación verdaderamente bilingüe e intercultural en el nivel de educación superior. Para ir al caso, en Bolivia, por ejemplo, en la nueva ley de educación desaparece el plurilingüismo y se mantiene lo intra e intercultural en los objetivos de la Formación Profesional Universitaria (art. 59 b): “Desarrollar una formación universitaria como espacio de participación y práctica intracultural e intercultural”, mientras que la Constitución norma que el sistema educativo en su totalidad es intracultural, intercultural y plurilingüe. El desafío es formar en EIB haciendo EIB. Esto no solamente es un asunto metodológico, sino lleva a entender que las opciones de didáctica y de metodología no son neutras y responden a las condiciones y situaciones específicas en las que surgieron. La Universidad, en cuanto a formación docente, debe recuperar la propia historia de la educación latinoamericana, marcada por la lucha de los sectores subalternos, populares e indígenas por apropiarse de la escuela y de la educación.

Para ello, según López (2007), es necesario desarrollar un conjunto de competencias y contenidos que lleven a los docentes a *consolidar y fortalecer a los futuros maestros como individuos bilingües*.

Es recién sobre esa base que se debería ingresar al plano de la *formación profesional*, enfocando la comprensión del fenómeno del bilingüismo y sus procesos sociales concomitantes y atendiendo la *dimensión didáctica* de aprendizaje, enseñanza y uso de lenguas indígenas en el proceso educativo.

El propósito de consolidar y fortalecer individuos bilingües se refiere al proceso para recuperar la confianza en ser bilingües, faceta que el sistema educativo buscó cercenar; luego afianzar el manejo de la lengua hegemónica, dar oportunidad para aprender un segundo idioma indígena y una lengua extranjera. En caso de monolingües castellano hablantes, se pretende propiciar el aprendizaje como segunda lengua del idioma ancestral, en un marco mayor de reactivación sociocultural.

El cometido de fortalecer el bilingüismo de los docentes se lograría con el desarrollo de la oralidad y de la expresión oral en idioma originario, y la *apropiación y desarrollo de la escritura*. Según López (2007), es necesario:

- Desentrañar el potencial educativo de la oralidad y repensar las metodologías comúnmente empleadas de la EIB.
- Trascender el área de lenguaje y comunicación para adentrarse en otros ámbitos del saber y el conocimiento ancestral.
- Usar las lenguas originarias para cumplir nuevas funciones sociales en contextos formales, comenzando por el escolar (vehicular contenidos extracomunitarios y extrafamiliares, con incremento de registros y estilos de habla, proceso que debe iniciarse en el centro de formación docente. Los futuros docentes estarán en mejores condiciones de utilizar las lenguas originarias como idiomas de enseñanza, cuando a ellos les toque ejercer la docencia en los distintos niveles del sistema educativo.

Otro paso para el desarrollo y fortalecimiento del bilingüismo en la formación docente en EIB es lograr la *competencia académica en lengua indígena* (descontextualizada y de mayor abstracción, además de acuñar términos para cumplir nuevas funciones sociales). Esto implica:

- Apropiarse de la escritura en y desde las lenguas originarias.
- Aprovechar la condición de bilingües orales y de sujetos capaces de escribir en una de sus dos lenguas: el castellano. Con la transferencia de algunas competencias inherentes a la escritura en castellano, se avanza en la producción escrita en idioma originario.
- Practicar la creación de textos propios para fines académicos con creación de neologismos.
- Impulsar a lo largo de la formación docente la práctica escrita en la lengua originaria en las distintas áreas del currículo y para distintos fines.
- A través de la reflexión crítica, ahondar en el análisis respecto de la relación entre oralidad y escritura, y acerca de la complementariedad entre dos medios que el propio contexto indígena actual exige.

Un tercer ingrediente en el trabajo del y con el bilingüe en la formación docente es el cultivo de la *conciencia lingüística crítica*, aprendizaje y uso de la lengua indígena, aspecto que implica:

- avanzar en la reflexión metalingüística y metacognitiva a lo largo de la formación docente;
- reflexionar sobre la relación lengua y poder;
- propiciar procesos de normalización sociocultural y normativización lingüística;
- generar una visión más amplia de la lengua que incluya variación dialectal y que vaya de la comunidad de habla a la comunidad lingüística, y
- asumir una postura política frente a las lenguas en conflicto.

En lo que sigue, demostraremos el impacto de esta forma de abordar la formación docente en la cual el sujeto es el actor principal de su desarrollo.

IV. Escritura académica en lenguas indígenas en el PROEIB Andes

Desde hace trece años y a lo largo de seis promociones, se ha desarrollado, en el PROEIB Andes², la formación profesional indígena a nivel de postgrado para

² Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, bajo la tuición de la Cooperación Técnica Alemana hasta septiembre del 2007.

la región latinoamericana en la cual también participan docentes de educación intercultural bilingüe. Una de las propuestas innovadoras en el programa de maestría es el desarrollo de las lenguas indígenas de los estudiantes a través de un proceso que se inicia con la reflexión autobiográfica de la condición bilingüe de cada uno de ellos. En el transcurso de 4 semestres, las lenguas indígenas son no solamente analizadas como objetos de estudio, sino utilizadas en espacios académicos como una práctica de planificación lingüística.

En el 3er semestre de la sexta maestría en EIB, el área de Lenguaje incursionó en la producción de textos indígenas bajo la consigna de “importancia de la lengua indígena en la formación”. Los escritos en aimara, amuzgo, guaraní, mapudungun, maya, mazahua, quechua, tsotsil, wixárika de estudiantes bolivianos, chilenos, mexicanos, publicados en versión monolingüe en la revista *Pueblos indígenas y educación* 2010, revelan que la problemática abarca aspectos de desarrollo identitario a lo largo del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas (mazahua, guaraní), valor individual, familiar y comunitario del plurilingüismo (aimara, tsotsil, wixarika), agencia de desarrollo y fortalecimiento de lenguas de parte del hablante (quechua), actitudes lingüísticas de los docentes de EIB (amuzgo), desarrollo de lenguas y su uso escrito en la educación superior (aimara, mapuzungun, quechua) y categorías culturales propias (maya). Son escritos que reúnen la exigencia de textos académicos —han sido revisados por expertos o asesores lingüísticos sugeridos por los mismos autores.

En esta oportunidad, presentamos la reflexión de los autores sobre el sentido de escribir en un espacio académico en sus lenguas indígenas y la relevancia social y personal (cognitiva y afectiva) del ejercicio. Veremos que se destaca, ante el fondo de dificultades y dudas, la perspectiva del profesional indígena que reclama el lugar de enunciación con una profunda sensibilidad, postura cuestionadora, orgullo y confianza en el valor colectivo de su formación individual.

IV. 1. Escribir en lenguas indígenas es una experiencia singular

Coinciden los profesionales de las lenguas indígenas en que la producción escrita académica en lenguas indígenas es nula. Las lenguas indígenas escritas

están ausentes en sus pueblos, lo afirman expresamente los autores amuzgo, guaraní, wixarika, mazahua, tsotsil. En parte, lo atribuyen a la simple y llana “falta de práctica”:

Antes, por el escaso material bibliográfico de profesionales guaraní, alguna vez dentro de mí me preguntaba: ¿Cómo se hará un libro o un documento escrito? (Ahora, después del ejercicio) siento que *ya tengo las herramientas adecuadas y necesarias*, pero me falta más práctica. (Enrique Segundo)

Si hay textos en lengua indígena, se trata de traducciones, cuentos de la tradición oral y de la Biblia. También se mencionan textos bilingües escritos por no indígenas.

Abundan, por otra parte, textos académicos *sobre* lenguas indígenas (gramáticas, estandarización, sociolingüística) en castellano, francés, inglés, etc., mas no *en* las mismas lenguas. Finalmente, se rescata la práctica de la escritura de parte de profesionales indígenas pero *en castellano*. La autora quechua adelanta una razón para ello cuando se refiere a la sensación de autonomía que tuvo durante el ejercicio de escribir en su lengua:

Me di cuenta que es posible transmitir lo que *pensamos en nuestra propia lengua* sin necesariamente *dependen del castellano*. (Rosario Saavedra)

IV. 2. Provocar sorpresa, tentar y cautivar a los lectores con los escritos en lenguas indígenas

A la pregunta ¿en quiénes pensaron los autores cuando escribieron sus textos?, la autora mapuche tuvo en mente a lectores reales de su lengua, es decir, personas conocedoras del mapuzungun escrito:

Siempre tuve en mente que el texto podría ser leído por hablantes alfabetizados en mapuzungun. Pensé en aquellos que podrían potencialmente leerlo, entre ellos *profesionales mapuches alfabetizados*, colegas mapuches y amigos alfabetizados; y conocidos del mundo de las organizaciones en situación de leerlos. (Gloria Marivil)

Para otros autores, los destinatarios eran hablantes de la lengua, y pusieron énfasis en la originalidad indígena del texto:

Como se escribió en tsotsil, pensé en *los tsotsil hablantes* para que el texto no pierda la originalidad, excepto la parte introductoria en español, pero está *escrita desde la visión de un tsotsil*. (Francisco Shilón)

La mayoría de los escritores no definió a sus destinatarios, sino el efecto que causaría en los potenciales lectores. Un estudiante apeló al efecto sorpresa que causaría la mera *existencia de la lengua*:

Estoy seguro que en el interior de cada uno de nosotros se mantuvo la idea de que cuando fueran leídas nuestras lecturas *sorprenderían a las personas conocedoras y no conocedoras de nuestras lenguas* —por lo menos la lengua wixárika es lengua minoritaria de México y desconocida en el interior del país. (Faustino Hernández)

Para otro autor, el destinatario es alguien que reconocerá la existencia de un pueblo a través de la existencia de la lengua:

Para un público abierto que quizás por primera vez verá e intentará de leer un trabajo en lengua guaraní. Es más que todo para decir *aquí estamos, somos también cultura y parte de un Estado* que se llama Bolivia. (Enrique Segundo)

Una escritora pensó en poner en alto el valor de la lengua por la dificultad que generaría su lectura:

Yo pensé en cualquier gente que le interese la lengua indígena, es decir que me di *el lujo* de querer hacer *esforzar a la gente* que le interese el contenido de mi texto. (Rosario Saavedra)

Para el escritor maya yucateco, el valor simbólico fue trascendido por la posibilidad de transmitir un contenido a una persona monolingüe en esa lengua indígena especialmente identificada:

En mi pueblo me imaginaba lo que diría mi mamá *cuando sepa lo que me sucedía en la escuela*, cuando sepa después de 26 años que yo no me escapaba de la escuela sino de la lengua español, y que en la escuela mi lengua maya se sacaba también, pero no para que me exprese sino que se salga en las aulas de clases. (Hilario Chi)

IV. 3. Impacto de la escritura en lenguas indígenas en los autores

Cercano al efecto de revelación de un suceso oculto en el lector, se encuentra el efecto que la escritura provocó en los mismos autores al revelárseles realidades enterradas en la historia individual, como en el caso de la escritora mazahua:

La *catarsis*, al principio no pensé en otras personas. Me emocionaba la idea de escribir en mi lengua a pesar de no saber hablarla bien. Pensar en mazahua y escribir en la misma lengua sin tener que recurrir primero al castellano para organizar un esquema, *simplemente empezar a escribir como lo estuviera pensando, sintiendo y recordando*. Esto implicó remover el pasado, un poco como lo había hecho en el curso propedéutico, pero esta vez más profundo. Pude relacionar mi condición cultural y lingüística con temores, inseguridades y nervios para hablar frente a otras personas mientras fui estudiante de grados anteriores. (Rosa Dionisio)

Conocer lo propio y expresarlo tal como se lo siente, es decir, sin el tamiz del castellano son elementos que la autora mazahua rescata en el proceso de autoafirmación individual:

Atreverme a escribir lo que sé y como lo sé. *Hablar con el corazón*. Entender mi pasado, superarlo y compartirlo sin miedo. (Rosa Dionisio)

De una manera por demás elocuente, la escritora amuzga explica en pocas palabras la relación entre el valor de la lengua y el valor que se (le) atribuye al hablante, círculo vicioso del efecto de la minorización de los pueblos indígenas:

En mi región —y estoy segura que en otros pueblos—, no soy la única persona que ha pasado la misma experiencia respecto a la lengua indígena. De hecho, creo que la *baja autoestima, los miedos e inseguridades* son factores decisivos que han contribuido para que muchas personas no hayamos aprendido y mantenido la lengua originaria de nuestro pueblo. (Genoveva Santiago)

El efecto contrario a la minorización que la escritura propicia en individuos indígenas es puesto en alto por el escritor maya yucateco. Para él, la apropiación de la herramienta escrita indígena no lleva a un sentido de libertad, *es libertad, es mayoría de edad, es independencia y creatividad*:

Aprendí a que es hora de *valerme por mí mismo* con la lengua maya, es hora de decir que estoy listo para ser un escritor maya en lengua maya, pero sobre todo aprendí a decir “*ya no más dependencia* en los académicos, yo también estoy preparado y listo para darme a conocer como un escritor maya también”. (Hilario Chi)

Hilario expresa un fenómeno interesante relacionado con el valor social otorgado a la escritura: tal como sucede con las lenguas de prestigio, alrededor de la escritura de las lenguas indígenas se crea todo un “mito” de corrección por el cual se legitima a ciertas personas a considerarse y ser consideradas expertas. La institucionalización del grupo de expertos en academias (maya, nahuat, aimara, quechua, etc.), que se erigen como jueces de la norma escrita en el afán de estandarizar la lengua, provoca irónicamente una nueva minorización al despojar al usuario de la lengua, de su propiedad sobre ella.

A tal punto llega la apropiación de la forma escrita de los “académicos” que, en el caso del maya yucateco, estos cobran por corregir un texto escrito a manera de darle el pase a una versión publicable en los estándares que ellos mismos establecen. Hilario cuenta que rehusó la revisión de su texto cuando supo de las condiciones de esa validación de la forma por parte de la comunidad académica maya yucateca:

Yo siempre pensé en Miguel Cocom Pech, un escritor maya, en mis compañeros profesores de la lengua maya en la Universidad Intercultural Maya, quienes de seguro van a leerlo y *criticarme la escritura*. Ya imagino los escritos y habladurías que van a decir, porque precisamente trato de contradecir la enseñanza de la lengua e intento demostrar cómo y el porqué fracasa la enseñanza. Por otro lado, casi escuchaba decir a los académicos “está mal la escritura, así se dice, le faltó una vocal, un acento, *no se va a entender*”. (Hilario Chi)

La autoafirmación lingüística como individuo, quién lo hubiera pensado, no solamente se erige como protección frente a la sociedad hegemónica y la dominación del castellano o español, sino también frente al despojo de su autoría por parte de los mismos escritores maya yucatecos:

Ya estoy listo para *defender lo nuestro* y no aceptar siempre lo de “ellos”...¿Qué, acaso no somos los *hablantes los que tenemos más derechos* y más obligaciones

para escribir nuestra lengua? ¿Quién mejor que nosotros y quién debe calificar de bueno o malo? (Hilario Chi)

La autoafirmación lingüística como pueblo es otro efecto sentido por los autores. A la lengua indígena escrita se le atribuye poderes que se acercan a la noción de subvertir el orden, de lo contrahegemónico, tanto por su simbolismo como por su contenido:

He aprendido que es otra forma o disposición para *autoafirmarse* como mapuche, pero por sobre todo de *defender* el mapuzugun en situación tan crítica en estos días. (Gloria Marivil)

Que en nuestra propia lengua se pueden decir verdades, mostrarnos ante los demás tal como somos, de dónde somos, quiénes somos. Sin esconder nada, uno no siente prejuicios. Mas al contrario, sentí seguridad al expresar mis vivencias. (Delia Gutiérrez)

La escritura de lenguas indígenas como un acto colectivo de liberación de la condición de invisibilización es puesta en alto por el autor wixárika:

A nivel Latinoamérica, donde existen miles de lenguas indígenas en situaciones de ignorancia, esta breve labor significa *sacar la lengua de su escondite y de la dominación por otras lenguas*. (Faustino Hernández)

IV.4. La agencia del escritor o planificación lingüística “in situ”

Los autores indígenas afirman que el ejercicio de escritura académica en lenguas indígenas fue un acto de planificación lingüística. Es interesante rescatar que también en este sentido de ingeniería lingüística se hizo evidente la agencia del hablante-escritor que no espera la planificación lingüística desde arriba o desde ámbitos oficiales para ser usuario de pleno derecho.

Hay un sentido de derecho a ser usuario de la escritura de las lenguas indígenas:

Creo que también los indígenas tenemos todo el *derecho de escribir en nuestra lengua*. *Pensamos mejor y decimos mejor* lo que sentimos en nuestra lengua sin necesidad de cumplir las normas y casillas del castellano. (Rosario Saavedra)

Se suma a esta postura de igualdad de derechos lingüísticos la exigencia de igualdad de tratamiento social de lenguas y respeto por el valor intrínseco de cada lengua más allá de su estatus:

Así como lo hacemos nosotros al leer un texto en inglés, buscamos los medios necesarios, nos *esforzamos por leer una lengua de prestigio*, ¿por qué no lo han de hacer por una lengua indígena? (Rosario Saavedra)

En cuanto a la planificación lingüística, contrarios a la práctica tradicional de la política de planificación “desde arriba” (Sichra, 2005:169-170) y coherentes con el sentido liberador del uso escrito de la lengua desarrollado en párrafos anteriores, los autores indígenas privilegian la función por encima de la forma, aun tratándose de un ejercicio de escritura académica que exige un alto grado de formalidad:

Saberla importante y que tiene su propio mensaje, no fue el castellano que predominó aquí, sino el amuzgo como lengua de análisis, y el castellano como resumen para que otras personas entiendan lo que quiero decir. (Genoveva Santiago)

Que la práctica hace al maestro y la escritura de lenguas indígenas al experto o autor es una experiencia puesta muy en alto por los profesionales indígenas. Así, el ejercicio de escritura académica fue una planificación de corpus *in situ*, en cuanto a la codificación y al desarrollo de vocabulario:

Que hacerlo implica ir planteándose cuestiones prácticas acerca de *qué palabras más adecuados usar*, cómo utilizar la puntuación para hacerlo más entendible. (Gloria Marivil)

También aprendí a *mejorar mi escritura* en amuzgo, a *buscar palabras difíciles* de escribir en los libros de texto gratuitos que son los únicos con los cuales se cuenta en amuzgo. (Genoveva Santiago)

Comprender el pasado para actuar en el presente y modificar el futuro ha sido un impacto del ejercicio de escritura académica para la autora amuzga. Podemos relacionarlo con la planificación lingüística de la adquisición de la lengua, el tercer tipo de planificación establecido por Cooper (1997), y cada vez más

relevante ante la crítica situación de desplazamiento y muerte de lenguas indígenas:

Quisiera compartir el orgullo, la satisfacción y el honor que me causa haberme dado cuenta de cuán *valiosa es la lengua indígena que aprendí (en cierto grado) de mi madre*. Que es posible trabajar para su *revitalización empezando por comprender mi pasado*, por usar la lengua en mi familia y personas cercanas a mí. Pero eso quisiera que lo supieran las personas que han vivido algo parecido a mí. (Genoveva Santiago)

IV.5. La academia y los profesionales indígenas: implicancias del ejercicio de escritura académica para la formación docente

Si bien el fortalecimiento de la identidad y competencia lingüística son los aspectos más resaltantes en la experiencia del ejercicio de escritura académica, los autores indígenas destacan varios elementos en relación al tema asignado para los trabajos, “la lengua en la formación (docente)”. Es así que se menciona el rol de las lenguas indígenas (escritas) en la experiencia en educación superior, en la formación docente y en la formación escolar.

En la visión del autor guaraní, la Universidad puede jugar un papel crucial en la construcción de una educación superior respetuosa de lo indígena:

Veo la *academia como un espacio de construcción cultural y lingüística* desde la realidad acorde a los cambios sociales y no un simple activismo en espacios académicos y sociales tratando de promover el uso obligado de la lengua. (Enrique Segundo)

Para ello, será necesario trascender el mero uso de lenguas indígenas, escribiéndolas “entretejidas” con las correspondientes culturas, apelando a una perspectiva intracultural como camino a la interculturalidad:

Existen espacios que pueden ser muy bien aprovechados por profesionales indígenas, pero siento que hay que *profundizar más la producción escrita*. El desafío como profesional indígena es seguir con esta mirada cultural entretejiendo aspectos académicos enlazando con la propia cultura desde la situación lingüística. (Enrique Segundo)

Una implicancia del ejercicio de escritura académica para la formación en general, sea superior, docente o escolar, y relacionada con la perspectiva intracultural, es el aporte a la concepción y desarrollo de una *didáctica indígena*:

Sentía felicidad de saber que algún día les leeré lo que escribí y dirán “eso es verdad, *la lengua sale* y sale solito, nosotros somos la misma manera, los que aprendemos mientras enseñamos”. (Hilario Chi)

Son cada vez más audibles las voces que denuncian un “blanqueamiento” de la educación superior (Sichra, 2010). Se constata que mientras más transcurre un indígena en su desarrollo profesional, se produce mayor asimilación a la sociedad hegemónica, a sus valores, formas de ver y pensar el mundo, modos de desempeñarse en él. Aun el pensamiento se modifica a lo largo del proceso de formación escolar y profesional monolingüe castellano o español. La escritura académica permite rescatar la *lengua indígena como herramienta de cognición*:

Mi mayor dificultad fue pensar en mi lengua, aspecto que no había practicado antes, sino todo lo hacía en castellano. Esta es mi primera experiencia escribir en amuzgo y pensando aunque no todo en amuzgo. Realmente *quisiera volver a pensar en mi lengua*. (Genoveva Santiago)

En la *formación docente*, la autora amuzga rescata el potencial de la escritura académica en cuanto permite una mirada (auto)crítica para propiciar la reflexión sobre la práctica docente:

Pensé en otros maestros que trabajan en contextos indígenas y han pasado por esta experiencia parecida a la mía, y ellos pudieran pensar en *cómo sería posible cambiar esa forma* en la cual nos formaron y reproducimos en el aula. También fue como sacar el sentir que llevaba desde tiempo, ese malestar y coraje que sentía por lo que viví y vivo con mis compañeros docentes. (Genoveva Santiago)

A nivel de formación escolar, el generalizado despojo de los niños indígenas de sus primeras lenguas es una experiencia traumática revivida y superada gracias al recurso de la misma lengua objeto de castigo, enaltecida en su forma escrita para hacer más efectiva la denuncia de una historia de sufrimiento institucionalizado:

Es difícil y a la vez es alegría escribir lo que un día era difícil de hacerlo. A mí me cuesta siempre recordar lo que me pasaba en preescolar. *Cuando lo recuerdo así siempre me hace llorar*, porque de nuevo recuerdo a mi maestra y me parece escucharla hablar y yo sin poder decirle nada. Y más cuando llegaba, en mi casa mi mamá me pegaba de nuevo porque ella pensaba que me escapé de la escuela, y luego yo me escapo de la lengua español que no entendía y todo me parecía regaño y miedo. Es triste, pero da satisfacción que hoy podemos escribir nuestra lengua, *lo que un día fue prohibido*. *Hoy es un deseo* y casi todo lo que quiero escribir —pensamiento, artículo, poema, canciones y mi tesis— lo quiero hacer en maya. (Hilario Chi)

V. Conclusión

Con el ejercicio de escritura indígena académica abordamos la perspectiva de empoderar al hablante de la lengua indígena antes que intervenir externamente en la lengua, como se procede tradicionalmente en la planificación lingüística. A través del fortalecimiento identitario - lingüístico del usuario de la lengua, se empodera al poseedor de la lengua y se desarrolla su capacidad de desarrollar, fortalecer y usar la lengua en nuevas funciones no tradicionales. Al incorporar la afectividad en la formación, se prepara al docente para encarar la lucha de colocar lo indígena y la lengua indígena en la educación, en los espacios públicos, en su propia vida de donde ya retrocede, en sus hijos que ya no hablan la lengua.

Vemos que se trata de un círculo virtuoso, ya que el uso de la lengua indígena en la educación superior, a su vez, eleva la autoestima del autor al permitirle desplegar sus habilidades cognitivas y expresivas —muchas veces inesperadas u ocultas. Además, la escritura en lengua indígena es un medio adecuado para elaborar la mirada crítica sobre el pasado y propiciar la liberación de los efectos de la discriminación y minorización indígena a lo largo del continente, al recuperar el pasado y el presente dolorosos, con una profunda sensibilidad, postura cuestionadora, orgullo y confianza en el valor colectivo de su formación individual.

La competencia académica en lengua indígena, desplegada en textos de mayor abstracción y con exigencias de creación de vocabulario descontextualizado, fortalece el bilingüismo de los profesionales, lo cual tendrá repercusión en su

desempeño como docentes en EIB. Podemos superar los efectos de la castellanización que se expresan en el siguiente testimonio recogido en el PROEIB Andes al inicio de las clases de la 6ta maestría: “Hablar bien el castellano no te permite hablar bien el quechua”, peor si se trata de la escritura. Solamente un docente seguro de su identidad y de su lengua podrá defender su cultura y su lengua cuando se inserte en el sistema educativo y deba desempeñarse en el aula.

El ejercicio que se desarrolla en el PROEIB Andes aporta a crear un espacio de pedagogía crítica y afirmación cultural en la educación superior del cual se apropian los profesionales indígenas para establecer nuevas formas de recuperación y control sobre sus recursos simbólicos y culturales. Es una postura activa contraria a aquella que se expresa en un testimonio de uno de los autores en un semestre anterior: “Es un problema no escribir el quechua. ¡Si me hubieran enseñado a escribir...!”. La victimización, el lamento, la resignación son reemplazados por la confianza en la acción y construcción propias que se aparta de una educación asimiladora o “tolerante” y se aventura a ser una educación para la transformación (García Castaño y otros, 1999). Y por la convicción de que si no es el dueño de la lengua el que la cultiva, la goza, la indaga y estudia para ponerla en su lugar en la sociedad, ¿quién lo hará?

Bibliografía

- García Castaño, Javier, Rafael Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo
1999 "La educación multicultural y el concepto de cultura". En García Castaño y Granados Martínez (eds.) **Lecturas para educación intercultural**. Madrid: Trotta. 47-80.
- López, Luis Enrique
2007 "Bilingüismo, educación superior y formación docente". En Ricardo Cuenca, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (Comps.) **Nuevos Maestros para América Latina**. Madrid: GTZ, InWEnt, Morata. 259-292.
2010 "La educación superior en contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües en América Latina". En I. Sichra (ed.) **Perspectiva intercultural de género en la educación superior**. Cochabamba: SAIH/FUNPROEIB/CIEMM/URACCAN. 1-13.
- Moya, Ruth
2007 "Formación de maestros e interculturalidad". En Ricardo Cuenca, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (Comps.) **Nuevos Maestros para América Latina**. Madrid: GTZ, InWEnt, Morata. 229-258.
- Sichra, Inge
2005 "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística". **Qinasay Revista de Educación Intercultural Bilingüe**, N.º 3 (Cochabamba). 161-181.
- Sichra, Inge (ed.)
2010 **Perspectiva intercultural de género en la educación superior**. Cochabamba: SAIH/FUNPROEIB/CIEMM/URACCAN.
- Sichra, Inge y estudiantes PROEIB Andes sexta promoción
2010 "Lenguas indígenas en la formación docente". **Revista Pueblos indígenas y educación** N.º 1 nueva edición RINEIB. (Quito). S/p.