

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

PÁGINA Y SIGNOS



REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

PÁGINA Y SIGNOS

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Primera edición, octubre 2014

PÁGINA Y SIGNOS es una publicación del Fondo Editorial de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con el apoyo de la Editorial Kipus.

© Grupo Editorial Kipus

Calle Hamiraya N° 127 casi Av. Heroínas, Cochabamba - Bolivia.

Telfs./Fax.: (591-4) 4731074 - 4582716

E-mail: ventas@editorialkipus.com

Página web: www.editorialkipus.com

© Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

Plazuela Sucre, acera Sud

Telefax: (591-4) 4258803, 4544108, interno 260-261

E-mail: paginaysignos.revista@gmail.com

<https://www.facebook.com/paginaysignos>

Cochabamba, Bolivia

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Alandia Mercado

Silvana Campanini Tejerina

Carlos Alberto Estrada García

Elena Ferrufino-Coqueugniot

Vicente Limachi Pérez

Fernando Llanos Gutiérrez

RESPONSABLE DE EDICIÓN

Patricia Alandia Mercado

paty98@gmail.com

TRADUCCIÓN

Daniela Viljoen Tadic

DISEÑO DE LA PORTADA

Mariel Cabrera V.

DIAGRAMACIÓN

Grupo Editorial Kipus

Depósito Legal: 2-3-119-07

Queda rigurosamente prohibida sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático.

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Año 8, número 11

Octubre de 2014

Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón

CONTENIDO

Presentación	9
Apuntes sobre el estatuto de la lingüística y de la lingüística aplicada: pensando en voz alta y en letra rápida	
Fernando Garcés V.	13
Política y planificación lingüística en la construcción de las ideas de nación estatal	
Víctor Hugo Mamani Yapura	31
“Arimatea es la mosetena”: actitudes lingüísticas ante la enseñanza de la lengua mosetén en Covendo, Bolivia	
Hilario Chi Canul.....	53
¡Vivimos en quechua! Una experiencia de política y planificación lingüística familiar	
María del Rosario Saavedra Saravia	85
No solo la última palabra, sobre todo la primera. Familias revierten el desplazamiento lingüístico intergeneracional en el área urbana	
Inge Sichra	107
El desarrollo de la subcompetencia profesional del traductor como factor determinante del éxito en su carrera profesional	
Horacio R. Dal Dosso	135

PRESENTACIÓN

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2014). Presentación. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 11, 9-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10255243>

La lingüística aplicada es una disciplina científica con apenas 70 años de desarrollo, pese a que algunos problemas de los que se ocupa han formado parte, desde siempre, de las preocupaciones de las distintas sociedades donde existe contacto de lenguas.

Si bien en sus inicios la lingüística aplicada se vinculó a la enseñanza de segundas lenguas, por los requerimientos del ejército estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial, la diversidad de problemas relacionados a la comunicación ha propiciado la multiplicación de temas de interés que se han constituido, en los últimos años, en objeto de estudio de ramas diferentes, que configuran verdaderos campos disciplinares del conocimiento, cuyo número va en ascenso.

En el caso específico de nuestras sociedades, su carácter multilingüe plantea problemáticas más complejas que la necesidad de asegurar la intercomprensión entre los hablantes, la que se ha abordado en estudios de traductología y de la propia lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, dos de las ramas más desarrolladas de la lingüística aplicada. Los conflictos suscitados por la coexistencia de lenguas, la subalternización de la que han sido víctimas lenguas minoritarias o minorizadas, la implementación de políticas lingüísticas, que definen funciones nuevas para estas lenguas en ámbitos que les eran ajenos, han empujado el desarrollo de la planificación lingüística, primero, como una intervención estatal sobre las lenguas, y, luego, como una disciplina aplicada que busca una comprensión más amplia de la situación de vulnerabilidad de lenguas históricamente discriminadas.

Así, la diglosia, el desplazamiento lingüístico y la extinción que amenaza a más de la mitad de lenguas en el mundo, y por lo menos al 70% de lenguas en Bolivia, han generado en hablantes e investigadores la necesidad de volcar sus

mayores esfuerzos en acciones urgentes, que han conducido la planificación lingüística a nuevos derroteros, entre los que está la revitalización de lenguas.

Si bien la Convocatoria de este número de la revista Página y Signos estuvo abierta a todos los trabajos vinculados con los nuevos caminos de la lingüística aplicada, la cantidad de trabajos recibidos en el campo de la planificación lingüística es prueba de que, en nuestro continente, una de las actuales preocupaciones de intelectuales lingüistas indígenas y no indígenas apunta a la búsqueda de mecanismos para asegurar el desarrollo de las lenguas y evitar su extinción.

Con esas consideraciones, los trabajos que presentamos a continuación, los cuales emergen de experiencias exitosas, se constituyen en un aporte importante para la reflexión académica y el desarrollo de la disciplina, pero, además, señalan caminos que las instituciones estatales, llamadas por ley, deberían considerar para cumplir con su mandato constitucional.

A fin de recorrer el camino transitado por la lingüística y explorar el sentido que puede tener una lingüística aplicable, antes que aplicada, y sus posibles rutas de comprensión desde la compleja realidad boliviana, Fernando Garcés V. propone su artículo *Apuntes sobre el estatuto de la lingüística y de la lingüística aplicada: pensando en voz alta y en letra rápida*.

A continuación, Víctor Hugo Mamani Yapura aborda el uso de la lengua en la construcción de la identidad política de los colectivos, para establecer cómo la lengua está vinculada también con eventos ideológicos y políticos en *Política y planificación lingüística en la construcción de las ideas de nación estatal*.

Para entender por qué se ha restringido la transmisión intergeneracional de la lengua mosetén, en los hogares covendeños, Hilario Chi Canul presenta un trabajo de investigación titulado *"Arimatea es la mosetena": actitudes lingüísticas ante la enseñanza de la lengua mosetén en Covendo, Bolivia*.

María del Rosario Saavedra Saravia comparte su experiencia de transmisión exitosa del quechua a sus dos hijos en un contexto urbano adverso, en *¡Vivimos en quechua! Una experiencia de política y planificación lingüística familiar*.

No solo la última palabra, sobre todo la primera. Familias revierten el desplazamiento lingüístico intergeneracional en el área urbana de Inge Sichra

presenta el proceso vivido por algunos graduados del PROEIB Andes en Bolivia, quienes, en un ejercicio de ciudadanía intercultural plena, tomaron la decisión política y llevaron adelante la socialización de sus hijos en lengua indígena, en contextos urbanos.

Finalmente, y pese a que se aleja de las temáticas y enfoques abordados previamente, presentamos *El desarrollo de la subcompetencia profesional del traductor como factor determinante del éxito en su carrera profesional* del experto argentino Horacio R. Dal Dosso, en atención a la pluralidad que caracteriza la revista.

Patricia Alandia Mercado
Responsable de edición

APUNTES SOBRE EL ESTATUTO DE LA LINGÜÍSTICA Y DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA: PENSANDO EN VOZ ALTA Y EN LETRA RÁPIDA¹

Fernando Garcés V.²

Cómo citar: Garcés V., F. (2014). Apuntes sobre el estatuto de la lingüística y de la lingüística aplicada: pensando en voz alta y en letra rápida. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 11, 13-29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10255417>

RESUMEN

El artículo muestra algunos hitos de la constitución de la lingüística como ciencia, y su vaivén de opciones entre el mentalismo y el empiricismo, siempre en relación con las concepciones de ciencia del momento y el manejo inmanente de los datos lingüísticos. Luego, plantea la apertura a una lingüística situada desde la razón de ser del lenguaje: su dimensión comunicativa. A partir de ahí, explora el sentido que puede tener una lingüística aplicable, antes que aplicada, y sus posibles rutas de comprensión desde la compleja realidad boliviana.

Palabras claves: lingüística, lingüística aplicada, lenguas en uso, complejidad lingüística

ABSTRACT

The paper describes milestones reached through the evolution of linguistics as a science as well as variations between mentalism and empiricism related to present

¹ El presente artículo se elaboró tomando como punto de partida la Conferencia ofrecida en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL) de la Universidad Mayor de San Simón, el 26 de mayo del 2011, en el marco del Proceso de Transformación Curricular; un documento base de valoración proponía que la Carrera se diversifique en tres áreas o menciones: enseñanza de lenguas, traductología y planificación lingüística. Como se verá en el segundo apartado del artículo, las reflexiones emitidas apuntan a contribuir a la reflexión y toma de decisiones en este proceso. Agradezco a Silvana Campanini por la lectura previa del documento y sus comentarios.

² Lingüista y pedagogo. Investigador del Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón. Correo electrónico: ferumss@gmail.com

day scientific concepts and the inseparable handling of linguistic data. It then considers the beginning of linguistic studies focused on the fact that it comes from language: its communicative dimension. From there, it explores how it makes sense to begin with applicable linguistics, before applied linguistics, and the possible paths for comprehension from a truly complex Bolivian point of view.

Keywords: Linguistics, applied linguistics, languages in use, linguistic complexity

Chicano Spanish is considered by the purist and by most Latinos deficient, a mutilation of Spanish.

But Chicano Spanish is a border tongue which developed naturally. Change, *evolución, enriquecimiento de palabras nuevas por invención o adopción* have created variants of Chicano Spanish, *un nuevo lenguaje. Un lenguaje que corresponde a un modo de vivir*. Chicano Spanish is not incorrect, it is a living language.

[...] for a people who cannot entirely identify with either standard (formal, Castillian) Spanish nor Standard English, what recourse is left to them but to create their own language? A language which they can connect their identity to, one capable of communicating the realities and values true to themselves — a language with terms that are neither *español ni inglés*, but both. (Anzaldúa 1987: 77)

La lingüística como ciencia

El siglo XIX es el momento en que se desarrolla en Europa la lingüística histórica comparativa, como una forma de postura crítica hacia la gramática tradicional, a la que se calificará de precientífica. En efecto, entre 1786 y 1816, el sánscrito se vuelve el centro de atención de los estudiosos de las lenguas (cf. Mounin, 1967: 160). A través del estudio contrastivo del latín, el griego y el sánscrito, se plantea la existencia de una lengua anterior común (el indoeuropeo³) de la que provendrían las tres mencionadas. De esta manera, el estudio de las lenguas es concebido históricamente, estableciéndose relaciones de filiación entre unas y otras. En el último tercio del mismo siglo, bajo la influencia del positivismo, los gramáticos de esta tendencia elaboraron el concepto de *ley fonética*, apareciendo, por primera vez, los términos “lingüista” (1816) y “lingüística” (1833) (Garcés, 1997: 25).

³ A las lenguas descendientes del indoeuropeo se las puede clasificar *grosso modo* así: 1. lenguas románicas (castellano, catalán, complejo lingüístico gallego-portugués, dalmata, francés, italiano, provenzal, sardo, rumano); 2. lenguas germánicas (inglés, alemán, holandés, flamenco, frisio); 3. lenguas escandinavas (sueco, danés, noruego, islandés); 4. Otras, como el eslavo (ruso, ucraniano, esloveno, servocroata, búlgaro, polaco, checo, eslovaco), el griego, el albanés, el celta (irlandés, gaélico, galés, bretón), el armenio, el persa, el indostaní (hindú, urdú), el bengalí, etc. En total, la familia lingüística indoeuropea está compuesta por unas sesenta lenguas, de las cuales unas veinte son lenguas muertas (cf. Garcés, 1997: 125).

De manera que, en el s. XIX, la lingüística nace con pretensión de ciencia, con lo que se entendía por ciencia en aquel momento, es decir, un sistema de pensamiento influido por el historicismo y el positivismo.

En sus orígenes “pre-científicos”, el estudio de la lengua tuvo (casi) siempre un carácter que podríamos llamar “aplicado”: para fines religiosos (el estudio del sánscrito y los vedas⁴), para fines filosóficos (los griegos⁵, los romanos⁶, la Gramática general de Port Royal⁷, el neopositivismo de Carnap⁸, la gramática generativa transformacional⁹), para fines histórico-políticos (la lingüística histórica¹⁰), para fines “culturales” (la filología¹¹) (Garcés, 1997: 12-30).

El carácter específico de la lingüística como ciencia viene dado por el estudio de la lengua como un valor en sí mismo. Recuérdese al respecto que, para Saussure,

⁴ Los hindúes son los primeros en dedicarse a organizar estudios sobre la lengua a partir de sus trabajos de interpretación védica. Buscaban preservar la lengua sagrada y “perfecta” (el sánscrito) en la que estaban escritos sus libros sagrados (de los Vedas). Dicha lengua era considerada lengua de los dioses, y, por tal razón, se preocupaban de que no se cometiera ningún error en la producción de textos que se usaban en los rituales. Dice Domínguez Hidalgo (1977: 15) que sus trabajos eran “puramente descriptivos, sin disertaciones filosóficas ni normas académicas”. El más conocido y admirable de los lingüistas hindúes fue Panini —llamado el “Homero de la lingüística”— quien alrededor del año 350 a.C. elaboró una gramática del sánscrito en el sentido actual de la palabra: conjunto de relaciones funcionales morfosintácticas.

⁵ Los sofistas, los analogistas, los anomalistas, Sócrates, Platón, Aristóteles, Dionisio de Tracia ofrecerán importantes reflexiones sobre el lenguaje.

⁶ Marcos Terentius Varro, Prisciano, Donato aportaron los elementos que luego configurarán el esquema general de las gramáticas de las lenguas romances.

⁷ Se trata de un modelo netamente racionalista desarrollado en el s. XVII. En él, el análisis gramatical es al mismo tiempo análisis lógico-filosófico. Dos de sus importantes representantes serán Antoine Arnauld y Claude Lancelot.

⁸ Corriente vinculada estrechamente a la filosofía del lenguaje. Incluso llegó a considerar el análisis del lenguaje como la ocupación principal de la filosofía. Aparte del propio R. Carnap (1891-1970), sus principales representantes son O. Neurath (1882-1945) y H. Reichenbach (1891-1953).

⁹ Con la emblemática figura de Noam Chomsky, se basa en el uso de procedimientos formales para la descripción exacta de las lenguas naturales. Chomsky provocará un nuevo viraje en el tratamiento lingüístico, poniendo en relieve el aspecto creador de la lengua y reanudando la vieja disputa entre empirismo y racionalismo. La lingüística será verdadera ciencia solo cuando el lingüista pueda crear una teoría general del lenguaje basada en una serie de hipótesis cada vez más generales (Chomsky 1957; 1965).

¹⁰ Los grandes “maestros” de la lingüística comparada son Ramus Rask, Franz Bopp, Guillermo de Humboldt, August Schleicher, Diez, Jones.

¹¹ La ciencia que tiene por objeto el conocimiento de la cultura de un pueblo mediante el estudio de su lengua, de su literatura y, en general, de los documentos escritos que ese pueblo ha dejado a lo largo de su historia. Se centra en la interpretación de textos para descubrir la intención del autor, obtener información sobre la cultura, la historia, las tradiciones, las producciones literarias de un pueblo, etc. La lingüística como filología se asocia con el movimiento creado por Friedrich August Wolf a partir de 1777.

la lingüística interna es aquella que se ocupa de la lengua en sí misma mirando su organismo, su sistema, su constitución intrínseca. Gracias a la lingüística interna, describimos la red de relaciones internas de los fenómenos y elementos que conforman la lengua. En definitiva, analizamos la lengua en sí misma y no como instrumento de fines ulteriores. De otro lado, la lingüística externa se ocupa, según el autor ginebrino (Saussure, 1916: 37-38): 1) de todas las relaciones que puedan existir entre la historia de una lengua y la de una raza o de una civilización; 2) de las relaciones entre la lengua y la historia política de un pueblo; 3) de las conexiones de la lengua con las instituciones de toda especie, y 4) de la extensión geográfica de las lenguas y de su fraccionamiento dialectal.

Pero, para Saussure, las dos lingüísticas mencionadas no tienen igual importancia ya que la interna es la que tiene que ver directamente con la lengua como sistema, objeto de estudio de la lingüística:

La lingüística externa puede amontonar detalle sobre detalle sin sentirse oprimida en el torniquete de un sistema. [...] [En cambio,] la lingüística interna no admite una disposición cualquiera; la lengua es un sistema que no conoce más que su orden propio y peculiar. (Saussure, 1916: 39)

La lingüística, entonces, en el pensamiento de Saussure, es lingüística en tanto que se ocupa de los fenómenos y relaciones internas de la lengua.

Esta caracterización de la ciencia lingüística será asumida desde tendencias epistemológicas diferentes según el momento de producción epistémica. Positivismo lingüístico, por un lado, y mentalismo lingüístico, por otro, convierten a la lengua en un objeto de estudio separado de su función fundamental: la comunicación humana y, por tanto, el indesligable carácter social del lenguaje (López, 2003).

De otro lado, la lingüística de Saussure será el punto de partida para el nacimiento del estructuralismo que desplegará una importante incidencia tanto en la antropología como en la mayoría de las ciencias sociales.¹²

¹² En el segundo capítulo de su *Antropología estructural* (1958: 75-95), aplica las reglas de la fonología estructural al estudio del parentesco, mientras que en el cuarto (1958: 109-120) esboza la manera como, tanto la lingüística como la antropología, pueden aportarse mutuamente en la perspectiva de arrojar luz sobre lo que él llama “el espíritu humano”.

Es curioso que Saussure jamás haya utilizado el término *estructura* para referirse a su concepto de lengua, aunque habló, sí, de *sistema*. En el s. XVII comenzó a utilizarse el vocablo *estructura* en sentido arquitectónico, para referirse a la distribución estética de las partes de un edificio (Domínguez Hidalgo, 1977: 27). Serán los lingüistas del Círculo de Praga los que utilizarán el término en cuestión para designar el método que sirve para describir las funciones de la sustancia fónica de la lengua, llegando a definirse como “el conjunto de elementos interrelacionados en sistema que conforma una Totalidad” (Domínguez Hidalgo, 1977: 30). En sentido amplio, se puede añadir que

Una estructura es [...] un sistema immanente al objeto que realiza las funciones interrelacionadas de los elementos y que da forma a una totalidad relativamente autónoma. Un ser cualquiera, y ser es lo que existe, un mineral, un vegetal, un animal, un poema, una pintura, forman totalidades y para entenderlas, explicarlas, comprenderlas, es necesario conocer los elementos que las integran, las relaciones que existen entre ellos, las funciones que realizan y sus jerarquías internas. (Domínguez Hidalgo, 1977: 29)

Por lo expuesto, no es raro que se haya criticado frecuentemente al estructuralismo de vivir en la estratósfera, descuidando los hechos concretos del lenguaje, que es en último término su razón de ser: “Difícilmente sería posible imaginar teorías más alejadas de las realidades sociales que las especulaciones puramente abstractas [...] en las que se complacen ciertos entusiastas de las doctrinas estructuralistas” (Leroy, 1964: 124).

Para Leroy (1964: 114-115), el aporte de los estructuralistas es que

[...] han hecho un notable esfuerzo por explicar el lenguaje por sí mismo; para hacerlo, se han dedicado al examen atento de las relaciones (nada está aislado y todo participa en todo, decía ya Anaxágoras) que unen los elementos del discurso, y sus investigaciones han tendido a determinar el valor funcional de esos diferentes tipos de relaciones.

Las tendencias contemporáneas

Actualmente asistimos al paso del interés por la lingüística autónoma a la comprensión de una lingüística comunicacional, debido al mejor acceso al conocimiento de las variedades lingüísticas y sus desempeños orales y a la

necesidad de atender/entender el lenguaje en uso (Escandell, 1993; López, 2003; Potosí, 2000; Schlieben-Lange, 1987). Esta postura implica la superación de la oración como unidad de análisis llevando a los terrenos de la pragmática sociocultural,¹³ la lingüística textual o el análisis del discurso (Fuentes, 2000; Zavala y Vich, 2004).

A nivel sociolingüístico, el funcionamiento real de las lenguas también ha llevado a superar la atención sobre el código homogéneo y mirar la variedad del uso lingüístico. Así, se ha ampliado el interés de la lengua estándar a todas las modalidades de empleo de la lengua.¹⁴ Para ello se ha debido dejar atrás el inmanentismo y la autonomía del significado lingüístico para pasar a la comprensión de los factores extralingüísticos que inciden en la construcción discursiva (Areiza y otros, 2004; Fishman, 1995; Hudson, 1981).

Ha influido en ello, también, el cambio de paradigma social y epistémico; es decir, los referentes de la modernidad y sus construcciones rígidas y binarias se encuentran cada vez más en competencia con el paradigma de la posmodernidad, donde prima la mirada fluida, flexible que caracteriza las dinámicas y hechos sociales; y donde se enfatiza el juego de múltiples significaciones y dimensiones de la realidad (Garcés, 2009; Lyotard, 1990).

De manera que la lingüística “pura”, desde hace varias décadas, se abre a campos como la sociolingüística, la lingüística antropológica, la pragmática (lingüística y sociocultural), el análisis textual y discursivo. El punto de partida, en estos enfoques diversos, es la aceptación del carácter dinámico, flexible, social y complejo del lenguaje (Verschueren, 2002). En definitiva, se ha ampliado el objeto de estudio de la lingüística y el énfasis, hoy, está en la dimensión social y comunicativa del lenguaje.

¹³ Al interior de la propia pragmática se puede reproducir el esquema que intentamos mostrar en este artículo: se puede hablar de una pragmática propiamente lingüística o de una pragmática sociocultural. En la primera, aunque se hace el paso de la oración al enunciado como unidad de análisis, la atención al acto de habla se realiza desde los parámetros estrictamente lingüísticos. Por el contrario, una pragmática sociocultural no solo enfatiza los elementos lingüísticos, sino los socioculturales que rigen y determinan el uso lingüístico. De manera que los elementos socioculturales no solo sirven para comprender las reglas de uso, sino para entender las funciones comunicativas de la lengua, ampliándose la unidad de análisis al evento y suceso lingüísticos (Saville, 2005; Zavala y Vich, 2004).

¹⁴ Para el caso boliviano, véase, a manera de ejemplo, el trabajo de Sessarego (2011).

Lo dicho también va en consonancia con una cierta desvaloración de la imagen de ciencia “dura”, muy marcada por el positivismo, debido a las nuevas formas de comprender el quehacer científico. En efecto, según esa concepción, nada habría más exacto y objetivo que el conocimiento científico, ya que este sería lo más parecido a un dibujo natural del mundo o a una fotografía de la realidad. El conocimiento científico señala cómo son los hechos, y esto lo hace mediante la observación neutra y objetiva de los fenómenos que son siempre neutros y objetivos. Tras esta concepción, se encuentra la creencia de que la ciencia progresa gracias a una suerte de continuidad ininterrumpida con las teorías anteriores (Kuhn, 1962) y que el científico es un ser racional y desinteresado buscador de verdades (Follari, 2000). Esta clásica caracterización de la ciencia ha sufrido reacomodos importantes en, por lo menos, el último siglo.

Martínez (1998), por ejemplo, muestra los cambios ocurridos en la física durante las primeras décadas del siglo pasado. Se ha dado una revolución comprensiva en la física, la cual ha sido siempre considerada la más exacta de todas las ciencias empíricas. Y ello, obviamente, ha cuestionado de manera radical los supuestos más firmes del positivismo (objetividad del conocimiento, determinismo de los fenómenos, experiencia sensible como fuente de saber, verificación y lógica formal como garantía de procedimiento correcto). Martínez destaca la introducción, en la física contemporánea, del principio de incertidumbre, según el cual el observador cambia la realidad que estudia. Si ello ocurre en una ciencia *exacta* como la física, mucho más es de esperarse en el ámbito de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, entonces, el autor propone que estaríamos en un momento de abandono de una causalidad de tipo lineal para ingresar en un nuevo tipo de orientación comprensiva de la realidad: la postpositivista. Según esta orientación, el conocimiento “se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y el objeto conocido” (Martínez, 1998: 25-26). Este nuevo enfoque nos llevaría a una construcción perspectivista del conocimiento en el que la validez de los estudios estaría dada por una intersubjetividad compartida, antes que por criterios de objetividad y/o verdad.

La lingüística, entonces, se ha ido constituyendo, a la par de las nuevas teorías científicas, en ciencia de los objetos complejos,¹⁵ los cuales tienen dos

¹⁵ Sobre el paradigma de la complejidad, véase Morin (2002) y VVAA (2000).

características: 1) inestabilidad o falta de equilibrio y 2) sensibilidad o dependencia de las condiciones iniciales de producción (del contexto) (López, 2003).

La apertura posmoderna a la comprensión diversa y plural de los usos lingüísticos no implica, sin embargo, la anulación de los espacios de poder en los que se mueven las lenguas. En el caso boliviano, y andino en general, no se puede negar la marca colonial que ha estructurado los ámbitos de distribución jerárquica en la valoración lingüística.

La vinculación específica del manejo de las lenguas con el aparato religioso colonial produjo una jerarquización en la que las lenguas de la primera modernidad (castellano y portugués) y, luego, a partir del siglo XIX, las de la modernidad tardía (inglés, francés y alemán) se convirtieron en lenguas *superiores* e ideales para expresar el conocimiento de mayor valor: el científico. En el ámbito andino, esta jerarquización lingüística entronó al castellano como *la* lengua por excelencia, la avalada por el Estado-nación y por la Universidad, y relegó a las lenguas indígenas a una condición de subalternidad (Garcés, 2009).

No obstante, antes que poner atención a las lenguas como entidades compactas y homogéneas, los hablantes usaron las mismas lenguas de dominación y subalternidad como mecanismos transgresivos que les permitían burlar las clasificaciones esenciales (Garcés, 2009); de manera que formas lingüísticas como el *quechuañol* o el castellano andino (Muysken, 2000; Cerrón-Palomino, 2003) son muestras de complejos mecanismos de identificación lingüística relacionados con las estructuras de poder idiomático.

En fin, si no es posible ver la lengua por fuera de su relación con la sociedad — o más claramente, por fuera de los hablantes—, tampoco es posible verla por fuera de las relaciones de poder que cruzan las propias relaciones de los hablantes y los grupos sociales de los que se sienten parte.

La lingüística como ciencia aplicada

Si la lingüística es una ciencia social, plantea entonces el problema de si es o puede ser una ciencia aplicada o más bien aplicable.

El desarrollo del carácter aplicado de las ciencias sociales es una reacción a su teoricismo, al renovado interés por construir sistemas abstractos, sin base en problemáticas concretas, reales, vitales, y a su desvinculación de la sociedad, de

la cual la misma ciencia y los investigadores y cientistas sociales son parte. Se trata de la reacción a una ciencia alejada de la problemática social, sin capacidad de comprender la compleja realidad social y sin capacidad imaginativa.

Por otro lado, también hay que reconocer que el carácter aplicado de las ciencias sociales tiene que ver con la lógica de reducción del conocimiento a funciones más utilitarias, descriptivas, calculadoras y cuantificadoras sobre los hechos sociales con la finalidad de dar recetas, aplicar modelos y técnicas de intervención; es decir, se le quita el carácter explicativo e interpretativo de la realidad y su capacidad de “producir sentido”. Se somete la razón teórica a la razón administrativa: la necesidad de entender los hechos sociales se somete a la necesidad de administrarlos (no los resuelve) (Sánchez-Parga, 2005).

De esta manera, por un lado, se defiende el carácter antiutilitarista de las ciencias sociales, por otro, se les exige que sirvan a la sociedad. Por un lado, acudimos a la pretensión de objetividad/neutralidad de las ciencias sociales; por otro, sabemos que no hay ciencia social neutra: el carácter de sujeto-objeto marca al investigador si se mira su rol desde una teoría crítica (Horkheimer, 1937), porque su *lugar de enunciación* lo condiciona (Garcés, 2009).

En cualquier caso, el/la lingüista de *hoy* y *aquí* está obligado/a a una formación no solo teórica, práctica y metodológica en los campos clásicos de la lengua (fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática), sino con fuertes componentes de teoría social, política y cultural, si quiere que sus ejercicios de análisis lingüísticos no sirvan para otra cosa que para el conocimiento inmanente de la lengua sin la comprensión de los procesos sociales que la constituyen.

Así las cosas, ¿cómo pensar un programa de formación o de investigación en lingüística (aplicada)? Las ciencias aplicadas tienen sentido en cuanto sean los resultados de la ciencia social los que se aplican. Y eso significa que lo que se aplica es fruto del proceso de construcción del conocimiento de dicha ciencia. Es decir, en nuestra opinión, la lingüística será aplicada en la medida en que: (1) Parta del conocimiento de la realidad lingüística local, regional, (pluri) nacional, global. (2) Formule, con los actores—en este caso hablantes—, líneas y estrategias de investigación de esa compleja realidad lingüística, de forma que se puedan constituir equipos de aprendizaje en que ambos (académico y “actor” social) se reconozcan como sujetos-objetos de investigación. (3) Devuelva ese conocimiento a esa realidad sociolingüística (en el sentido estricto de la palabra).

Tenemos que hacer el ejercicio, entonces, de hacer preguntas que pongan la complejidad lingüística del país en otros espacios diferentes de los habituales en cuanto a nuestro estado de conocimiento. Así, en el art. 5 de la Constitución Política del Estado, se ha otorgado carácter oficial a 37 lenguas en el país,¹⁶ pensadas, sin embargo, como entidades homogéneas, claramente diferenciadas y territorialmente delimitadas. Por otro lado, sabemos que, por razones de mercado y de sobrevivencia laboral, el inglés es cada vez más necesario para desempeños profesionales diversos.¹⁷ Sobre esta base podemos preguntarnos:

- ¿Qué sabemos de las situaciones de bilingüismo real que existen en la ciudad y en el departamento de Cochabamba?¹⁸ (más allá de nuestras rígidas clasificaciones de bilingüismo *lengua originaria – castellano, o castellano – inglés*).
- ¿Qué sabemos de la modificación de comportamientos lingüísticos luego del retorno de los migrantes de Europa?
- ¿Cuáles son los procesos cognitivos, sociales, culturales que están operando los bilingüismos del tipo *quechua – inglés – castellano*,¹⁹ *quechua – italiano – castellano* y su formas visuales-textuales-auditivas con las TIC?
- ¿Qué sabemos de los reaprendizajes lingüísticos de jóvenes profesionales que se reinsertan en sus comunidades desde la implementación de políticas estatales de descentralización pública (municipios)?
- ¿Cómo creamos un marco teórico y metodológico de comprensión de la realidad plurilingüe del país desde su configuración también plural en el ámbito político (plurinacionalidad)?
- ¿Cuál es el mapa de las nuevas formas expresivas que enmarañadamente articulan lo oral, lo textual, lo visual en el *continuum* urbano-rural?

¹⁶ Aparte del debate sobre la practicidad de este reconocimiento, hay otros problemas en el mencionado artículo. Anotamos solo el caso del puquina: una lengua que se extinguió hacia fines del siglo XVIII e inicios del XIX (Adelaar y van de Kerke, 2009).

¹⁷ En un momento también lo fue el francés, el cual, sin embargo, sigue teniendo prestigio —al igual que el alemán— en el mundo académico, debido a la manera como se instauró la colonialidad lingüística en la modernidad tardía (Garcés, 2009). Hoy, además, crece el incentivo por el aprendizaje de las lenguas asiáticas, especialmente el chino y el japonés.

¹⁸ El estudio de Pfänder (2009) es muy sugestivo al respecto. Véase también Soto y Villegas (2009).

¹⁹ Un interesante reciente estudio desde la perspectiva de este trilingüismo es el ofrecido por Laime (2011).

- ¿De qué marcos interpretativos nos dotamos para pensar la interlingüística como parte de una interculturalidad cotidiana que articule derecho a la diferencia y derecho a la igualdad?
- ¿Qué modificaciones están ocurriendo en el castellano local, no solo en el conocido lugar de la influencia del inglés, sino de otras variedades del mundo hispano hablante, debido a la presencia de los multimedia?²⁰

Si pensamos desde las opciones que nos ofrece una oferta curricular basada en la enseñanza de lenguas, la traducción y la planificación lingüística, habría que pensar en la comprensión, por lo menos, de:

- Las formas de interacción cultural y lingüística (interculturalidad cotidiana e interlingüismo real).
- Los ejercicios interculturales en la interacción social y lingüística cotidiana.
- Las cercanías y distancias entre las normas lingüísticas y los usos concretos.
- Los nuevos campos semánticos en construcción, fruto de los acelerados procesos de relacionamiento intercultural y de acceso a nuevas informaciones y lenguajes.
- Los imaginarios sociales valorativos de las lenguas.
- Los mecanismos de construcción de la diferencia jerarquizada de las lenguas en el mercado lingüístico.²¹
- Las formas de intercomprensión lingüística, textual y visual.
- Los aprendizajes lingüísticos no-formales de segundas lenguas (familiares, mediáticos, de relaciones inter pares, en viajes, etc.).
- La articulación entre oralidad y escrituras (alfabética y no alfabética).
- Los mecanismos no-formales de creación de neologismos.
- Las estrategias discursivas en los nuevos contextos de interacción social.

²⁰ Por ejemplo, de la variante del castellano mexicano, donde es muy común escuchar, en la Cochabamba de hoy, “No manches”, “¡Qué chido!”, “Pinche Angelina”.

²¹ Recuérdese, al respecto, la propuesta de Bourdieu (1985): las lenguas funcionan como funciona la economía, esto es, mediante un sistema valorativo que clasifica asimétricamente producción, consumo, distribución e intercambio de bienes.

Más que un listado temático —incompleto y solo enunciativo, por cierto— este conocimiento asumido desde nuestra propia realidad de sujeto-objeto, desde nuestro propio lugar de enunciación (académico, docente, investigador, pero también productor y receptor lingüístico y también común ciudadano/a boliviano/a, cochabambino/a, cliceño/a o lo que sea) puede hacer el camino simultáneo de delinear las opciones de una Carrera de Lingüística mientras simultáneamente se la va construyendo; puede ir haciendo lingüística desde la aplicación del conocimiento de nuestra *ch'ali* realidad.²² Tal vez eso es lo que insinúa el bailecito popularizado por Luis Rico a partir de la letra del Coco Manto: *Inglés intensivo*.²³

Desde que estudias idiomas no sé qué te crees tú
Usas extraños aromas y me dices jawaryú
Te digo palomitay y tú me dices gudbay
Si quiero hacerte feliz me respondes guat is dis

.....
Como mi cariño no hay
Guan tu tri for fai

.....
Si te invito pasancalla tú me corriges popcorn
Si te digo imaynalla me despides solonboy
Con tanto inglés intensivo nuestro cariño olvidáis
Dí pencil, dí window digo te llevaras la sorprais

.....
Como mi cariño no hay
Guan tu tri for fai

.....
Seguí nomás con tu estudio dale intensivo al inglés
Porque en el primer descuido te voy a hacer decir yes
Te voy a dar un diploma sin ser un príncipe azul
Vas a chhukur en mi idioma una wawa biutiful

.....
Como mi cariño no hay
Guan tu tri for fai

Cochabamba, 20 de enero de 2014

²² Es decir, esa mezcla de cosas que se encuentran en un mismo objeto; por ejemplo, luego del *chhalaku*, las papas, el chuño y las habas aparecen mezcladas en el mismo costal.

²³ Véase la versión de Edwin Valdez en <http://www.youtube.com/watch?v=z8tqY31PKI0>.

Bibliografía

Adelaar, Willem y Simon van de Kerke

2009 "Puquina". En *Lenguas de Bolivia. Tomo I. Ámbito andino*, editado por Mili Crevels y Pieter Muysken. La Paz: Plural. 125-146.

Anzaldúa, Gloria

1987 *Borderlands. La frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books (2.^a ed., 1999).

Areiza, Rafael; Cisneros, Mireya y Luis Enrique Tabares

2004 *Hacia una nueva visión sociolingüística*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Bourdieu, Pierre

1985 *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal (2001).

Cerrón-Palomino, Rodolfo

2003 *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: PUC-P, GTZ.

Chomsky, Noam

1957 *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI (10.^a ed. en español, 1990).

1965 *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar (3.^a reimpr., 1976).

Domínguez Hidalgo, Antonio

1977 *Iniciación a las estructuras lingüísticas*. México: Porrúa (4.^a ed.).

Escandell, María Victoria

1993 *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

Fishman, Joshua

1995 *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra (4.^a ed.).

Follari, Roberto

2000 *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Sapiens.

Fuentes, Catalina

2000 *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco libros.

Garcés, Fernando

1997 "Síntesis histórica de la lingüística y sus corrientes". En *Lingüística Aplicada a la educación Intercultural Bilingüe*, Fernando Garcés y Catalina Álvarez. Quito: Abya Yala. 7-135.

2009 *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. La Paz: PIEB, UASB-Q.

Horkheimer, Max

1937 "Teoría tradicional y teoría crítica". En su *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu (1998). 223-271.

Kuhn, Thomas

1962 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE (2.^a ed., en español, 2004).

Laime, Teófilo

2011 *Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia*. La Paz: Plural, UCL, WBI.

Leroy, Maurice

1964 *Las grandes corrientes de la lingüística*. México: Fondo de Cultura Económica (3.^a reimpr., 1992).

Lévi-Strauss, Claude

1958 *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós (2.^a reimpr., 1995).

López, Araceli

2003 "Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea". En *Res Diachronicae*, n.º 2, 212-220 (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2224563>. Consulta 20.5.2010).

Lyotard, Jean-François

1990 *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México: REI.

Martínez, Miguel

1998 *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Morin, Edgar

2002 *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión (3.^a reimpr.).

Mounin, Georges

1967 *Historia de la lingüística. Desde los orígenes al siglo XX*. Madrid: Gredos (5.^a reimpresión, 1989).

Muysken, Pieter

2000 "A la mitad entre el quechua y el español: el caso de la relexificación". En *Estudios de sociolingüística*, compilado por Yolanda Lastra. México: UNAM. 239-271.

Pfänder, Stefan

2009 *Gramática mestiza. Con referencia al castellano de Cochabamba*. La Paz: IBLEL.

Potosí, Fabián

2000 *Etnografía de la comunicación en contextos diglósicos. Aportes para entender el rol de la lengua en el uso y en su historia*. Quito: Escuela de comunicación social, Abya Yala.

Sánchez-Parga, José

2005 *El oficio de antropólogo. Crítica de la razón (inter)cultural*. Quito: CAAP.

Saussure, Ferdinand de

1916 *Curso de lingüística general*. Publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye con la colaboración de Albert Riedlinger. Madrid: Alianza Editorial (4.^a reimpr., 1992).

Saville Troike, Muriel

2005 *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.

Schlieben-Lange, Brigitte

1987 *Pragmática lingüística*. Madrid: Gredos.

Sessarego, Sandro

2011 *Introducción al idioma afroboliviano. Una conversación con el awicho Manuel Barra*. La Paz: Plural.

Soto, Mario y Rosario Villegas

2009 *Léxico mestizo. Diccionario de préstamos del quechua al castellano boliviano*. La Paz: IBLEL.

VVAA

2000 *El desafío del siglo XXI: unir los conocimientos*. Jornadas temáticas concebidas y animadas por Edgar Morin. La Paz: Plural.

Verschueren, Jef

2002 *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.

Zavala, Virginia y Víctor Vich

2004 *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Norma.

POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDEAS DE NACIÓN ESTATAL

Víctor Hugo Mamani Yapura¹

Cómo citar: Mamani Yapura, V. H. (2014). Política y planificación lingüística en la construcción de las ideas de nación estatal. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 11, 31-52. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10255577>

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre el uso de la lengua en la construcción de la identidad política de los colectivos. Para entender estos procesos políticos y lingüísticos, se acude a eventos del pasado. Analizar los acontecimientos lingüísticos acaecidos durante la Colonia y la República nos permite visualizar, desde otro ángulo, la construcción de la bolivianidad. En otros términos, muestra la función ideológica de la lengua dentro de un territorio políticamente organizado. El trabajo concluye con el análisis de la situación actual de las lenguas indígenas dentro del Estado plurinacional. En esta última parte, se evidencia que la lengua está vinculada con eventos ideológicos y políticos de igual forma que con necesidades comunicativas.

Palabras claves: lengua indígena, ciudadanía, Estado, políticas lingüísticas

ABSTRACT

This work discusses the use of language in the construction of collective political identity. To understand these political and linguistic processes, we turn to past events. Analyzing linguistic events occurring during the Colonial and Republic allows us to view, from another angle, the Bolivian identity construction. In other words, the article shows the ideological function of language within a politically organized territory. The paper concludes with an analysis of the current situation of indigenous languages within the multinational state. In the latter part is evident,

¹ Lingüista, magister en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Mayor de San Simón. Consultor y docente de la Universidad Indígena Casimiro Huanca. Correo electrónico: vmamani@proieibandes.org.

likewise, that language is linked to ideological and political events that communicative needs.

Keywords: indigenous language, citizenship status, language policies

Introducción

Las personas utilizan la lengua para agradar y desagradar a sus semejantes; los grupos hegemónicos la usan para expandir su dominio ante los pueblos minorizados, y los pueblos oprimidos recurren a la lengua para liberarse de sus verdugos. Esto demuestra que las decisiones de política lingüística están estrechamente vinculadas con posicionamientos ideológicos más que con auténticas necesidades comunicativas. En lo que respecta a la construcción de la identidad política, la lengua se constituye en un elemento clave. Los Estados han desplegado variadas actividades lingüísticas para crear el sentido de pertenencia de los ciudadanos; estas a menudo han estado teñidas con un grado de violencia. Las naciones se construyen con base en conflictos donde los posicionamientos identitarios prevalecen a la hora de anexar y de excluir a los sujetos.

El análisis de la nación desde lo político y lo social ha hecho que se pierda de vista la construcción de las prácticas y los posicionamientos políticos desde la dimensión lingüística. De ahí que en el presente documento se pretende visualizar la construcción de la nación desde el enfoque lingüístico; nuestro interés reside en entender las variadas narrativas lingüísticas que se despliegan en la consolidación del Estado-nación. En definitiva, se trata de comprender estas claves o dispositivos lingüísticos que permiten la construcción de la identidad política.

1. Antecedentes conceptuales

Por las características temáticas de este trabajo, a continuación se desglosan tres conceptos: nación, ciudadanía y planificación lingüística. Los tres términos están estrechamente vinculados con el tema que tratamos. El objetivo es dar los insumos conceptuales necesarios a los lectores para una mayor comprensión del documento.

La nación

Los estudiosos han entendido el concepto de nación de distintas formas, por ejemplo, la nación, como artefacto construido, ha sido señalada por varios autores: Hobsbawm (1977, 1990); Hobsbawm and Ranger (1983) y Gellner (1964). En este conjunto de ideas, resalta la apreciación de Benedict Anderson (1983); allí donde Gellner ve invención o falsedad, Anderson plantea imaginación. Para Renan (1882), la nación no proviene de un espacio geográfico común, sino está compuesta por un pasado y un presente. En este caso, la nación se nutre de las

ideas del pasado, los recuerdos son un ingrediente para forjar lealtad hacia la nación. El presente determina una adhesión entre sujetos. En otros términos, se trata de una suerte de identidad compartida bajo el imaginario de una historia común de fracasos y triunfos que se ratifican cotidianamente en el presente. Para Stalin (1913:5), la nación es una comunidad de idioma, de territorio, de vida económica y de psicología. Para él, “solo la presencia conjunta de todos los rasgos distintivos forma la nación”. Sin embargo, antes que rasgos definitivos, la nación es una categoría histórica que corresponde a una determinada época.

Si bien para Rousseau (1762) el punto central de su análisis no ha sido la categoría de nación, sus trabajos han sido fundamentales para la comprensión de esta en términos de voluntad general, como el resultado de individuos libres y soberanos que establecen un contrato social. En cambio, para Smith, lo étnico se constituye en el elemento central en la construcción de las naciones. En sus palabras, señala: “El pasado étnico explica el presente nacional” (2003: 18). Así, la nación se entiende “como una estructura estratificada o en capas de experiencias sociales, políticas y culturales establecidas por generaciones sucesivas de una comunidad identificable” (Smith, 2003: 19).

Por otro lado, la idea de nación está vinculada a conceptos como ciudadanía (Alfaro, 2008), democracia y Estado. Sobre lo último, este vínculo viene dado por el formato de Estado-nación, idea que se ha ido naturalizando en diversos países del mundo; desde esta mirada, se entiende la existencia de una única nación estatal. En esta relación, también se debaten las posturas de si el Estado y el nacionalismo son los que construyen la nación o si es la nación la que construye tanto al Estado como al nacionalismo (Marquez, 2011; Hobsbawn, 1990).

Ciudadanía

La ciudadanía implica el vínculo político de los sujetos con una comunidad que, con el desarrollo de la modernidad, se configuró como un Estado nacional (Alfaro, 2008). En esta dinámica, cada sociedad ha desplegado sus propios mecanismos de integración hacia una comunidad política, de ahí que se puede decir que no existe una ciudadanía, sino ciudadanías. Tres han sido las que más han circulado en el debate teórico y práctico: liberal, comunitarista y republicana. La primera nace (Sartori, 1987) en Europa en el siglo de la ilustración (siglo XVIII), momento en el que las sociedades definieron los modos para integrar a los individuos a la nación; de esa forma, se crearon nuevos

símbolos, discursos, imágenes, objetos, y los derechos de ciudadanía como elemento cohesionador hacia una nación.

Para los comunitaristas, la ciudadanía no debería basarse en la autonomía individual de los sujetos, sino más bien en su sistema de creencias, hábitos, prácticas que conforman su identidad en tanto miembros de una comunidad. En ese entendido, los referentes para instituir los derechos ciudadanos deberían ser las colectividades. En otras palabras, los comunitaristas definen al ciudadano como quien tiene sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional con base en un sentimiento de pertenencia a una comunidad cultural. Ante esto Taylor (1993) señala que una sociedad debe organizarse con base en sus metas colectivas.

Por último, la ciudadanía para los republicanos tiene que ver con la participación, es decir, con la intervención de personas en la vida política de las naciones. Desde esta mirada, una persona es ciudadana cuando prioriza la comunidad política antes que otras comunidades, por ejemplo, las culturales. Esta idea ha sido desarrollada con enorme lucidez por Prat (2005); desde su lectura, el republicanismo demanda ante todo un apego efusivo a la polis y su manifestación mediante los hechos y la práctica en la vida pública de los sujetos. En suma, la ciudadanía para los republicanos implica un comportamiento cívico antes que jurídico.

Para Alfaro (2008), hay una estrecha relación entre la noción de ciudadanía con los conceptos de Estado y nación: el Estado, como entidad política, define las reglas de inclusión y de exclusión del ciudadano; en otros términos, la ciudadanía es una dádiva del Estado, además delimita territorialmente su actividad. Por su parte, la nación, como entidad imaginada, vincula culturalmente el territorio estatal con la ciudadanía. En este caso, la ciudadanía sirve como vehículo que legitima la existencia del Estado y la nación, es decir, la ciudadanía definida desde su estatus jurídico llega a ser una categoría mediadora entre los individuos y el Estado.

En la misma línea, la ciudadanía puede ser definida como entidad cultural que se desenvuelve en un espacio articulado por el sentido de pertenencia a una nación. Esta concepción se opone a la ciudadanía liberal que tomaba la homogeneidad como protectora de la nación. Desde el discurso ilustrado, la identidad ciudadana es esencial, universal y permanente, en ese sentido, más allá de nuestras diferencias culturales, todos, sin excepción, debemos

considerarnos como seres humanos iguales. En esta concepción, los derechos colectivos (lengua, tierra, religión) son ubicados a un segundo plano. Esta mirada liberal de ciudadanía tiende a ser peligrosa para los sectores indígenas por su falta de legitimidad intercultural. Dada la situación multicultural y conflictiva del país, “resulta prácticamente imposible separar la interculturalidad de ciudadanía, en tanto su ejercicio supone la negociación permanente de la participación activa indígena en cada vez más espacios sociales y políticos” (López, 2008: 56). Asimismo, “lo intercultural de una ciudadanía implica la organización de una comunidad política en la que se concilien los derechos individuales universales con los derechos colectivos [...] y en la que todos puedan interactuar en la esfera pública sin ser discriminados por su origen cultural” (Alfaro, 2008: 209).

En el contexto boliviano, la noción de ciudadanía étnica ha dejado de estar escindida de la construcción de un Estado plurinacional, lo que refuerza el ejercicio pleno de este tipo de ciudadanía. En estas circunstancias, el Estado reconoce el estatuto de las nacionalidades indígenas y en consecuencia sus derechos colectivos. En otras palabras, la oficialización del Estado plurinacional supone modificar los mapas simbólicos y administrativos de la nación republicana, pues en ellos se encuentran territorializados los símbolos de la exclusión de los sectores subalternos de la sociedad.

Política y planificación lingüística

En la política lingüística, se establecen dos áreas fundamentales: la primera, según Hamel, es externa, la cual “se refiere al papel de cada lengua, es decir, sus usos y funciones en un contexto multilingüe”; respecto a la segunda (la política del lenguaje interna), señala “que se analiza la intervención sobre las normas gramaticales, la codificación, estandarización, la elaboración de alfabetos y vocabularios” (Hamel, 1993: 8). En esto la planificación lingüística se constituye “en un instrumento de la política del lenguaje, una disciplina aplicada y actividad práctica con un estatus teórico diferente que se desarrolla en cada una de las áreas” (ibid.).

Cabe hacer notar que desde la tradición anglosajona se crean términos para referirse a la manipulación de la lengua. Por ejemplo, el término *lenguaje planning* fue creado para hacer alusión a la construcción de una gramática y un diccionario con el fin de facilitar en la escritura a la población beneficiaria. Por su parte, en 1969, Kloss (citado en Rotaetxe, 1990), en términos lingüísticos,

hace una separación muy nítida entre la planificación del *estatus* y la planificación del *corpus*. Para él, el primer término se refiere a la oficialización de la lengua de uso en los diferentes espacios públicos del Estado. En cambio, el segundo término se remite a la creación de alfabetos y la ampliación de vocabularios. Al respecto, sobre las ideas de Kloss, Dona Christian, refiriéndose a la planificación de *estatus*, señala:

Con este término se hace referencia a los procesos por los que se modifica el status atribuido a una lengua o variedad de lengua, es decir, a cómo se dota o se priva a una lengua, o una variedad, del status de lengua oficial, a cómo se instaura o se prohíbe el empleo de una determinada variedad como medio de instrucción en la educación; a cómo se añade o se borra a una lengua en el repertorio de las que se admiten en un determinado contexto. En todos estos casos, será un organismo o una institución con poder para hacerlo quien confiera el nuevo status y quien, al mismo tiempo, arbitre otro tipo de medidas en que apoyar su decisión. (Dona, 1992: 244)

La cita precedente da a entender que en las decisiones lingüísticas están inmersos factores históricos sociales y económicos. En Bolivia, en la Colonia y en la República, la relación del castellano y las lenguas indígenas se estableció en situaciones desiguales. Con la configuración del nuevo Estado-nación, el castellano pasó a ser la lengua de uso en los espacios privilegiados; esta situación oscureció la vitalidad de las lenguas indígenas, que pasaron a invalidarse en los espacios académicos y políticos.

Por su parte, la planificación del *corpus* para Ferguson (citado en Christian, 1992) consta de tres tipos básicos: la normalización de la ortografía, la modernización y la estandarización. El primero tiene que ver con establecer el sistema ortográfico de la lengua, es decir, pasa por la creación de una forma escrita del habla. El segundo aspecto (modernización) está relacionado con la ampliación del volumen de una lengua que está desprovista de suficiente léxico para satisfacer las demandas tecnológicas impuestas por las políticas de la globalización. Por último, la estandarización está vinculada con la puesta en marcha de las normas lingüísticas establecidas en la mayoría de las veces por académicos del área, en suma, la estandarización tiene que ver con el establecimiento de un modelo lingüístico y su respectiva promoción en los diferentes espacios de la sociedad; una de ellas puede ser la escuela tal cual ha ocurrido en Bolivia con la lengua quechua.

Las lenguas casi siempre han estado en contacto unas con otras. Por lo general, este acercamiento se ha dado en condiciones asimétricas: unas han sido concebidas, convencional y arbitrariamente, como las mejores para las actividades sociales, educativas y económicas. El conflicto lingüístico no es reciente, las inclinaciones a favor y en contra de una lengua han estado presentes en los diferentes periodos de la humanidad. En el caso de Sud América, por ejemplo, los colonizadores europeos han posicionado la lengua castellana frente a las lenguas indígenas. Estas últimas han pasado a ser la lengua de espacios menos influyentes en los ámbitos políticos y económicos de la sociedad. En esta situación, el papel de los Estados ha sido fundamental. Al respecto, Bastardas señala:

Todos los Estados, ya sea en su inicio o posteriormente y ya sea explícita o implícitamente, han tenido que pensar y adoptar decisiones sobre la organización lingüística de la comunicación pública. Cómo se establecerá la comunicación ciudadanos-instituciones de gobierno, en qué lengua o lenguas deberán alfabetizarse las diferentes poblaciones, cómo se favorecerá la comunicación y la relación entre estas, en qué código emitirán los medios de comunicación oficiales, cómo será el funcionamiento lingüístico de la administración y, por consiguiente, qué conocimientos lingüísticos se exigirán generalmente a los funcionarios, etc. Son cuestiones que cualquier Estado debe resolver en un sentido u otro. (1996: 343)

Los grupos con poder político y económico pueden influir en el empobrecimiento y en el empoderamiento de una lengua. En todo caso, la lengua o la variedad elegida va a aparecer como lengua de prestigio frente a las demás; en cambio, la lengua o variedad que no ha sido seleccionada va a correr el riesgo de desaparecer. En Bolivia, tenemos algunos ejemplos. Según López (2006), las lenguas indígenas de la Amazonía están en la actualidad en riesgo de desaparecer; sus usuarios se han mudado, en algunos casos, completamente al castellano. La penetración constante del castellano hacia los pueblos de la Amazonía ha ocasionado el cambio lingüístico; un caso concreto es lo que viene ocurriendo con los Tacanas. En este pueblo, los niños y niñas se han mudado por completo al castellano (Mamani, 2010), en otras palabras, se ha interrumpido la transmisión intergeneracional de la lengua, de manera que las nuevas generaciones tienen como lengua materna el castellano.

2. El castellano en el Estado colonial y la República

La llegada de los europeos a América significó el retroceso y el estancamiento de las lenguas indígenas. Las relaciones de poder y dominación que se establecieron influyeron de manera negativa en el desplazamiento sistemático de las lenguas nativas. En otros términos, con la llegada de los españoles, “se inició el proceso de erigir el sistema de dominación sobre la cultura indígena y de explotación persistente de las masas nativas. Ese momento comenzó también una corriente de transculturación con la introducción de elementos culturales europeos. Asimismo, aconteció el desequilibrio en muchos aspectos que afectó a la sociedad aborigen” (Ponce, 1975:19).

Si bien Ponce sostiene que hubo una relación desigual entre los indígenas y los no indígenas, se sabe que hubo la intención de estudiar las lenguas nativas. Los religiosos “fueron [...] los que se preocuparon por el aprendizaje y la enseñanza del quechua movidos por el deseo de adoctrinamiento y catequización” (Quiroz, 2000: 10). Con el objetivo de expandir la religión católica, los religiosos idearon nuevos mecanismos de adoctrinamiento. Entendían que la lengua era un canal eficiente para este propósito, en ese entendido, recurrieron a las lenguas locales. Al respecto, Santos señala:

La lectura tenía sus grados, empezando por su lengua nativa, como era natural, y luego con la castellana, y aun la latina. Para promover el aprendizaje de la lengua guaraní se llegaría incluso a la instalación de una imprenta, donde se componían libros y folletos en lengua guaraní; fue la primera imprenta de toda la región de la Plata. Ya en 1639 el padre Ruiz de Montoya había publicado en Madrid varios libros en guaraní, que sirvieran a misioneros e indios: una Gramática y un Vocabulario, un Catecismo amplio, y otra llamada Tesoro guaraní. (Santos, 1993: 913)

Sobre lo mismo, Walter Gutiérrez, exrepresentante del Consejo Educativo Aimara (CEA), sostiene: “Los padres, los curas cuando han llegado a estos territorios, primero nos han aprendido la lengua, nos han aprendido nuestras costumbres, nos han estudiado y después, con la misma lengua nuestra, nos han domesticado”.² En la Colonia, las lenguas indígenas se desempeñaron como

² Walter Gutiérrez. Ponencia: “El discurso como estudio y arma de defensa de los pueblos y originarios”. Mesa Redonda PROEIB Andes – UMSS 2008.

medios de adoctrinamiento de la población nativa; se usó la lengua indígena como puente para transitar a la religión católica, considerada por ellos como única y verdadera.

Durante la República, las acciones lingüísticas estuvieron estrechamente vinculadas con los actos políticos de reivindicación de lo local. La fundación de la república boliviana estaba inspirada en las ideas europeas³ de libertad e igualdad de oportunidades de los ciudadanos. Tanto Bolívar como Sucre, atraídos por estas ideas, llevaron adelante lo que se conoce en la historia nacional como una revolución *social-libertaria*. Sin embargo, en los hechos, tal situación ocurrió a medias para la población indígena. Al respecto, Gruner señala:

Simón Bolívar introdujo en el Alto Perú en 1825 los primeros decretos que abolían el sistema colonial de la mita y del tributo que fueron cargados sobre la población indígena. No obstante, solamente un año más tarde, el mismo Bolívar ratificó la desigualdad de los pueblos indígenas ante el nuevo Estado independiente. En su borrador de la Constitución Política del Estado decía Bolívar: “la Nación Boliviana es la reunión de todos los bolivianos” y “son bolivianos, todos los nacidos en el territorio de la República”. Pero en el artículo 13 del borrador Bolívar escribió: “Para ser ciudadano sería necesario: Saber leer y escribir”. (2003: 183)

De esa manera, las ideas libertarias de los primeros criollos se fueron diluyendo rápidamente durante la República. La creación de una constitución excluyente afectó a la población indígena. En ese entonces, los únicos capaces de manejar la letra escrita eran criollos, por tanto, la Constitución les reconocía como ciudadanos válidos para ejercer sus derechos políticos en las decisiones del Estado. Desde la fundación de la República, la segregación sistemática de los indígenas estaba mediada no solamente por las características raciales, sino también lingüísticas. Bolivia empezó a constituirse como Estado-nación dentro de una estructura lineal y colonial donde el uso de la lengua castellana se ha establecido como un requisito para participar en la vida política. En términos operativos, la distribución funcional de la lengua invisibilizó otras realidades lingüísticas. Las lenguas indígenas fueron ocupando espacios con menos prestigio dentro de este escenario. La oficialización del castellano a nivel nacional ha permitido que esta se vaya posicionando en los espacios públicos como lengua

³ En 1789, en Francia se originó una histórica revolución en contra de la monarquía gobernante.

válida para la difusión de las pretensiones políticas del Estado-nación.

3. Las escuelas y el uso de las lenguas

Durante la República, las primeras escuelas tenían la tarea de impulsar la lectura y la escritura en lengua castellana. Esta política gubernamental no era bien vista por los hacendados, “había una advertencia vehemente sobre el indio letrado o civilizado que podía ser peligroso para el propio blanco o mestizo, especialmente en el terreno de la política” (Choque y Quisbert, 2006: 58). Pese a la objeción de los grupos de poder, Ismael Montes creó las primeras escuelas ambulantes. Al respecto, Choque y Quisbert señalan:

En 1805, el gobierno de Ismael Montes, cumpliendo su política de reforma educativa, promulgó una ley que establecía las escuelas ambulantes para las comunidades indígenas. De acuerdo con esa ley, todo individuo que había establecido por su cuenta una escuela de primeras letras en centro poblados por indígenas tenía derecho a una recompensa pecuniaria de veinte bolivianos por cada alumno de cualquier sexo que llegase a leer y realizar las cuatro operaciones de aritmética, conocer la doctrina cristiana y hablar el español. (Choque y Quisbert, 2006: 83)

Desde un inicio, las escuelas rurales jugaron un papel fundamental en la construcción de la bolivianidad. La escuela ocultó las identidades indígenas, es decir, lo quechua y lo aimara fue remplazado por la identidad nacional. Desde el Estado, se pretendió “civilizar” al indígena; Ismael Montes instituyó las escuelas ambulantes en el territorio nacional. Se sabe que estas decayeron por dos razones: primero, la preparación de los maestros era deficiente; segundo, los hacendados veían esa situación como una amenaza para sus intereses políticos. Estos últimos, según Soria (1992), preferían mantener a sus pongos en el monolingüismo. Esta situación les permitía tener un control sobre la posesión de las tierras comunales, legalizaban esa usurpación a través del castellano y la escritura grecolatina⁴.

⁴ En 1842, se crearon leyes que iban en contra de los intereses de los sectores indígenas, “una ley que perseguía este fin fue la notoria *Ley de Enfiteusis* de 1842, que declaró a todos los indios ‘inquilinos’ del Estado. Así se pretendía borrar de un golpe el derecho de propiedad laboriosamente construido mediante entregas de tributo y trabajo al Estado colonial” (Platt, 1999: 38). Similar situación ocurrió en 1880 con la *Ley de Ex vinculación*, “esta Ley propuso una operación de Revista para consolidar la posesión de cada indio tributario, a cambio de la cancelación del costo del papel sellado correspondiente al nuevo título” (ob. cit.: 39).

4. La escuela como aparato ideológico del Estado

El desplazamiento de la lengua indígena en los ámbitos educativos era constante durante la República. El propósito era integrar al indígena a la vida nacional. Esta actividad era respaldada por los intelectuales de esa época, quienes sostenían que debería eliminarse la lengua indígena de manera sistemática a través de la educación escolar de corte monolingüe: “El alma colectiva y profunda de una raza está en su idioma. Destruirlo sistemáticamente es como romper los más finos atributos del hombre [...] cuando las facultades del niño o del joven se hayan puesto en función decidida y activa, dentro de la escuela, comenzará la penetración constante del castellano”.⁵

El pensamiento europeo se había instalado en la mentalidad de los intelectuales bolivianos. El proyecto de modernidad que predicaban las minorías criollas se veía truncado por la presencia de los indígenas, en ese entendido, “el indio debía desaparecer con el mestizaje, la educación y la migración a los centros urbanos y la parcelación de las comunidades, y desaparecer sus vestigios en los museos y documentos culturales de la nueva nación. Desaparecería también la palabra “indio del lenguaje oficial” (Rivera, 1984:19). Los gobiernos de la República impulsaron una educación de transición en lo lingüístico. La política del Estado era usar la lengua indígena para transitar al castellano, según ellos, eso garantizaba la estabilidad de la nación en términos políticos y sociales.

La escuela, por medio de los rituales cívicos, tenía el papel de inculcar en los niños indígenas la sobrevaloración de los símbolos y cánticos patrios. Sobre este tema, Arnold y Yapita señalan: “Los profesores rurales, en su calidad de funcionarios del Estado, adoptaron la historia oficial de la Nación perpetrada por la nueva coyuntura política mestiza-criolla de 1952. De allí en adelante, ellos percibieron como un avance hacia la civilización la liberación de los nuevamente llamados ‘campesinos’ con la Reforma Agraria y los dos primeros gobiernos de Víctor Paz Estenssoro” (2000: 135). La escuela, a diferencia de otras instituciones representativas del Estado, es la que mayor alcance tuvo en el contexto nacional, sobre todo, en la región andina, donde se implantó una educación monocultural y monolingüe en castellano.

⁵ Prólogo de Sánchez Bustamante al **Método Didáctico**, de Felipe Pizarro (1928), citado por Albó y Anaya (2003: 23).

Al respecto, Sichra señala: “Por lo tanto, la escolarización universal y gratuita debía ‘bolivianizar’, es decir, enseñar a los indios a leer y escribir el idioma oficial del Estado, enseñarles sobre su país y a estar orgullosos de él. El código de la educación de 1955 establecía los sistemas de educación rural y educación urbana con un claro objetivo de atención especializada a la población indígena para su transformación y ‘civilización’” (2001: 3). De esa forma se implantó en la psiquis colectiva la importancia del castellano frente a las lenguas indígenas.

5. Las lenguas indígenas dentro del Estado “plurinacional”

Las acciones lingüísticas, propuestas por el Estado, no pueden ser entendidas lejos de las revueltas sociales generadas con mayor fuerza a partir del 2003. En ese marco, en los párrafos que continúan, de manera sucinta, se recapitulan los eventos políticos acaecidos antes de que Evo Morales asuma la presidencia.

Según Mamani (2011), el accionar político de los gobiernos neoliberales de Hugo Bánzer Suárez y Gonzalo de Sánchez de Lozada ocasionó la desacreditación de los grupos populares y del sector indígena. Las ciudades y las carreteras se constituyeron en escenarios de protesta contra las políticas gubernamentales. Por ejemplo, en la ciudad de Cochabamba, el 2002 la población protestó en contra de la privatización del agua. El siguiente año en la ciudad de El Alto los movimientos sociales de esta región paralizaron toda actividad administrativa. Esta lucha se conoce en el lenguaje popular como la “Guerra del gas”. El resultado de este enfrentamiento fue la renuncia de Gonzalo Sánchez de Lozada y de sus colaboradores más cercanos. Estas protestas callejeras apuntaban a una mayor participación política de los sectores históricamente excluidos en la conducción política del país.

Desde el 2003, el escenario político cambió, las revueltas sociales dirigidas en las calles y en las carreteras originaron el levantamiento de los pueblos indígenas como nuevos sujetos políticos. Los movimientos indígenas y las clases populares pusieron sobre la mesa de discusión la refundación del Estado-nación; esta situación generó reacciones contrarias sobre todo desde el sector empresarial. Los grupos hegemónicos concentrados en las ciudades capitales vieron como un peligro la elaboración de una nueva Constitución.

Pese a la objeción, en el 2006, en la ciudad de Sucre, se inauguró la Asamblea Constituyente. En este escenario, se disputó la visión de país. Por un lado, los

indígenas proponían un Estado plurinacional, lo cual implicaba el reconocimiento legal de 36 naciones y, por el otro lado, el sector empresarial vio salidas a través de las autonomías con implicancias administrativas y económico-financieras.

Después de varios tropiezos, recién en el 2009 la nueva Constitución Política del Estado fue aprobada por dos tercios de la población votante, cuyo primer artículo señala: “Artículo 1. Bolivia se constituye en un Estado [...] *Plurinacional*⁶[...], *intercultural, descentralizado y con autonomías*. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico [...]”. Más adelante, en el marco lingüístico, la nueva Constitución Política del Estado manifiesta:

Artículo 5. I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasugwe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawayá, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Esta situación es reciente en la historia boliviana. Desde la fundación de la República, las acciones lingüísticas de los gobernantes han estado dirigidas al encubrimiento de las lenguas indígenas. Las pretensiones de la Bolivia “plurinacional” frente a las lenguas indígenas no queda ahí. El Estado, en su afán de reconocer los derechos lingüísticos de los colectivos, ha revalidado en el 2007 la Declaración Universal de los Derechos Indígenas. En lo que sigue, citamos el artículo que hace mención a las lenguas:

Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir Nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan

⁶ El énfasis es nuestro.

entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

De ese modo, se reconoce legalmente los derechos que tienen las personas a usar su lengua en las acciones políticas, jurídicas y administrativas. Uno de los ministerios que está avalado para el establecimiento del *corpus* y el *estatus* de las lenguas indígenas es el Ministerio de Educación, a través de dos espacios a saber: la escuela y las universidades indígenas. La Ley de Educación 070, en los art. 3, inc.8 y art. 4 inc.4, señala la nueva modalidad educativa: educación intracultural intercultural plurilingüe. Se plasma el uso obligado de las lenguas indígenas en las escuelas del sistema nacional. La modalidad de uso dependerá del grado de bilingüismo de los estudiantes, es decir, será en lengua indígena en lugares donde los estudiantes tengan como lengua materna el quechua, aimara o cualquier otra lengua indígena; similar situación ocurrirá con el castellano, a esto se incluye el inglés como lengua extranjera y lenguaje de señas en el art. 7.

Respecto a las universidades indígenas, el Gobierno ha creado tres para pueblos con población mayoritaria. En Cochabamba, concretamente en Chimoré, se encuentra la universidad indígena Casimiro Huanca, la universidad Túpac Katari tiene su sede en la provincia Omasuyos del departamento de La Paz; por último, la universidad Apiaguaki Tumpa está ubicada en la comunidad Kuruyuki en la provincia Luis Calvo del departamento de Chuquisaca. En cuanto a su rol en las actividades lingüísticas, se plantea:

El sistema de enseñanza en todas las carreras será en idioma aimara, quechua o guaraní, con aprendizaje del español y un idioma extranjero.

Los proyectos de grado, tesis o cualquier forma de titulación serán obligatoriamente redactados y defendidos oralmente en el idioma nativo de cada una de estas universidades. (MEyC, 2008: 10)

De esa forma, se van construyendo espacios en los que las lenguas indígenas van a ser normalizadas y estandarizadas. Otro recinto similar es el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas, “cuya principal función es la investigación lingüística y cultural en coordinación con las universidades, Escuelas Superiores de Formación de Maestros y otras instancias académicas

bajo la tuición de cada pueblo o nación indígena y sus organizaciones⁷". En estos espacios, en el caso de la lengua quechua, se sobrevalora una variedad del quechua tanto a nivel escrito como oral. Esta situación puede tener un efecto negativo frente a las demás variedades y frente a sus usuarios, es decir, los quechuas que no manejan el quechua estandarizado pueden ser doblemente discriminados: por ser quechuas y por no usar "adecuadamente" la variedad normalizada.

De igual manera, la obligatoriedad del uso de la lengua indígena en los espacios públicos, así como la exacerbada idealización de lo indígena puede generar una discriminación poco habitual en nuestra realidad. Los que no manejan una lengua indígena pueden ser privados de ocupar cargos en la administración del Estado. Al respecto, Estremadoiro señala: "Puede ser que un efecto 'no deseado' del realce de los derechos y el reconocimiento de los pueblos indígenas y originarios en la Constitución, al insistir en su diferencia frente a los otros bolivianos, desemboque en la cara inversa del mismo etnocentrismo que ha justificado el abuso y discriminación hacia los grupos étnicos. Esta vez, desde la idealización de los pueblos indígenas u originarios" (2010: 9).

Otro aspecto que conviene analizar en este caso es la función que cumplen estos espacios académicos construidos por el Estado. Cabe preguntarnos, ¿realmente buscan revitalizar o fortalecer las lenguas en peligro de extinción? O, ¿lo que hace el Estado es un acto simbólico? Para Walsh, el espacio académico "es más que una esfera pedagógica, es una institución política, social y cultural, es espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado" (2000:165). Siguiendo las ideas de Walsh, podríamos decir que el Estado más que revitalizar y fortalecer las lenguas indígenas lo que persigue es la reproducción de actitudes y de identidades desde una postura andino-céntrica. Dicho de otro modo, lo lingüístico se constituye en un recurso para implantar en la mentalidad de los colectivos lo bueno de lo ancestral frente a lo foráneo. Así como la vestimenta, territorio y religión, la lengua se constituye en un símbolo que se usa como una marca identitaria de una nación. La exacerbada valoración de estos elementos por los grupos de poder político puede provocar el rechazo y la descalificación de aquellos que no comparten estos códigos que hacen a una nación. Para este propósito, al igual

⁷ <http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Avanzamos/2012/avanzamos%203.pdf>. Consulta: 1.2.2014.

que en la República, se empieza a usar las instituciones del Estado. Estos espacios, más allá de cumplir con sus objetivos prescritos, funcionan como aparatos ideológicos del Estado.

Conclusiones

El uso de la lengua en la construcción de la idea de nación, en el caso boliviano, no ha estado ausente. Estas iniciativas se dieron antes y después de la llegada de los españoles, es decir, no es un fenómeno que empieza con la llegada de los europeos a estas latitudes, sino es un acto que se da donde el conflicto entre sujetos está presente. Si bien nuestro análisis lo hemos hecho desde la Colonia, cabe puntualizar que los incas, en su afán de expandir su imperio en las diferentes estribaciones de los andes, han optado por imponer su lengua a los pueblos conquistados. De ahí que el quechua se habla en diferentes países.

En la Colonia y en la República las acciones lingüísticas en la construcción de las ideas de nación han estado latentes; en esto, la escuela se ha constituido en un espacio privilegiado. Las élites han impulsado la castellanización de la población nativa vía la educación escolar; han calado en la mentalidad de los profesores y de los estudiantes la incapacidad de las lenguas indígenas para los propósitos económicos y sociales. Los estudiantes han asumido que es normal que el quechua sea incapaz de describir situaciones modernas, en otras palabras, se ha naturalizado en la sociedad el poder de la lengua castellana.

Desde el 2003, empieza a tornarse oficial lo no convencional. Los pueblos indígenas reaparecen como actores políticos. Van ocupando espacios que eran exclusivos de los grupos de poder desde donde apuntan por la plurinacionalidad. El debate sobre la plurinacionalidad, que se dio en el momento constituyente, quedó plasmado en la Constitución Política del Estado, promulgada el 7 de febrero de 2009. De esa forma, el Estado ha ido oficializando las expresiones identitarias étnicas. Se han vuelto oficiales las lenguas indígenas, incluso aquella cuya existencia no se ha demostrado (por ejemplo, el toromona). Consideramos que la situación de las lenguas dentro de un Estado plurinacional merece un análisis cuidadoso y profundo; el presente documento se perfila como un trabajo que da pie a futuras investigaciones en el área de lingüística y política lingüística.

Bibliografía

Albó, Xavier y Amalia Anaya

2003 *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación Bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA Y UNICEF.

Alfaro, Santiago

2008 "Diferencia para la igualdad: Repensando la ciudadanía y la interculturalidad en el Perú". En Alfaro, Santiago; Juan Ansión y Fidel Tubino (eds.) *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Anderson, Benedict

1983 *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bastardas, Albert

1996 "Política y planificación lingüística". En Martín Vide, Carlos (ed.) *Elementos de lingüística*. Barcelona: Octaedro.

Bolivia

1994 *Reforma Educativa 1565*. La Paz: UPS.

2009 *Constitución Política del Estado*. La Paz: UPS.

Choque, Roberto y Cristina Quisbert

2006 *Educación Indígena en Bolivia*. La Paz-Bolivia: UNIH-PAKAXA.

Christian, Donna

1992 "La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística". En FJ Newmeyer (comp.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*. Madrid: Visor.

Estremadoiro, Rocío

2011 "Las naciones y pueblos indígena originario campesinos en la nueva Constitución: imaginarios y praxis en torno al debate entre el

multiculturalismo y la interculturalidad". En *1 Concurso de ensayo político. Nuevas visiones del Estado boliviano*. FBDM. La Paz.

Gellner, E.

1964 *Thought and Change*. London: Weindelfeld & Nicholson.

Gutiérrez, Walter

2008 Ponencia: "El discurso como estudio y arma de defensa de los pueblos indígenas y originarios". *Mesa Redonda PROEIB Andes – UMSS*.

Hamel, Rainer

1993 "Políticas del lenguaje en América Latina". En *Revista Iztapalapa* 29.

Hobsbawm, Eric

1990 *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica (1991).

López, Luis Enrique

2006 "Hacia una política lingüísticas y educativa ecológica, con énfasis en las condiciones de las Tierras Bajas de Bolivia". En Luis Enrique López (editor) *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. La Paz: Plural editores.

2008 "¿Hacia una ciudadanía intercultural en la Bolivia plurinacional?". En Alfaro, Santiago; Juan Ansión y Fidel Tubino (eds.) *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mamani, Víctor Hugo

2010 "Políticas lingüísticas desde abajo". En *Página y Signos* n.º 7. Cochabamba: Kipus.

2011 "La construcción de ciudadanías interculturales en la Bolivia plurinacional". En *1 Concurso de ensayo político. Nuevas visiones del Estado boliviano*. La Paz: FBDM.

Márquez Restrepo, Martha Lucía

2011 "Perspectivas teóricas para abordar la nación y el nacionalismo". En *Papel político*, Vol. 16, n.º 2. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 567-595.

Ministerio de Educación y Cultura

2008 *Universidad Indígena Boliviana UNIBOL. Aimara, Quechua, Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas.*

2012 *Avanzamos. Boletín informativo*
<http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Avanzamos/2012/avanzamos%203.pdf>. Consulta 6.1.14.

Naciones Unidas

2008 Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf. Consulta 12.01.14.

Platt, Tristan

1999 *La persistencia de los Ayllus en el norte de Potosí.* La Paz: CID.

Ponce, Carlos

1975 "Origen del dualismo cultural en Bolivia". En *Dualismo pluralismo cultural en Bolivia*. 1.^a ed. La Paz: Franz Tamayo. 15-25

Prats, Joan

2005 "Virtudes privadas y vicios públicos: explorando las crisis de legitimidad de las democracias". En *Gobernanza. Revista internacional para el desarrollo humano*. Barcelona: Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña Edición 21, 5 de abril.

Quiroz, Alfredo

2000 *Gramática Quechua*. 1.^a edición. La Paz: MECD/ UNICEF.

Renan, Ernest

1882 *¿Qué es una nación?* Conferencia dictada en la Sorbona, París, el 11 de marzo de 1882. Editorial Digital: Franco Savarino (2004).

Rivera, Silvia

2003 *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Aruwiwiri, Yachaywasi.

Rotaetxe, Karmele

1990 *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

Rousseau, Jean-Jacques

1762 *El contrato social: o los principios del derecho político* (versión electrónica tomada de www.elaleph.com).

Santos Hernández, Ángel

1993 “Labor pedagógica de los jesuitas en las reducciones del Paraguay” (siglo XVIII). *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: Morata.

Sartori, Giovanni

1987 *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza Editorial.

Sichra, Inge

2001 *Educación, diversidad cultural y ciudadanía: Mirando la educación en Bolivia*. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/651.pdf> . Consulta 4.1.14.

Smith, Anthony

1997 “El fundamento étnico de la identidad nacional”. En su *La identidad nacional*. Madrid: Trama.

Soria Choque, Viatliano

1992 “Los caciques apoderados y la lucha por la escuela” (1900-1952). En *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Ediciones Aruwiwiri.

Stalin, Joseph

1913 El marxismo y la cuestión nacional (tomado de <http://www.marxists.org/espanol/stalin/1910s/vie1913.htm>) Consulta 8.1.13.

Taylor, Charles

1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Walsh, Catherine

2000 “Políticas y significados conflictivos”. En *Nueva Sociedad* 165. Caracas.

Wolf, Gruner

- 2003 "Los parias de la patria: La discriminación estatal de los indígenas en la República de Bolivia (1825-1952-53)". En Josefa Salmón y Guillermo Delgado (Eds.) *Identidad, ciudadanía y participación popular desde la Colonia al siglo XX*. La Paz: Plural.

“ARIMATEA ES LA MOSETENA” ACTITUDES LINGÜÍSTICAS ANTE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MOSETÉN EN COVENDO, BOLIVIA

Hilario Chi Canul¹

Cómo citar: Chi Canul, H. (2014). “Arimatea es la mosetena”: actitudes lingüísticas ante la enseñanza de la lengua mosetén en Covendo, Bolivia. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 11, 53-83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10255639>

RESUMEN

Entre las lenguas que agonizan en Bolivia se encuentra el mosetén de la comunidad de Covendo, donde sus usuarios día a día fortalecen la voz prestada (castellano) de los mosetenes en cualquier rincón, mientras que la verdadera voz mosetena ya casi se encuentra en el rincón del olvido. En este trabajo se analiza las actitudes observadas de los niños de primer grado ante una prueba piloto de la enseñanza de la lengua mosetén. Estas actitudes se contrastan con las actitudes de los profesores ante la enseñanza y el uso de la lengua, y las actitudes lingüísticas de los padres en los hogares covendeños. La profundidad del trabajo busca dar respuesta al porqué de la restricción de la transmisión intergeneracional.

Palabras claves: actitudes lingüísticas, enseñanza de lenguas, transmisión intergeneracional, mosetén

ABSTRACT

Among the dying languages in Bolivia is *Mosetén* from the Covendo community, where users strengthen their day-to-day use of Spanish used widely by the Moseten people, while the true *Mosetén* language is on the brink of extinction. This paper analyzes the attitudes observed on children in the first grade through pilot teachings of *Mosetén*. Their attitude differs to that of the teachers and parents

¹ Profesor - investigador de la lengua maya, Universidad de Quintana Roo, Chetumal, México. Maestro en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes, Bolivia. Ganador del Primer Premio de Ensayo Regional “Alfonso Villa Rojas 2012”. Correo electrónico: hilariochi@hotmail.com, hilario.ifp@gmail.com.

regarding language use and teaching. The depth of the research seeks to answer why restriction and intergenerational transmission exists.

Keywords: linguistic attitude, language teaching, intergenerational transmission, *mosetén*

1. ¡Aquí ya casi nadie habla mosetén!

Bolivia, en sus momentos de cambio y transformaciones en el pensamiento y en el fortalecimiento de las identidades de sus pueblos originarios, se visualiza como un pueblo con más sentimiento de libertad y orgullo de sus expresiones culturales que visten sus atuendos nativos; estas están cada vez más vivas en su uso público y en los ecos sonoros de la diversidad de sus voces y su música, porque "sus mujeres y hombres han decidido dar el paso para dejar atrás la clandestinidad en tierra propia y ser ellos mismos: quechuas, aimaras, guaraníes, etc."² Pero más allá de los sentimientos de libertad y orgullo del pueblo boliviano, también se escuchan ecos tristes de lenguas que agonizan en los usos lingüísticos de sus hablantes, como el caso de la lengua mosetén en la comunidad de Covendo.

Covendo se localiza en la amazonía boliviana, ubicada en el municipio de Palos Blancos, de la provincia de Sud Yungas en el departamento de La Paz. Geográficamente limita al norte con San Miguel de Huachi, al sur con La Asunta, al este con el río Beni y al oeste con los departamentos de Cochabamba y Beni. En el 2009, cuando llevamos a cabo esta investigación, habitaban 400 mosetenes, antes llamados "*chunchos*", de acuerdo con la historia oral que nos contó doña Alicia Nate.

Según la historia que me contó mi padre, la comunidad fue creada en el año 1842, cuando ya llegaron los misioneros, porque más antes nosotros éramos chunchos, no éramos mosetenes. Chuncho era la gente más salvaje que existía. Luego llegaron los primeros misioneros franciscanos, decía mi papá: tras recorrer varios lugares, entre ellos Huachi, llegaron a este sector. Llegando a este lugar estudiaron [la comunidad, o, los chunchos] y vieron que tenía forma de lengua [anatómico] la estructura geográfica de la población; entonces, como dominan el idioma latín [nombraron a] este pueblito lengua. Lengua quiere decir moshtén en latín. [Por eso, habrán dicho:] ¿y por qué no los nombramos a los chunchos "moshtén"? Ahí está mosetén, de ahí nace la palabra mosetén, porque el pueblo tiene la forma de lengua. Entonces, nosotros no éramos mosetenes, éramos chunchos. (Entrevista a Alicia Nate, segunda Cacique de Covendo, mayo 2009)

² Comentario personal de Gonzalo Coppa Ayllón, compañero quechua estudiante de la sexta versión de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes, abril 2009.

“Una de las características más importantes de la población boliviana es la diversidad étnica y lingüística...” (INE, 2002:24), ya que cuenta con 36 pueblos originarios con sus respectivas lenguas; esta situación es una de las razones para que Bolivia se constituya en un Estado plurinacional, comunitario, intercultural y con autonomías (Constitución Política del Estado, 2009: 15).

Sin embargo, los datos del CENSO 2001 evidencian que la mayoría de la población boliviana (de 6 años o más de edad) declara hablar castellano, mientras que en segundo lugar de importancia de hablantes se encuentra el quechua, seguido por el aimara, guaraní y, en menor proporción, las lenguas como el chimán, el chiquitano, el guarayo, el trinitario, entre otros; no hay señales de la lengua mosetén.

Con base en *Estudios sociolingüísticos y socioeducativos, con Pueblos Originarios de Tierras Bajas de Bolivia* (2001), realizado por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos Andinos (PROEIB Andes), se demuestra que el nivel del bilingüismo castellano-mosetén es del 82.6%, mientras que la situación del monolingüismo en lengua mosetén alcanza apenas un 2.2% sobre un total de 789 habitantes de la población considerada (Murillo, 1997, citado en Plaza, 2006). Por otra parte, Molina y Albó (2006), con base en sus análisis del Censo 2001, señalan que ninguna de las otras lenguas indígenas minoritarias, después del quechua y el aimara, alcanzan el 1% de hablantes. En el caso de la lengua mosetén, si bien es cierto que el número de mosetenes no presenta peligro de extinción, la lengua sí va perdiendo hablantes, tal como lo muestran los datos estadísticos del CENSO 2001 y los diagnósticos sociolingüísticos del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía (EIBAMAZ, 2009).

Desde el primer contacto que tuvimos con el asentamiento mosetén en Covendo, detectamos que la lengua originaria no se enseña en la escuela, no estaba contemplada dentro de los planes de estudio ni cuenta con los profesores capacitados para su implementación, a pesar de que la misma gente está exigiendo, como parte de sus demandas indígenas, la incorporación de un profesor bilingüe mosetén-castellano; y, además, la nueva Constitución Política del Estado boliviano establece que “el gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe de ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la

conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión” (Bolivia, Constitución Política del Estado, 2009: art.5); por lo tanto, todo funcionario público debe hablar como mínimo una lengua indígena, y de preferencia la del lugar de trabajo. En este caso, el profesor es considerado un funcionario público. Por otro lado, también observamos y nos informamos, a través de las primeras pláticas que tuvimos con los habitantes de la comunidad, que la mayoría de los comuneros ya no usaba la lengua mosetén en sus interacciones cotidianas.

5:30 pm

Gonzalo y yo salimos a caminar un poco con la idea de conocer la comunidad, sus espacios y su gente. En el camino pasamos a buscar a don Juan (el investigador indígena) en la casa de su sobrina para que nos acompañe a platicar con algunos comuneros. En una de las conversaciones que tuvimos, tocamos un poco el tema de la lengua mosetén en la comunidad de Covendo. Don Cleto tomó la palabra y dijo de manera segura: “Aquí ya casi nadie habla mosetén. Por las calles siempre vas a escuchar castellano, actualmente somos muy pocos los que todavía usamos el mosetén en nuestras pláticas, ya todo ha cambiando”. Nosotros quedamos sin nada qué decir al respecto; nuestro silencio otorgó la palabra a don Juan, quien aprovechando la oportunidad nos dio a conocer un poco de su experiencia y su trabajo activo sobre la lengua mosetén: “Lo que dice don Cleto es verdad, dentro de los grandes esfuerzos que he realizado por enseñar la lengua mosetén, hasta donde recuerdo, ahora aprendieron dos personas, una mujer de nacionalidad alemana, que se llama Cristina, y la otra es de aquí de Covendo, pero no siguió”. (Ob.04/V/09-CC.04)

Durante el tiempo de estancia en esta comunidad mosetena, desde el primer hasta el último día, observamos, escuchamos, tratamos de entender para intentar explicar las agonías de la lengua mosetén. A partir del primer contacto que tuvimos con los mosetenes, con don Juan Wasna y Abel Mayto (investigadores indígenas), hasta la llegada al pueblo de Covendo, abrimos los ojos y los oídos lo más que pudimos, para observar y escuchar lo que se hace y se dice del mosetén. Sin embargo, como no bastaba el simple hecho de ser pasivos (viendo, describiendo y escuchando), aparte de escuchar de la misma gente mosetena (por medio de las observaciones y las entrevistas) sus propias conjeturas sobre la muerte de la lengua, también recurrimos a la investigación- acción, implementando algunas horas de clases de la lengua mosetén (dos semanas) en

el primer grado de primaria de la escuela Franz Tamayo de la misma comunidad, para observar las actitudes y reacciones de los profesores, alumnos y padres de familia con el intento de la enseñanza de la lengua mosetén y su uso en la comunidad y las familias.

2. Propósito

En este trabajo buscamos compartir, más que la experiencia de una práctica investigativa de trabajo de campo, las reflexiones generadas sobre la pérdida de la lengua mosetén y las posibilidades de su revitalización con la participación comunitaria y escolar, haciendo hincapié en una planeación lingüística participativa y colaborativa entre la escuela y la comunidad. La importancia de este escrito radica en la riqueza de los datos que se obtuvo en el interior de las particularidades de la comunidad y de la escuela, respecto al desplazamiento lingüístico y las reacciones ante la exposición de la lengua en los espacios públicos y educativos. De la misma forma, buscamos que los resultados de esta investigación aporten insumos para un mejor entendimiento del funcionamiento de una lengua en el contexto social y escolar donde se está implementando la educación intercultural bilingüe, para que encause reflexiones sobre los planes y programas lingüísticos.

Para guiar nuestro trabajo de investigación y mantener nuestra atención hacia el propósito establecido, planteamos las siguientes preguntas de investigación que desarrollamos:

1. ¿Cuáles serían las actitudes de los alumnos, profesores, y padres de familia ante la enseñanza de la lengua mosetén en la escuela y su uso en la comunidad?
2. ¿Por qué los padres de familia han dejado de transmitir la lengua mosetén a sus hijos?
3. ¿Cuáles serían las acciones por desarrollar para la revitalización de la lengua mosetén?

Como objetivo general, nos propusimos analizar las actitudes y reacciones de los alumnos, profesores y padres de familia hacia la lengua mosetén en sus intentos de revitalización, en la comunidad de Covendo, Bolivia. Y, para poder

alcanzar este objetivo, trazamos tres líneas de acción específicas, que son las siguientes:

- a) Impulsar el desarrollo de actividades de enseñanza de la lengua mosetén en la escuela.
- b) Describir las reacciones de los alumnos, profesores y padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua mosetén.
- c) Describir las dificultades y logros en la enseñanza de la lengua mosetén en la escuela.

3. Metodología

Este trabajo cualitativo, que describe, analiza y explica de manera detallada la situación sociolingüística de la lengua mosetén en Covendo, utiliza el método etnográfico y en particular "la etnografía del habla" (Hymes, 1974:89)³, para "buscar respuestas inteligentes, peculiares y profundas... [de] los fenómenos sociolingüísticos [de esta comunidad de habla] desde las propias miradas, emociones y palabras de los participantes" (Chi Canul, 2011:41).

Para este cometido, concebimos, juntamente con Rodríguez y otros (1996:44), que "cuando nos referimos a la etnografía la entenderemos como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta". Por eso, buscamos describir, traducir, explicar e interpretar desde el carácter cultural del pueblo de Covendo los usos de la lengua en sus diversos tejidos sociales. Para el levantamiento de los datos, usamos las técnicas de entrevista semiestructurada y en profundidad, la observación participativa y no participativa.

Como investigador indígena maya y nativo de una comunidad indígena con una situación sociolingüística parecida al caso mosetén, me inserté en la vida comunitaria de las familias, con los sujetos participantes del estudio, para transformar un espacio de investigación en un espacio donde los sentidos, los saberes y los nuevos conocimientos se construyan en coautoría (Chi Canul, 2011); es decir, los conocimientos indígenas y académicos dialogan y presentan los resultados de los diálogos (Leyva y Speed, 2008).

³ Hymes D. "The Ethnography of Speaking", citado en Sichra (2003:131).

3.1. La construcción de los datos

Reunión escolar comunitaria

El martes 5 de mayo, David Delgadillo, del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía (EIBAMAZ), los investigadores indígenas (Juan Wasna y Abel Mayto) y yo tuvimos una reunión con el director de la unidad educativa Covendo, Valentín Quispe, los profesores del primero, segundo y tercer grado de primaria, la junta escolar y la cacique de la comunidad, doña Alicia Nate. En dicha junta, se tomó el acuerdo de trabajar la propuesta de impartir clases de mosetén en la escuela, aunque quedó pendiente consultar a los padres de familia, promoviendo así otra reunión con padres de familia y la comunidad en general.

El viernes 8 de mayo, a las 7:00 pm, asistimos a la segunda reunión que convocamos; en esta ocasión, participaron padres de familia, las profesoras del 1.º, 2.º y 3.º de primaria. Se discutieron dos puntos: el primero, relacionado con un taller de capacitación docente que se llevó a cabo en Rurrenabaque, organizado por el programa EIBAMAZ; y el segundo, referente a nuestro proyecto de investigación. En esta junta, los padres de familia, después de que aceptaron nuestro proyecto de investigación, condicionaron su desarrollo para cubrir las clases de las profesoras que se fueron al taller de EIBAMAZ. Es menester también señalar que en esta reunión sentimos un leve rechazo por parte de los padres, porque, al plantearles el trabajo de investigación, exclamaron: “Somos celosos de nuestra lengua, ya estamos cansados de ser estudiados y no hay nada”. Sin embargo, al ver que la situación se tornaba algo crítica y riesgosa para la marcha del proyecto, recurrimos al uso de nuestras lenguas originarias: la maya y el quechua, para identificarnos con ellos como indígenas y hacerles sentir que también somos parte de la lucha indígena, y que nuestra única intención era apoyar la revitalización de la lengua mosetén en la comunidad.

Al respecto, es importante señalar lo que una lengua es capaz de hacer; si bien la gente de la comunidad no logró entender lo que dijimos en maya o quechua, estamos seguros de que el uso de nuestras lenguas nos ayudó a influir en sus decisiones para darnos la oportunidad de trabajar con ellos, ya que, después de que escucharon los sonidos de nuestras lenguas, empezaron a preguntar qué significaban algunas de las palabras que lograron captar y al mismo tiempo nos

decían que cómo se decía eso en mosetén. Así que, después de algunas clases de lengua maya y quechua, que no pasaron más que del significado de algunas palabras y de la traducción de una lengua a otra, decidieron aceptar: “Sí pueden trabajar con nuestra lengua, pero todo lo que aquí van a escribir tienen que regresarlo al pueblo, solo así pueden quedarse aquí ‘técnicos de EIBAMAZ’”, dijeron.

Clases experimentales de la lengua mosetén

Una vez aceptados en la comunidad y aprobado nuestro proyecto de investigación por todas las autoridades comunitarias, planeamos y organizamos las clases experimentales de la lengua mosetén para el primer grado de primaria de la unidad educativa. Esto nos permitió diseñar nuestro propio campo de observación y/o construcción de datos que nos permitió entender un poco más la realidad sociolingüística de la lengua mosetén en Covendo. Sin embargo, para poder llegar a los datos, tuvimos que hacer una serie de actividades que a continuación explicamos.

a) Elaboración de fichas bilingües

Para desarrollar las clases de mosetén, tuvimos que elaborar fichas bilingües para el trabajo docente, situación que nos condujo a requerir los servicios de un investigador indígena bilingüe⁴ mosetén-castellano. En esta ocasión, trabajó con nosotros el señor Juan Wasna, en la traducción de las fichas, y Abel Mayto, en la impartición de las clases de lengua mosetén. Para poder contar con el apoyo de Juan Wasna y Abel Mayto, el proyecto EIBAMAZ nos apoyó en el aspecto económico y en la localización de estos personajes distinguidos y reconocidos por la comunidad.

En total se elaboró ocho fichas bilingües y se entregó cuatro a los profesores, para aplicar en las clases. Las fichas que se entregaron fueron: 1. Saludos, 2. ¿Sabes mi nombre?, 3. Te mostraré a otros parientes y 4. Mi escuela está ordenada.

⁴ Investigador indígena es la figura de las personas nativas de los pueblos que colaboran en las investigaciones de campo del proyecto EIBAMAZ. Estas personas son expertas en el conocimiento local; permiten, a los que llegan a investigar, ubicarse en el área, colaboran también en las investigaciones, y conducen a los investigadores con las personas adecuadas para obtener la información de interés, pues ellos conocen mejor la comunidad y los saberes.

b) Aplicación de las fichas

Del 11 al 15 de mayo, estuvimos cubriendo las clases de las maestras de los grupos de 1.º, 2.º y 3.º de primaria, que salieron a tomar cursos de capacitación en Rurrenabaque. Esto fue parte de los acuerdos que negociamos con los padres de familia para poder llevar a cabo la investigación; y, aprovechando la oportunidad de estar frente a los grupos, implementamos un pequeño plan piloto para ensayar, con nosotros mismos como profesores de lengua mosetén, la aplicación de las fichas bilingües que elaboramos para enseñar la lengua mosetén. Expusimos la lengua ante estos grupos y, con base en estos ensayos, comenzamos a desarrollar nuestros registros de observación. Es necesario recalcar que nuestro grupo focal de estudio fue 1.º de primaria, pero, como no estaba la profesora del grupo esa semana, no fue posible observarla a ella, únicamente logramos registrar las reacciones de los alumnos.

De manera formal, las fichas elaboradas se aplicaron en la semana que comprende del 18 al 21 de mayo; se contó con la participación de la profesora Marina García, docente del 1.º de primaria, y Abel Mayto, investigador indígena del EIBAMAZ. Las clases fueron de una hora, de 11:30 am -12:30 pm, de lunes a miércoles.

Durante las clases de la lengua mosetén, estuvimos observando las actitudes que demostraban los alumnos y los profesores, asimismo las reacciones de las madres que estuvieron de visita en el último día de clases. Con el propósito de construir datos en forma más específica de las clases, dividimos las observaciones entre los investigadores, las cuales quedaron de la siguiente forma: un día Hilario observaba a los alumnos, y en ese mismo momento Gonzalo observaba a los profesores; al día siguiente, se intercambiaban los focos de observación y los observadores. En cuanto a los alumnos, también se diseñó un plan especial; el foco de observación por día fue de cuatro alumnos, pero esto no significó que se haya descuidado a los demás.

c) Observación en espacios fuera del salón

Otra de las actividades que desarrollamos, a partir de la enseñanza de la lengua mosetén en la escuela, fue el acompañamiento de los alumnos a sus casas para dar seguimiento al uso de la lengua que estaban aprendiendo en el colegio, y observar las reacciones de los padres ante los saludos de sus hijos en lengua

mosetén. Cada observador acompañó uno o dos niños focalizados durante sus recorridos de la escuela hasta sus casas, observando si en algún momento el niño hacía uso de algunas de las lecciones de mosetén aprendidas en clase. De la misma forma, los investigadores, antes de llegar con sus estudiantes a sus hogares, los motivaban a que saludaran a sus padres en mosetén cuando entraran a sus casas o en el primer contacto que tuvieran con ellos. En el momento del saludo, los investigadores registraron todas las reacciones que observaron de los padres cuando sus hijos los saludaron en mosetén. Es necesario aclarar que el foco de observación son las actitudes de los padres ante los saludos de los niños en la lengua mosetén, no la aplicación de los saludos por parte de los niños, aunque este último no dejó de ser un dato que nos ayudó a conocer la disposición de los niños para el aprendizaje de la lengua.

d) Observación de la participación de las madres durante las clases de mosetén

En el último día de las clases de mosetén, invitamos a cuatro madres de familia, por ser las únicas presentes en casa, de las cuales asistieron tres, para que observen las clases de mosetén y participen en las actividades programadas por los profesores. Esto tuvo el propósito de observar las reacciones de las madres ante la lengua y construir datos sobre nuestro objetivo de trabajo: describir las actitudes de los padres ante la enseñanza de la lengua mosetén, y, por otro lado, evaluar el contenido de las fichas para la enseñanza del mosetén, ya que quienes conocen más la lengua mosetén son las madres y los padres que aún hablan la lengua.

Entrevistas

Junto a las actividades anteriores también desarrollamos entrevistas a profundidad a las autoridades comunitarias, a dos ancianos del pueblo, a siete madres y a dos padres de familia, con estas tres preguntas guías: 1. ¿Cómo era antes el mosetén?, 2. ¿Cómo está ahora? y 3. ¿Qué debemos hacer para revitalizarlo? Además, también se aplicaron entrevistas estructuradas a 4 niños; dos hablantes del mosetén y dos no hablantes, a la profesora, al investigador indígena y a las tres madres de los niños entrevistados.

4. Actitudes lingüísticas ante la enseñanza de la lengua mosetén

4.1. Reacciones y actitudes de la profesora

¡Yo les voy a enseñar en castellano!

Desde la organización de las clases, la profesora se inclinó hacia el uso del castellano para la enseñanza del mosetén. Su inercia hacia su uso era tan fuerte, que creía que solamente con el castellano, “la lengua que entienden los alumnos”, podía ser enseñada la lengua mosetén.

Llegamos con la profesora y la encontramos todavía en clases con sus alumnos. Esperamos hasta el horario del recreo para detallar los últimos puntos a considerar en la clase de mosetén. [...] Pero a la profesora no le pareció bien la idea de enseñar la lengua mosetén en mosetén, y dijo: “Los niños se van a fastidiar, y no van a entender nada, ¡yo los voy a enseñar en castellano!”. (Ob.18/V/09-CC.18)

De acuerdo con la profesora, los alumnos no tendrían interés por la lengua mosetén al no saber lo que significan las palabras que van a aprender; en otras palabras, al parecer, la profesora quería sugerir una enseñanza basada en la traducción de frases y oraciones del castellano a la lengua originaria y viceversa (Arévalo y otros, 2005). Durante las clases, en la mayor parte de veces, enseñaba en castellano, y en muchas ocasiones interrumpió las clases del investigador indígena (Abel) para explicar a los niños en castellano lo que él trataba de enseñar en lengua mosetén.

11:30 am

La profesora contextualizó el saludo de “buenos días” que aprendieron el día anterior. “Ahora es de mañana, cómo se debe de decir en mosetén”, le decía a los alumnos. La voz de Yuma se escuchó en el lado derecho, “buenos días”.

Inmediatamente intervino Abel, otra vez continuó hablando en la lengua mosetén, pero los niños se quedaron callados de nueva cuenta...

Intervino la profesora: “A ver niños, vamos a repetir lo que dice el profesor”.

Abel pasó al frente otra vez, y, usando las manos para hacer señas, intentó motivar a la clase, pero solamente 9 niños se acercaron y lo acompañaron, repitiendo lo que iba diciendo. (Ob.19/V/09-CC.26)

La maestra podría tener razón al señalar que los alumnos no se motivarían con las clases si se imparten en lengua mosetén; sin embargo, podemos ver también que hacerlo en castellano tampoco es tan bueno como parece. Ya que, como se observa, los niños terminan aprendiendo o respondiente en castellano, y no en la lengua que se está enseñando, como este caso de la niña Yuma que le dice a la maestra cómo se dan los “buenos días” cuando ella pregunta cómo dice buenos días. Por otro lado, igual podemos ver cierta disposición y ánimo de los alumnos porque, al final de cuentas, terminaron algunos repitiendo junto con el investigador indígena algunas de las cosas que iba enseñando.

Yo sí quiero aprender mosetén

A pesar de no saber hablar la lengua mosetén, la profesora siempre intentó enseñarlo y de la mejor manera que pudo, aunque llegó a la desesperación porque los niños no respondían a las clases. En algunas ocasiones, la profesora repetía las palabras con los niños, mientras que el investigador indígena enseñaba la lengua mosetén.

Durante el repaso de las letras de la canción, logré percibir a la profesora repitiendo con los niños, palabra por palabra [mientras que el investigador indígena impartía las clases]. Después, la profesora pidió a los niños que repitieran lo que aprendieron el día anterior en la clase de mosetén (...). Prof: “Se dice, ‘naijuj’”, entonces, todos los niños repitieron, “naijuj”... (Ob.20/V/09-CC.74)

La puesta en marcha de la enseñanza de la lengua mosetén en Covendo no únicamente logró ganar un espacio negado a la lengua y a la identidad cultural del pueblo, sino que alcanzó a dar un paso más allá de lo planeado: crear conciencia en los profesores sobre que deben aprender la lengua del lugar donde trabajan.

Mientras platicábamos con la profesora [...] comenzó a contar que, en el taller que fueron a tomar en Rurrenabaque, no la capacitaron para enseñar la lengua mosetén. Platicó un poco de las actividades que desarrollaron ahí. “Fue un profesor que se llama Fortunato, él estuvo enseñando el mosetén todo en la lengua, y sí, los alumnos respondían bien, pero eran del tercero, sin embargo, cuando nosotros trabajamos con Abel y el mismo Fortunato en las fichas, ellos eran muy pasivos, solo pedían y traducían el contenido y nunca nos enseñaron a pronunciar. Yo no aprendí nada”, continuó diciendo: “Sin embargo, yo sí quiero

aprender el mosetén, ya llevo mucho tiempo aquí y no hablo nada, pero una madre me decía que sería fácil si yo me acerco con una persona de aquí, que así puedo aprender rápido". (Ob.21/V/09-CC.67)

Lo más importante para enseñar una lengua no está en hacerse entender en la lengua dominante o la más hablada del lugar, en este caso el castellano, sino en hacer que la o el que está aprendiendo la lengua haga uso de ella, experimente su pronunciación, sus dificultades y facilidades fonéticas, como coincide con nosotros la profesora al confirmar que la mejor forma de aprender mosetén es hablando mosetén. Entonces, por el papel que le corresponde a la lengua en la cuestión étnica, "lo fundamental [...] es que continúe siendo hablada" (Meliá, 2003:22), transmitida a los hijos de generación en generación y usada por los abuelos, padres, hijos y nietos en los hogares, las calles, iglesias, escuelas e instituciones de gobierno (Baker, 1997).

El regaño

Durante las clases, la profesora en muchas ocasiones regañó a los alumnos porque no atendían la clase y no repetían las palabras; de esa manera la profesora hacía que los niños escucharan y respondieran a las instrucciones.

La profesora empezó a exaltarse un poco [...]. Los niños continuaron sin poner atención hasta que llegó el momento en que la profesora los regañó a todos. "Oye, niños, van a poner atención o no [...]. Después de regañar a los niños y dejarlos calladitos, la profesora dijo que van a repasar los saludos que habían aprendido. Al no encontrar alguna estrategia más para llamar la atención de los niños [...], además de gritos y regaños, terminó por pedirles que saludaran a las señoras madres de familia que se encontraban en el salón apoyando las clases de mosetén. (Ob.20 /V/09-CC.49)

Como hemos venido mencionando, la lengua solo será interesante cuando su aprendizaje sea útil para el aprendiz, cuando pueda experimentar que su aprendizaje tiene valor; en ese camino, es tan simple y valioso el poder usarla con su madre en su mismo salón de clase o en las rondas y demás juegos didácticos que practican día a día en sus salones de clases.

La profesora se acercó a los niños para jugar la ronda; empezaron a agarrarse de las manos para hacer el círculo. Las manos de Abel (investigador indígena) hacían

un círculo mientras hablaba en mosetén, señalaba que se agacharan y se pararan. La profesora empezó con un ejemplo, pasó a Edilson en medio del círculo y empezaron a hablar y actuar lo que decían... (Ob.19/V/09-CC.62)

Para fortalecer el aprendizaje de una lengua originaria, es necesario trascender su enseñanza dentro de un proceso intercultural y comunitario, donde la lengua y su cultura no solo se tienen que dar a conocer y reconocer como un simple objeto de estudio a los estudiantes (Chi Canul, 2013: 29), sino que,

se tiene que valorar, revalorar y ponerla en práctica dentro del proceso de su enseñanza como lo que es, una forma de vida hecha por una lengua y una cultura viva y activa que es capaz de adaptarse a los cambios socioculturales y seguir dando soluciones a la vida humana en esta edad de la globalización, porque la comunicación solo nace si hay vida, y esta por excelencia solo puede brotar de unos seres humanos. (ibid.)

4.2. Reacciones y actitudes del investigador indígena

La lengua es algo integral, no es un simple hecho de interacción comunicativa entre hablantes y lenguas, sino entre elementos vivos que dan vida, porque la lengua debe tener vida para que sea lengua. Por eso, le destacamos dos elementos principales: primero, el “cuerpo”, donde se incorporan los individuos, los animales, los pájaros, los árboles, el viento, la luz, el agua, etc. Segundo, “el alma”, el lenguaje, que puede ser la lengua mosetén, la lengua maya que hablo, el quechua que habla gran parte de los bolivianos, el castellano, los ladridos de los perros, el canto de los pájaros, el susurrar del viento, el calor o la claridad de la luz, el frío, lo caliente, la claridad, la oscuridad del agua y las señas como nos enseña el investigador indígena de Santa Ana.

Habló solo en mosetén y tuvo que recurrir a las señas

Desde que empezó con las clases de mosetén Abel, el investigador indígena indicó que iba a hablar solo en mosetén, y así lo hizo en la mayoría de sus intervenciones con los niños del primer grado de primaria.

Abel pidió su turno y se presentó: “Buenos días, niños”. “Buenos días”, dijeron los niños. “Mi nombre es Abel, yo soy mosetén y yo soy de Santa Ana. Sé

hablar el idioma que algunos de sus padres saben...para que no se olviden vamos a practicar hoy día los saludos, yo les voy hablar solo en idioma, vamos a aprender los saludos y les voy a hablar solo en idioma, ¿ya?...". (Ob.18/V/09-CC.18)

Cuando el investigador indígena se dio cuenta de que los niños no entendían sus clases, recurrió a las señas para contextualizar el contenido de su enseñanza de la lengua mosetén, haciendo uso de sus manos, su cuerpo y algunos movimientos para atrapar la atención de los alumnos y encarnarles la lengua mosetén, más allá de sus subconscientes intelectuales; es decir, en sus vidas.

Apoyándose con señas, Abel pidió a los dos primeros niños, que están a en cada fila, que lo ayudaran a hacer un círculo; él se apoyaba con las dos manos para indicar "venir" y "círculo", mientras, se expresaba en mosetén (...). Abel caminaba de un asiento a otro para levantar a los niños que estaban sentados. (Ob.21/V/09-CC.43)

Esta forma metafórica de enseñar la lengua, para Corder, es necesaria porque materializa la lengua, cuando "nos referimos al lenguaje como [...] un organismo vivo" (Corder, 1992: 20); además, una de las primeras formas para acercarnos a la lengua es la explicación y la descripción de ella misma por la persona hablante nativa en particular, ya que es un aspecto de su propia conducta sociocultural que no puede ser transmitida por alguien ajeno a la cultura de esa comunidad lingüística.

4.3. Dificultades de los profesores en la enseñanza de la lengua mosetén

Como en cualquier actividad, siempre en los primeros intentos existen errores y aprendizajes; en resumen, presentamos las dificultades que observamos de los profesores, desde dos lentes; la primera, lo que nosotros pudimos percibir y la segunda, lo que los mismos profesores dicen de acuerdo con su experiencia.

Nunca aplicaron las fichas como estaban planeados

Una de las dificultades, que presentaron los profesores, la maestra y el investigador indígena, fue la falta de coordinación para sus intervenciones durante las clases, ya que nadie sabía en qué momento intervenir. Otro aspecto fue el manejo de las lengua mosetén y castellano, y el tiempo. Todo esto influyó mucho para que no terminen de aplicar todas las partes que componen las fichas.

Es difícil la pronunciación y la escritura

Después de cada clase, la profesora externaba que la parte más difícil de la enseñanza del mosetén es la cuestión de su pronunciación nasal y su escritura, ya que tiene que ver con diferentes tonos y ritmos. Eso, sin incluir las diferentes variedades lingüísticas que existen de la lengua mosetén.

Hilario: ¿Qué parte de la clase te resultó más difícil o fácil?

Profesora: No [...], es mi primer taller [...], me parece difícil pronunciar y escribir [...], el tono que hablan, el ritmo, en esa parte no sé. Yo leo, pero a mi manera, los puntos son nasales [...], es otro tipo de pronunciación [...], yo tengo dificultad y también no entiendo muy bien, entonces yo quisiera aprender más...(Ent. Profesora Marina García, Covendo 2009)

Sin embargo, a pesar de estas dificultades con el uso lingüístico de la lengua y su enseñanza, la profesora y el investigador indígena no estaban desanimados; inclusive, coincidieron en que era posible enseñar la lengua mosetén a través de la misma lengua; y, mejor aún, la profesora quería aprender más la lengua para mejorar su enseñanza.

Abel: los niños no entienden rápido, no captan rápido lo que uno dice al hablar en idioma, pero de a poquito van captando, se van imaginando cuál es el tema que estamos hablando, pero las señas me felicitó el trabajo... Es posible enseñar mosetén en mosetén, como también me comentó la profesora. Ella va mejorando mucho, de a poquito va pronunciando mejor, claro el mosetén de Covendo, no el de Santa Ana, que varía un poquitito... (Ent. Investigador indígena Abel Mayto, Covendo 2009).

4.4. Reacciones y actitudes de los alumnos

En el aula, los alumnos fueron nuestro foco de atención para observar sus reacciones ante los sonidos de la lengua mosetén. Algunos de los resultados más relevantes que se obtuvo fueron: quedarse callados y el reflejo de su interés en la participación durante las clases.

Se quedaban callados

En varias oportunidades que tuvimos para observar a los alumnos, detectamos que, cuando el investigador indígena les hablaba solo en mosetén, se quedaban

callados, algunos agachaban la cabeza y otros nada más miraban la cara del profesor y el piso, sin decir palabra, ni en castellano ni en mosetén.

Continuaron con la práctica del saludo, pasaban los alumnos a saludarse de acuerdo al tiempo (temprano, tarde y noche) [...]. Abel (investigador indígena) le tendió la mano a Ariel y él se reía mientras Abel le hablaba en mosetén, y así riéndose miraba la cara de Abel (...), y no contestó, ni hizo el intento, y al final mantuvo la mirada abajo, se sostuvo en el banco y empezó a rascar su cabeza, pasó su mano izquierda por detrás de su cabeza y, como en un lapso de 5 minutos, se quedaron sin nada que decir. Los demás niños jugaban nada más. Abel continuó hablando en mosetén y los niños volvieron a quedar callados. (Ob.21/V/09-CC.45)

Aunque aparentemente en esta observación podemos ver una actitud negativa, la cual podemos calificar de rechazo hacia la lengua mosetén, por parte del alumno, no podemos afirmar ni aceptarla como tal sin antes conocer a fondo los motivos que alientan esta reacción, ya que de hacerlo “sería una tremenda equivocación de parte nuestra si continuamos aceptando y asegurando que son los propios hablantes los que sacrifican voluntariamente su idioma” (Chi Canul, 2011:95), porque “nadie se desprende de sus posiciones más íntimas, a menos que cierta ideología corrosiva lo haga tomar tal determinación bajo la presión de muchas circunstancias” (Mosonyi, 1985:5). Además, como en todo cambio, al principio puede haber rechazo que cambiará con el paso del tiempo, una transformación para algo bueno.

Predisposición para participar

Después de la tercera clase de mosetén, los alumnos empezaron a responder a las interacciones comunicativas en lengua mosetén, ya sea en forma conjunta o individualmente. Sin embargo, estas participaciones se daban más cuando las instrucciones se apoyaban con el castellano.

Profesora: ¿Cómo se dice en mosetén cuando es de noche?

Alumnos: “Buenas noches”.

P: En castellano es eso, yo estoy pidiendo en mosetén.

Ediel y Wenceslao: “Yomoi” maestra...

Abel: Así es, yomoi, todos yomoi [los niños repetían casi todo lo que decía Abel, no se limitaron al saludo, sino que intentaban repetir todo]. ¿Cómo se dice “buenas tardes” en mosetén?[nadie respondía]... yomo’ wey, repitan, yomo’ wey, [los niños repitieron].

[Después, pidió a los niños que hicieran y dijeran lo que él iba a hacer. Empezó diciendo una palabra en mosetén y se agachaba, decía otra y se paraba, y así sucesivamente, mientras que los niños también lo imitaban... Luego, Abel empezó a repetir palabra por palabra con los niños, decía una palabra y pedía que la repitieran y todos repetían en coro, así lo hicieron varias veces] (Ob.20/V/09-CC.30)

Solamente necesitaban de un pequeño impulso, de una pequeña acción para prenderles el ánimo de usar y aprender mosetén, pero sobre todo de un profesor entercado y bien posicionado lingüística y culturalmente, empoderado de su identidad, que sabe que su lucha está al lado de su comunidad, con su pueblo, su lengua y cultura, como es el caso del investigador indígena Abel Mayo.

Los que no eran hablantes de mosetén, no usaron la lengua fuera del salón

Después de cada clase, se le dio un seguimiento a los niños para ver si en algún momento aplicaban lo aprendido en las clases, ya sea con sus amigos u otras personas que encontraran en las calles, inmediatamente al salir del salón. Fue muy notable distinguir quiénes fueron los que usaron la lengua fuera del salón. Durante los seguimientos que hicimos a los alumnos, nos percatamos que los alumnos, que no son hablantes de la lengua (catorce en total), no hicieron el intento de aplicar lo aprendido en los espacios fuera de la escuela.

El primero en despedirse fue Deimar; desde arriba, dijo a sus compañeros: “Ya me voy a mi casa”, se bajó y se fue, en ningún momento se le ocurrió decir *ajra’yĩ*, “hasta luego”, lo que aprendió a decir en la última hora. Además, fue su de retiro, quizás debió haber dicho *ajra’yĩ* para retirarse a su casa. Cuando Deimar cruzó a mi lado, solo levantó la cara para mirarme y no me dijo nada, detrás de él se fue también Leonel, este se retiró sin decir nada. Y, por último, Priscila, ella volteó a ver a Luis y le dijo: “Nos vemos mañana José”, tampoco usó *aira’yĩ*, a pesar de que acabábamos de practicarlo en el salón de clases, y en su última clase. (Ob.20/V/09-CC. 54)

Sabemos muy bien que no es nada fácil cambiar una actitud para introducir otra, de la noche a la mañana, y se vuelve aún peor y más difícil cuando las actitudes lingüísticas parten desde el hogar con las costumbres lingüísticas de los padres con sus hijos, donde la decisión de la elección lingüística favorece más a la lengua dominante, sin dejar espacio de lucha a la lengua minoritaria.

Robin salió corriendo del aula y se encontró con uno de sus amigos de la escuela; no alcancé a escuchar la conversación entre ellos, sin embargo, Robin, al despedirse, dijo: “Chao” y continuó corriendo.

Yuma, hablante de mosetén, estuvo con tres compañeras del segundo grado, una con falda negra, la otra falda de color beige, y la tercera, de color negro; le dijo a ellas: “Estoy buscando a mi papá”. Una de las niñas, que vestía falda beige, le indicó con su mano izquierda a Yuma la ubicación de su papá, y en ese momento el papá de Yuma, uno de los primeros promotores de la enseñanza de la lengua mosetén en la escuela y profesor de la misma escuela de su hija, se dio cuenta de su hija y la llamó: “Yuma, ven”. La niña le contestó: “Espérame”, y se fue corriendo. (Ob.18/V/09-CC.21)

En este sentido, quiero decir que hay que tener claro que la revitalización de una lengua originaria no se debe limitar, o mejor dicho, no se debe entender únicamente como el rescate de la lengua porque la lengua no está perdida, los que están perdidos de alguna otra forma son sus hablantes, por lo tanto, son ellos a los que tenemos que rescatar, además de buscar ganar otros hablantes de ser posible (Chi Canul, 2013)⁵.

Los hablantes de mosetén, sí lo usan

Contrariamente a las actitudes anteriores, el alumno Edilson, hablante del mosetén, antes de iniciar con las clases de mosetén, nadie podría suponer que él hablaba la lengua; después de la primera semana de clases, lo vemos usando la lengua en la calle, generalmente con nosotros y con sus compañeros de la escuela. En varias ocasiones, sin estar precisamente en la escuela, nos saludó en mosetén.

⁵ Citado en Bautista (2013: 2). En línea: <http://www.eluniversal.com.co/cultural/baktun-la-primera-novel>. Fecha de consulta: 9.5.13, 4:40 am

Salimos caminando con Edilson del colegio; mientras íbamos rumbo a su casa, nos acompañó Gerson, Araceli y una niña del tercer grado, que llevaba cortos de color verde y polera blanca. Llegamos a la dirección de la casa de Edilson, se despidió: “Kinich kani” profe, “Kinich kani Edilson”, le dije, lo mismo les dijo a Araceli y a Gerson que caminaban con nosotros. Luego, Araceli llegando en la esquina para doblar a su casa, dijo: “Hasta mañana, profe” ..., ¡ay! “kinich kani”, profe, y se fue. (Ob. 19/V/09-CC.27)

4.5. Reacciones y actitudes de las madres durante las clases

Lo mencionamos desde un principio, las madres de familia también fueron participantes en las clases del mosetén, sobre todo participantes sujetos de la investigación; por lo tanto, de la misma forma tuvieron sus intervenciones y demostraron algunas reacciones y actitudes que a continuación detallaremos.

Sonreír ante los sonidos dulces del mosetén

Durante las clases, los niños saludaron a las madres presentes y cantaron una canción para que escucharan las mamás. En el momento de los saludos, las tres madres asistentes participaron muy enérgicamente. En sus labios florecieron lindas sonrisas cuando escucharon a los niños cantar las lecciones aprendidas (saludos) en la lengua mosetén.

La tercera madre empezó a sonreír al escuchar el coro de los niños, repitiendo los saludos en la lengua mosetén, luego, giró la cara al lado izquierdo para buscar a la primera madre y ambas se rieron [...].

La profesora incluyó también a las madres en las prácticas de la comunicación en mosetén, saludos, con sus propios hijos. En el caso de la madre de Gerson, al parecer no esperaba que la profesora le hiciera participar en las clases porque tardó un poco para contestar, por poco no lo hace, en cambio, la mamá de Virgilio y la de Robín lo hicieron en forma muy natural [...]; la profesora hizo participar a la mamá de Robín con el saludo de la tarde, “yomo’ wei”, y la señora muy gustosamente en voz alta dijo: “yomo’ wei”. (Ob.21/V/09-CC.49)

Las madres prestaban mucha atención, y con miradas fijas, a lo que hablaba la profesora en la lengua mosetén. Pudimos observar sus gestos, y que también conversaban entre ellas; algunas veces, al parecer, se reían de la profesora porque ella pronunciaba mal algunos saludos.

Las mamás de Robín y Virgilio se reían de la pronunciación de la profesora, cuando ella dijo: “yum wi’, en lugar de “yomo’wei”. Y estuvieron muy atentas observando a la profesora y a los niños, sobre todo la segunda madre cuya mirada estaba fijada en cada paso de la profesora y en cada alumno [...].

Cuando la profesora estaba diciendo “yomo’ wei” la madre de Robín movía la cabeza de abajo hacia arriba [...], después, la señora le dijo al investigador indígena: “En el dialecto mosetén, decir; naijo’ profesora, ¿ella debe contestar naijo’”? y el investigador indígena le contestó que sí, y le dio más explicaciones... (Ob.21/V/09-CC.51)

Fishman (1995), en innumerables ocasiones, nos ha dicho que las actitudes positivas pueden apoyar mucho en el mantenimiento de una lengua. Una actitud positiva no implica ser pasivo, quiere decir que tenemos que ser activos, como este caso de las madres que dispusieron de sus tiempos en el hogar para asistir a la enseñanza de la lengua mosetén a sus hijos. Pero tampoco les bastó con hacer únicamente acto de presencia, sino que también participaron y se atrevieron a cuestionar la enseñanza de su lengua. Para Baker (1997:96), esta actitud de las madres genera actitudes positivas con acciones positivas, porque “cuando una lengua pasa de generación en generación en la crianza y enseñanza, tiene algunas oportunidades de éxito a largo plazo”. No es así cuando las buenas intenciones con la lengua cierran su enseñanza únicamente a la escuela, sin garantizar que la presencia de la lengua en el hogar, y mucho menos su mantenimiento en las próximas generaciones.

4.6. Actitudes ante los intentos de comunicación en la lengua mosetén

En todo lo anterior, hemos visto los hechos y las acciones ejecutadas, así como las reacciones obtenidas desde dentro del salón de clases, y en algunos espacios fuera de él, sin embargo, nuestra inquietud no solo se limitó al espacio físico de la escuela, sino también nos interesaba ver lo que sucedía en los espacios públicos de la comunidad de Covendo.

Reacciones de los jóvenes ante la lengua mosetén

“Se ríen...¿qué cosas dices?, ¿está hablando en inglés?”, son las reacciones de la nueva generación de mosetenes ante los intentos de comunicación en la lengua mosetén, según tres abuelos de esta comunidad: don Eustaquio, don Sacarías y don Lucio.

Cuadro 1

“Se ríen...¿qué cosas dices?, ¿está hablando en inglés?”

Eustaquio Tahe Cane	Misange Miro	Lucio Natte
HCC: ¿Cómo habla a los niños?... ETC: Mosestén nomás, (...) HCC: Y, ¿qué hacen los niños? ETC: Se ríen pues, jaja. HCC: Y, ¿por qué se ríen? ETC: ¿Qué cosas dices? dicen, así está bien (...), hay que saludar he dicho. (Ent.19/V/09-CC.35).	MM: Puede ser, ¿no ve?, tanta gente que no habla, tienen vergüenza de hablar mosestén, más bien, burlan sus propias lenguas. HCC: ¿Quiénes burlan sus lenguas? MM: Neto mismo de aquí [...], si yo hablo así, van a decir; ¿está hablando inglés?, así tratan, más bien ellos están equivocados... (Ent.19/V/09-CC.38).	HCC: ¿Qué hacen los jóvenes cuando usted les habla en mosestén? LN: No contestan, se ríen nomás..., y se van. (Ent. Covendo.20/V/09).

La desvalorización lingüística y cultural del mosestén, que ha llevado a la sustitución de su propia lengua, no se ha limitado únicamente a la pérdida de la transmisión intergeneracional, ha motivado inclusive la autodiscriminación y el rechazo de los propios mosestenes de Covendo. Casi con toda seguridad, se puede respirar el fin de la lengua mosestén, si no se actúa y se hace algo para revertir estas actitudes de los futuros padres mosestenes que evitan y niegan el uso de la lengua, a pesar de tener padres hablantes de la lengua mosestén.

Reacciones de los padres ante la lengua mosestén

Hemos expuesto, a través de la voz de los abuelos, las reacciones de los jóvenes ante los intentos de comunicación en la lengua mosestén. Ahora, vamos a compartir las reacciones que demostraron los padres, cuando sus propios hijos intentaron hablarles (los saludaron) en mosestén. Describiremos desde la óptica de nuestros sentidos (ojos y oídos), cada una de nuestras conjeturas sobre los hechos que apreciamos.

Cuadro 2
“Se ríen y no contestan”

Jhudid Muchia Chairique, mamá de Araceli Vazquez Muchia. (Ob.22/V/09- CC.95)	Eufrasia Vani, mamá de Milenca Natte Vani. (Ob.22/V/09-CC.96)	Yucseni Tahe Miro, mamá de Priscila Melgar Tahe. (Ob.20/V/09-CC.).
Avanzamos hacia la casa [...], Araceli se adelantó... y le dijo: “naijjo’ñoño” [a su mamá] en voz alta, la abrazó de la cintura... La madre, al escuchar lo que dijo su hija, rápidamente miró a los jóvenes que estaban ahí y luego me miró y se puso a reír, sin decir nada. Luego me saludó, siguió riéndose y los jóvenes también se rieron. Le pregunté por qué estaba tan alegre, y ella me contestó: “Esta mi hija, parece que me habló en mosetén y..., yo no sé”.	Milenca entró a su casa y escuché que dijo: “naijjo’ñoño”,... su mamá no le contestó nada, seguía sacudiendo uno de los pañales que bajó del alambre... Milenca salió de la habitación y vino donde estaba parado, le dije: “A ver Milenca, nuevamente, saluda a tu mamá”, Milenca me miró y se rió, mientras, su mamá la tomaba de la mano. En ese momento, le dije: “Hace rato, Milenca la saludó en mosetén”, inmediatamente me dijo: “¿Me saludó en mosetén?, no le escuché bien”, y sonrió un poco.	Priscila, al aproximarse a unos 2 metros de distancia a su mamá, le dijo: “kinichkani’ñoño”, la señora sonrió y se quedó mirando a la niña, giró sus ojos al lado izquierdo, volteó un poco su oído en dirección hacia ella y no contestó a la niña, ni siquiera le dijo nada en castellano, y Priscila tampoco. Al preguntarle a la señora qué se le había pasado por la mente cuando escuchó a su hija, ella dijo: “Lo primero que pensé, ¿en qué lengua me hablas?” (Ent. Covendo 2009).

Es evidente que las reacciones de las tres madres observadas tendieron a no contestar, sin embargo, si nos preguntamos el porqué, al parecer, la respuesta ya está dada por Yucseni: “¿En qué lengua me hablas?”, aunque, esto no es así con todas las familias, como lo vemos a continuación en los siguientes datos.

Cuadro 3

Contestan y corrigen a sus hijos

Robertina Caimani, mamá de Gerson Nate Caimani (Ob.21/V/09-CC.96).	Julian Qsikimen, Papá de Edilson Qsikimen Nattte (Ob.21/V/09-CC.96).	Dionicia Mami, mamá de Deimar Sachez Mamani (Ob.21/V/09-CC.96).
Gerson entró por la puerta del patio [...] y dijo: “naijjo’ ñño”, la mamá le contestó: “Ñaijjo”, sin mirar a su hijo, y siguió muy atenta a la ropa que estaba lavando. Gerson pasó y entró a la casa.	Me acerqué a la puerta, no alcancé a ver a su papá o a su mamá, pero logré escuchar que dijo: “Kinich kani”, y una voz femenina contestó: “Kinich kani”, y lo volvió a repetir: “Kinich kani”, y otra voz contestó; al parecer, estaba su papá en casa y él pudo haber contestado...	Llegó Deimar, abrazó a su mamá y le dijo: “Naijjo”. La señora le contestó: “Yomo’ wei hijo, es de tarde”. [...] La señora miró al señor que estaba en frente de ella y le dijo: “¿Está bién yomo’ wei?, y el señor contestó: “Hay cuatro saludos en mosetén: naijo’ en la mañana, kinich kani al medio día, yomo’ wei en la tarde y yomo’ en la noche”...

En estas tres familias, parece que la lengua mosetén tiene lugar, es decir que todavía le queda la oportunidad de ser hablada. Pero, ¿por qué no se enseña a los niños a hablar mosetén en la casa?; aparentemente los padres, aunque sea en poca intensidad, la siguen hablando.

5. ¿Por qué los padres no enseñan la lengua mosetén a sus hijos?

Una de las preguntas que más nos motivó a desarrollar este trabajo es precisamente la inquietud de acercarnos a la respuesta del porqué los padres no enseñan la lengua mosetén a sus hijos. Desde el inicio hasta donde hemos llegado ahora, hemos visualizado algunos factores y actitudes que influyen en la negación de la transmisión. Sin embargo, con todo este laberinto de información, tampoco podemos dar respuesta a nuestra pregunta. Solo podemos dejar a la luz de la reflexión lo que las mismas madres y padres dicen al respecto.

Cuadro 4*¿Por qué no enseñan el mosetén a sus hijos?*

Mamá /Papá	Respuestas
Mamá	Virgilio no quiere hablar mosetén, dice que ¡es feo! (Ent. Ana Delia Tayo Miro, Covendo 2009).
Papá	¡La juventud de ahora ya no quiere hablar mosetén! (Ent. Severiano Condo Natte, Covendo 2009)
Mamá	¡Aquella es mosetena!, les decían los hijos de los collas y les hacían dar vergüenza (Ent. Jhudid Muchia Chairique, Covendo 2009).
Mamá	¿Por qué será? De pequeños es más fácil enseñar. (Ent. Eufrasia Vani, Covendo 2009)
Mamá	No hay tiempo para enseñarle, además, para no confundirlo cuando hable castellano, mi papá le habla en mosetén, pero es mejor no confundirlo. (Ent. Regina Natte Qsíquime, Covendo 2009)
Mamá	No me suena bien el dialecto, parece que hablo como el varón, así lo hablo como los varones. Y eso tono, no me gusta, no es como hablan las señoras correcto y bien, y yo, como los varones, a esa parte voy. (Ent. 13/V/09-CC.51)
Abuelo	Quedamos aquí en la casa que hablen castellano y nada más. (Ent. Anatolio Tahe Chinika, Covendo 2009)
Mamá	HCC: ¿Por qué no le enseña lo poco que usted sabe? LVN: Porque él no entiende, tendría que enseñarle todos los días... (Ent. 26/V/09-CC.88)

6. Posibilidades de revitalización del mosetén

Durante todo este trabajo, hemos tratado de buscar hasta en lo más profundo del sentimiento covendeño las razones que han motivado la situación lingüística actual de la lengua mosetén con el objetivo de identificar sus posibilidades de revitalización. Sin embargo, no basta con saber las oportunidades de acción y las causas que las han motivado, sino que es necesario cuestionarse el cómo hacerlo. Esta pregunta, desde nuestra posición pasiva en dar respuesta al qué hacer, nos llevó a preguntarnos sobre quiénes son los que deben saber qué hacer,

y, dándole respuesta lógica a esta interrogación, creemos que “los padres”. Sin embargo, intentamos buscar esta respuesta en los mismos sujetos de la investigación, preguntándoles qué se debe hacer para que se vuelva a hablar la lengua mosetén.

Cuadro 5
“Hay que hablar mosetén”

Mamá /Papá	Respuestas de padres
Abuelo	HCC: ¿Qué se debe de hacer para volverle a dar vida al mosetén?, ¿qué debe hacer el pueblo? SMM: Eso yo digo, si queremos volver el mosetén, hay que hablar mosetén. Pero, por ejemplo, los jóvenes puro castellano hablan, entre autoridades castellano hablan también, eso es lo malo también [...], tienen vergüenza para hablar, no debe ser eso. (Ent.19/V/09-CC.38)
Mamá	HCC: ¿Usted cree que su hijo debe hablar la lengua mosetén? LVN: Debe hablarla porque hoy en día se está perdiendo la lengua. HCC: Entonces, ¿qué se debe hacer? LVN: Que practiquen hablar el mosetén, algunos no lo hacen en sus casas, solo lo que pasan en la escuela, de ahí nada más aprender y después no hay seguimiento en las casas. (Ent.26/V/09-CC.89)
Mamá	HCC: Como madre de familia, ¿qué debemos hacer para volver a hablar el mosetén? YTM: Yo tendría que aprender primero para enseñar a mis hijas. (Ent.20/V/09-CC.58)
Mamá	GCA.: ¿Qué se puede hacer para que nuevamente hablen en mosetén? EV: Sería bueno que enseñen el mosetén, y en la casa hablar también, así se puede recuperar porque ahora la mayoría quiere hablar castellano nomás. Antes no era así [...] ahora, en la escuela los que no son de aquí molestan, “¡mosetena!” les dicen porque hablan nuestro dialecto. (Ent.22/V/09-CC.96)
Mamá	GCA: ¿Qué se puede hacer para que la lengua mosetén se hable nuevamente? JMCh: Creo que la escuela nomás puede enseñar a los niños porque nosotros somos viejos, ya no creo que aprendamos, por eso, los niños deben ser los que hablen y sería bonito que nuevamente hablen mosetén los niños. (Ent.22/V/09-CC.96)

Los cinco testimonios presentados evidencian claramente que la responsabilidad de revitalizar la lengua mosetén está en manos de las familias, como dice don Sacarías: “Hay que hablar mosetén”. Al parecer, esta última frase podría ser la respuesta a nuestra pregunta sobre la posibilidad de revitalizar la lengua mosetén en Covendo.

Conclusión

Como se ha evidenciado en este trabajo, no se puede concebir la enseñanza de una lengua y su aprendizaje sin una razón para hacerlo, sin un sentimiento étnico o una necesidad identitaria grupal; no bastan las herramientas ni las personas. Así, a manera de conclusión, presentamos nuestras interpretaciones de la realidad lingüística del mosetén que construimos en la comunidad de Covendo, de acuerdo con los datos obtenidos en nuestra investigación.

El cambio en la preferencia del uso del castellano fue motivado por la Iglesia, con la llegada de las monjas suizas y la influencia de los forasteros, que trajeron consigo los matrimonios mixtos. Sin embargo, es posible implementar la enseñanza de la lengua mosetén en la unidad educativa Covendo, porque se detectó la predisposición por parte de los profesores y alumnos. Y, además, existe el respaldo de los padres que señalan que la lengua se está perdiendo y que necesita ser hablada nuevamente.

La lengua mosetén aún está viva en el interior de las familias, aunque ya no se usa tan frecuentemente en los lugares públicos, porque en las reacciones de las madres observadas la mayoría contestó los saludos y demostró disponibilidad para continuar la comunicación. Las actitudes que afectan la transmisión de la lengua mosetén a las nuevas generaciones, según los padres, son la negación de la lengua por parte de los jóvenes a causa de la desvalorización social de la lengua y la discriminación entre ellos mismos. Superar esas actitudes negativas deberá partir de que los alumnos dejen de percibir sentimientos de vergüenza y de discriminación, al expresar: “mosetén es el que habla mosetén”.

Bibliografía

Albó Xavier y Ramiro Molina

2006 *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. La Paz: Sistema de las Naciones Unidas de Bolivia.

Arévalo, Ivette; Karina Pardo y Nila Vigil

2005 *Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú*. En línea: www.aulaintericultural.org/article.php3?id_article=960
Formato PDF Consulta: 5.12.2009.

Baker, Colin

1997 *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

Bautista, Berenice

2013 *Baktun, la primera telenovela maya que transmite México*. En Diario El Universal, P. 2. México, D.F. En línea: <http://www.eluniversal.com.co/cultural/baktun-la-primera-novel>. Consulta: 9.5.13.

Bolivia

2009 *Nueva Constitución Política del Estado Boliviano*. La Paz: UPS.

Bolivia. INE

2002 *Censo Nacional de Población y Vivienda, 2001*. La Paz: INE.

Chi Canul, Hilario

2011 *La vitalidad del Maaya T'aan. Estudio etnográfico de la comunicación intergeneracional de los mayas de Naranjal Poniente*. Bolivia: Plural/PROEIB Andes/UMSS.

2013 "U kajtal ka'ansaj xookil maaya t'aan ich u múuch' keet kuxtal miatsilo'ob ti' DCS, 'Enseñanza intercultural y comunitaria de la lengua maya en la DCS'". En Uc Uc, W., J. L. Cen Herrera. y G. A. Moo Castillo (Eds.) "Razones Prácticas, Péeka'an Na'ato'ob". *Revista Sociocultural y de salud bilingüe maya-castellano*. Vol. 1, n.º 2. Septiembre – Octubre. México: CDI/Ya'ax Chaak A.C. 29 - 32

Corder , Pit

1992 *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.

EIB AMAZ

2009 “Currículo Comunitario del Pueblo Movima. Informe final de investigación”. Manuscrito. Viernes 19 de marzo.

Fishman , Joshua

1995 *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Leyva, Xochitl y Shannon Speed

2008a “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coord.) *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México: CIESAS/FLACSO-ECUADOR y GUATEMALA. 65-72. En línea: www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=28629. Consulta: 18.3.11, 1:22 am.

Meliá, Bartolomeu

2003 “El silencio de las lenguas y la palabra recuperada”. En Gustavo Solís (ed.) *Cuestiones de lingüística amerindia*. Lima: GTZ/UNALM/PROEIB Andes/UNMSM. 21-36.

Ministerio de Educación y Cultura

2000 *Estudios sociolingüísticos y socio educativos con pueblos originarios de tierra bajas de Bolivia*. Ministerio de Educación y Cultura. Cochabamba.

Mosonyi, Esteban

1985 “La muerte lingüística: un concepto reaccionario y etnocida”. Boletín de Lingüística, n.º 4, enero-junio. Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y sociales de la Universidad de Venezuela, UCV. 1-13.

Plaza Pedro

2006 “Reflexiones sobre la educación en pueblos indígenas de tierras bajas”. En López (editor). 2006. *Diversidad y ecología de lengua en Bolivia*. La Paz: PROEIB ANDES / PLURAL.

Rodríguez Gómez, Gregorio y Javier Gil Flores

1996 *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Sichra, Inge

2003 *La vitalidad del quechua*. La Paz: PROEIB Andes/Plural.

¡VIVIMOS EN QUECHUA! UNA EXPERIENCIA DE POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA FAMILIAR

María del Rosario Saavedra Saravia¹

Cómo citar: Saavedra Saravia, M. del R. (2014). ¡Vivimos en quechua! Una experiencia de política y planificación lingüística familiar. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 11, 85-105. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10256066>

RESUMEN

Este artículo es testimonial, pues sistematiza mis experiencias personales, como quechuahablante, en la transmisión de mi lengua materna a mis hijos, en un contexto urbano castellano hablante. Experiencia que al romper el cotidiano de lo que se considera “normal”, en la transmisión intergeneracional del castellano como lengua materna en un contexto urbano, genera distintas reacciones en la población, como la curiosidad, la extrañeza, el silencio por escuchar si realmente mis hijos hablan quechua, así como la duda de mi maternidad, entre otras. Empero, más allá de estas reacciones que no dejan de ser positivas para la población quechua hablante, y por ende para el desarrollo de la misma lengua, sin duda es una prueba de que es posible transmitir el quechua como lengua materna en los contextos urbanos, si así el hablante lo decide; lo único que se requiere es la suma de la decisión (política lingüística) y la acción (planificación lingüística), cuyo resultado sería la viabilidad o el futuro asegurado de esta lengua.

Palabras claves: transmisión intergeneracional, política lingüística, planificación lingüística, ecología del lenguaje, diglosia, lenguas indígenas y uso

ABSTRACT

This article is a testimony since it systematizes my own personal experience as a Quechua speaker in the transmission of my mother tongue to my children in an

¹ Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, magíster en Educación Intercultural y Bilingüe. Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Correo: rsaavedra@proeibandes.org

urban Spanish speaking context, an experience which, by breaking away from what is considered “normal,” generates distinct reactions among people, such as curiosity, oddness and silence when listening to hear if my children speak Quechua, as well as my own maternal doubt among other reactions. Nevertheless, beyond these reactions considered to be positive for the Quechua speaking population, and thus for the growth of the language itself, there is, without a doubt, proof that Quechua can be transmitted as a native language within an urban context, *if* this is what the speaker decides; the only requirement is making the decision (linguistic policy) and acting upon it (linguistic planning), which would only result in the viability or guaranteed future of the language.

Keywords: intergenerational transmission of language, linguistic policies, linguistic planning, language ecology, diglossia, indigenous languages and use

1. “A ver, hálame bien, no entiendo qué me estarás diciendo”

El respeto a la diferencia, que implica además el respeto por la preferencia lingüística de las personas, es un aspecto que por décadas fue ignorado, tanto por las autoridades gubernamentales, como por las mismas personas hablantes de la lengua hegemónica, el castellano. Este hecho se ve claramente reflejado en los diferentes profesionales que ofrecen sus servicios a la población solo en castellano, pasando por alto la presencia tan evidente de la lengua indígena mayoritaria de la región y de Sudamérica, en nuestro caso el quechua. Lo mismo sucede con las demás lenguas indígenas de nuestro contexto y de los países vecinos, como Perú, Chile, Brasil, Argentina y Ecuador, entre tantos otros.

Sin embargo, este hecho se agrava aún más cuando el que paga por el servicio del profesional es agredido y discriminado por este, por el simple hecho de ser diferente y hablar diferente. Así lo comenta una víctima de este maltrato:

I: Y ¿por qué no les ha hablado en quechua (a los funcionarios públicos)?, porque usted habla quechua, ¿no es verdad?

SQH: Porque yo creo que no entienden el quechua, yo siempre en castellano les he hablado. Pero además se molestan, pues por eso no les he hablado en quechua. Una vez un abogado bien feo me ha reñido: “*Hábleme en castellano, no le entiendo*”, diciendo me ha gritado bien fuerte. Entonces, yo me he asustado. No solamente una vez, sino en otra también una señora me ha reñido: “*Yo no entiendo, hálame en castellano, cómo no va a saber hablar en castellano*”, me ha dicho, entonces, yo “*disculpe yo pensé que sabía hablar*”, le he dicho.

I: ¿Usted se animaría otra vez a hablar en quechua en las oficinas?

SQH: ¡Yaaaa! no pues, tengo miedo que me riñan. (Ent. CDC 20.4.10)

Esta experiencia negativa de uso de una lengua indígena en instituciones públicas fue recogida a raíz de una interacción entre una señora de pollera bilingüe (quechua y castellano), y dos funcionarios públicos de La Defensoría de la Niñez y Adolescencia del Gobierno Autónomo del Cercado I (Cochabamba-Bolivia), en la que la señora gestionaba el permiso para que una de sus sobrinas, menor de edad, que la acompañaba, pudiese trabajar como empleada doméstica. Esta interacción se realizó enteramente en castellano con los funcionarios públicos

y con su misma sobrina, con la que se comunicaba también en castellano, cuando los funcionarios se ausentaron por un rato.

Al finalizar esta interacción, tuve la oportunidad de entrevistar a la señora acerca de la elección del castellano en lugar del quechua con los funcionarios en la situación comunicativa, la que me comentó su amarga experiencia por el uso de esta lengua en anteriores oportunidades. Ese hecho habría generado su elección del castellano, en desmedro del quechua.

En este entendido, este tipo de experiencias negativas —de uso de una lengua indígena en instituciones públicas o privadas, o con distintos profesionales— sin duda lo vivieron nuestros padres y abuelos, razón por la cual decidieron ya no transmitirla a las próximas generaciones. Es por esto que muchos de nuestros colegas, amigos e hijos ya no gozan de este conocimiento lingüístico. Ni qué hablar de nuestros nietos, quienes sin duda ya ni siquiera entenderán las lenguas indígenas, de continuar así la realidad lingüística de nuestro país.

Así también reflexiona al respecto Crystal (1991: 102):

Sea cual sea el mecanismo que se emplease, el resultado era el mismo: un crecimiento de sentimiento de inferioridad o de vergüenza acerca de la propia lengua, una reticencia o turbación ante el uso de la lengua por temor a un posterior castigo, y un deseo natural de evitar a los propios hijos el trago de pasar por una experiencia parecida. Si las personas creen, con razón o sin ella, que la lengua de sus antepasados es la causa de su sumisión, o de que les privará de la oportunidad de una promoción social por su incapacidad para hablar bien la lengua dominante, no debe extrañarnos que sientan aversión por preservar su lengua, ni que no respalden los proyectos de conservación que se ponen en práctica (como en las escuelas).

Situaciones como esta, de desconocimiento del derecho lingüístico que la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP) en Bolivia reconoce a los hablantes de lenguas indígenas, se repiten día a día en las diferentes oficinas públicas y privadas, no solo de la ciudad de Cochabamba, sino también de los diferentes departamentos de Bolivia. Este hecho, como bien lo reflexiona el autor citado, generó y genera que los hablantes de lenguas indígenas eviten transmitir su lengua a sus próximas generaciones, privándoles con ello de la conexión con sus antepasados y con su descendencia (Crystal, 1991). Empero, “el deseo de

conocer nuestros antepasados es un derecho universal, pero requiere de una lengua para satisfacerlo, y si esta se ha perdido, los lazos con nuestro pasado se desvanecen. Nos quedamos en realidad solos” (ibid.).

Esto nos permite entender que los factores que inciden en las elecciones hechas por los hablantes al usar una lengua ajena a la suya son generados por presiones sociales, que influyen, de esta manera, negativamente en su vitalidad.

En este entendido, es fundamental buscar mecanismos para contrarrestar esta situación de quiebre en la transmisión intergeneracional. Estos, sin duda, deben estar dirigidos a fomentar el uso de las lenguas indígenas en los contextos donde se encuentran y comúnmente se mueven los hablantes de estas lenguas; en este caso, nos referiremos a los contextos urbanos principalmente. Ese uso constante y variado permitirá el uso creativo de la lengua, y, por ende, una exposición que propiciará el desarrollo de habilidades comunicativas. Es más, de ser así, también influiría en la ganancia de nuevos hablantes, ya que el uso prolongado y masivo de una lengua en un contexto ajeno al habitual desarrolla bilingües y multilingües, en contraposición al monolingüismo acostumbrado en contextos urbanos. “Así el bilingüismo —o el multilingüismo— se ha convertido en un tema de moda y nadie se atreve a discutir el interés de su existencia”².

No obstante, esta realidad de los contextos urbanos, donde el hablante de lengua indígena debe prescindir del uso de su lengua para reemplazarla por la lengua dominante, debilita su lengua. Sus hablantes, a pesar de estar respaldados por leyes (Ley 269), mandatos constitucionales (CPE, 2009) y declaraciones universales de derechos de los pueblos indígenas (OIT 169, entre otras), al estar en un territorio ajeno, se someten al uso del castellano, situación conocida como “*asimilación cultural* que consiste en que una cultura dominante influye sobre otra, haciendo que esta pierda su carácter debido a que sus miembros cambian de conducta y adoptan nuevas costumbres” (ob. cit.: 92).

Empero:

Si la diversidad es un requisito previo para el éxito de la aventura humana, el papel que desempeña la lengua es esencial, ya que la lengua yace en el corazón de lo

² Yvo Peeters (1991) “Condición minoritaria y aprendizaje de lenguas vivas”. En *Enseñanza de la lengua*, Miguel Siguán (Coord.). Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona. 113-116.

que significa ser humano. Si el desarrollo de múltiples culturas es tan importante, el papel que desempeñan las lenguas es crucial, porque las culturas se transmiten principalmente por medio de la oralidad y la escritura. De acuerdo con ello, cuando al morir una lengua la transmisión de una lengua se rompe, hay una pérdida grave del conocimiento heredado. (Crystal, 1991:48)

Retomando las discusiones tan actuales de preservar la diversidad ecológica para vivir un mañana mejor, podemos afirmar que estas también se adecuan para las lenguas del mundo, dado que las mismas son el lenguaje de esta diversidad. Ello implica que, si las lenguas son coartadas en su uso diverso, no se puede hablar de un mañana mejor.

A pesar de haber transcurrido ya cinco años de la oficialización de las lenguas indígenas en Bolivia, las políticas lingüísticas llevadas a cabo por las diferentes autoridades institucionales y gubernamentales, “desde arriba hacia abajo” (Crystal, 1991: 118), parecen no ser suficientes ni efectivas para que el uso lingüístico se genere entre la población quechua hablante, en el caso cochabambino, y los funcionarios, principalmente, siguiendo los datos usados como evidencias de ello. Así, la Ley 269 (2012), sobre el plazo para la aplicación de la CPE, establece en su Disposición final tercera:

Para el cumplimiento del Artículo 5, del numeral 7 del Artículo 234 y la Disposición Transitoria Décima de la Constitución Política del Estado, toda servidora o servidor público que no hable un idioma de las naciones y pueblos indígena originario campesinos deberá aprender el idioma de la región a nivel comunicativo, de acuerdo al principio de territorialidad, en un plazo máximo de tres (3) años.

(<http://pdba.georgetown.edu/constitutions/bolivia/bolivia09.html>. Consulta 20.2.2013)

En este marco, la ley es clara al indicar que todo funcionario público que no tenga este conocimiento lingüístico de la lengua indígena de la región, donde ejerza sus funciones, debe desarrollar estas habilidades lingüísticas a “nivel comunicativo”, y no solo a un nivel teórico o romántico. Es decir que aquí ya estamos en el plano de la planificación lingüística, pues el funcionario debe poder comunicarse con los hablantes de la lengua de la región, en las situaciones de interacción que se susciten, para lo que se requiere de una planificación

lingüística en su nivel metodológico (Cooper, 1997), de manera que se pueda lograr el aprendizaje de la lengua en cuestión.

En este entendido, Cooper (1997:60) manifiesta que “la planificación lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos”. Este autor reflexiona sobre la planificación de la adquisición, que consiste en “actividades organizadas para promover el aprendizaje de una lengua” (ob. cit.:187).

Para Sichra (2006:13), “en esta dimensión de planificación, se diferencian dos criterios: el objetivo manifiesto de la planificación lingüística y el método para lograr el objetivo”. Por cuanto, entrar en el campo de la planificación lingüística no es solamente querer implementar una determinada lengua como segunda lengua, sino que implica también pensar en métodos de enseñanza de segundas lenguas. Esto, para el caso de las lenguas indígenas, implica desarrollar metodologías nuevas, que rescaten y aprovechen como recurso fundamental la particularidad oral que las caracteriza, y donde mayor funcionalidad social tiene. De esta manera, no debe limitarse la enseñanza del quechua a la enseñanza gramático-lexical de la lengua, como hasta la fecha se hace (Sichra, 2006a; Terán, 2006 y Saavedra, 2010).

Sin embargo, como vimos en las evidencias anteriores, los funcionarios públicos no usan la lengua indígena del público asistente, sea el quechua, el aimara, el guaraní o cualquier otro idioma distinto al castellano, sino que más bien se limitan a usar el castellano a nivel oral; y ni qué decir de la escritura en lengua indígena, que es casi nula, por no decir inexistente. No obstante, se dan casos excepcionales en los que algún funcionario público, que conoce la lengua indígena de la región, se anima a usarla para interactuar con el público quechua hablante, y de esta manera ofrecer un servicio más pertinente a la población.

Sin embargo, es evidente también que tantos años de políticas lingüísticas en pro del uso único del castellano en la educación, las instituciones públicas, los medios de comunicación, la administración pública y privada, la justicia, etc., que los diferentes poderes políticos llevaron a cabo, no pueden ser cambiados ni reformados de la noche a la mañana con una oficialización de las lenguas indígenas en el papel, así se trate de la Constitución Política boliviana o de leyes que las regulen. Pero, sin duda, estas políticas castellanizantes han tenido su

efecto para que, en la actualidad, la población encuentre normal el uso del castellano en las instituciones públicas y privadas de cualquier índole, sobre todo del contexto urbano.

Así, en las sociedades actuales, es fundamentalmente el poder político el que decide qué código o códigos lingüísticos serán los que se usarán en la vida pública institucional —en los organismos políticos, en la actividad administrativa oficial y en la no oficial, en los medios de comunicación, en la señalización vial, etc. — y, en consecuencia, qué lengua o lenguas deberá conocer la población de manera general, hecho que se hará posible mediante la escolarización obligatoria universal. Igualmente, el poder político decretará —directamente o por delegación en una institución académica o autoridad lingüística— la *forma* del código o códigos a utilizar (Bastardas, 1996: 341).

En este sentido, las políticas lingüísticas adoptadas en favor del castellano por los poderes políticos del pasado en países como Perú, Ecuador, Argentina, Chile, Bolivia, entre otros, tienen vigencia en la actualidad. Ello fue determinando que todos los poderes de los Estados y las diferentes instituciones en su conjunto, como la educación, estén tan permeados del uso del castellano. Esta realidad generó también que incidieran fuertemente en *el ecosistema sociolingüístico existente hasta el momento* (ibid.); porque, al darle esta importancia casi absoluta al castellano, por encima de las centenas de lenguas indígenas existentes en Latinoamérica, también se estaba y se sigue decidiendo sobre el futuro de ellas.

Cuando una cultura asimila a otra, la secuencia de eventos que afectan a la lengua en peligro parece ser la misma en todas partes. Hay tres fases. La primera es la presión inmensa que se ejerce sobre las personas para que hablen la lengua dominante, una presión que procede del campo político, social o económico. La segunda es un período de bilingüismo emergente, pues las personas se van haciendo cada vez más eficaces en su nueva lengua, pero sin perder la competencia de su lengua de origen. Luego, a menudo con bastante rapidez, este bilingüismo comienza a declinar, manifestándose una cesión de terreno de la vieja lengua frente a la nueva. Así, llega la tercera fase, en la que la generación más joven va haciéndose gradualmente más competente en el dominio de la nueva lengua, identificándose más con ella y considerando que su lengua de origen es menos relevante para satisfacer sus nuevas necesidades (Crystal, 1991: 97).

Es así que esta asimilación cultural no viene sola, porque procesualmente va arrastrando a los hablantes (volveremos a este tema más adelante). Así como lo reflexiona Crystal, de una etapa de monolingüismo en lengua indígena se va pasando a una fase de bilingüismo hasta llegar a otra de monolingüismo en la nueva lengua. Además que —y esto es más grave aún— los padres y la generación joven empiezan a sentir vergüenza por su lengua de origen (ibid.).

Entonces, “los padres usan progresivamente menos su antigua lengua con sus hijos, o cuando están delante de sus hijos; y a medida que aumenta el número de nacimientos en la nueva sociedad, los adultos encuentran que hay menos oportunidades para utilizar la lengua con ellos” (ibid.). De esta forma, los jóvenes se hacen monolingües. Y cuando se da la ocasión en que los padres usen con ellos la lengua que les privaron desde siempre, los hijos responden frases como: “*A ver, háblame bien, no entiendo qué me estarás diciendo*”. O, lo que es más doloroso todavía, le dicen a su propia madre: “*A ver, háblame en mi idioma*”³.

Es decir que, a raíz del uso mayoritario del castellano, se generó un quiebre en la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, y se priorizó el aprendizaje de esta lengua. En este contexto, los padres de familia, pensando en un “mejor futuro” para sus hijos, dejaron de hablarles en su lengua originaria, y, más bien, les enseñaron el castellano como lengua materna. Empero, pudieron haber optado también por la bilingüización de sus hijos, pero tal parece que no se pensó en la importancia de las lenguas indígenas, pues empezaron a arrancarlas de raíz. En esta lógica, al hacer esto, también se estaría gestando la muerte de muchas lenguas y, con ellas, de sus conocimientos culturales, que sin duda costaron miles de años desarrollar.

Estas variedades legitimadas —que constituirán el comportamiento lingüístico socialmente considerado *estándar*— se extenderán sobreponiéndose de hecho sobre un mar de variedades *vernaculares*, producto de la historia social de la comunicación de los diversos colectivos que forman las sociedades humanas (Bastardas, 1996: 143).

³ Esto nos lo comentó una madre quechuahablante de la ciudad de Quillacollo-Cochabamba (Bolivia). Al escuchar comunicarnos en quechua a mi hijo menor, Santiago, y a mí, nos compartió su amarga experiencia de intento tardío de uso de su lengua de origen con su hijo, ya joven. También nos comentó que ella no usó el quechua con su hijo de pequeño, pero que cree que debió hacerlo, porque, de haberlo hecho, su hijo no le habría respondido de esa manera, sino que le habría entendido perfectamente.

La sobreposición de una lengua legitimada, en nuestro caso del castellano, sobre las más de treinta lenguas indígenas existentes en el territorio boliviano, tiene repercusiones negativas para ellas y pone en riesgo su desarrollo y futuro; al no ser transmitidas como primera lengua por los padres, por un lado, y, por otro, al sobrevalorar al castellano, también sobrevaloran todo lo que tiene que ver con sus hablantes (“asimilación cultural” Crystal, 1991). Por esta razón, sus hijos ya no quieren parecerse a sus padres, pero, aún más, ya no quieren seguir desarrollando su cultura, sino que buscan parecerse y hacer todo lo que hacen y dicen los castellano hablantes; aunque se dan casos en los que reproducen las culturas extranjeras.

Bastardas, al respecto, afirma que las variedades se cargarán de atributos socialmente significativos, que podrán influir en la valoración de ellas según sus funciones y la posición social de sus hablantes. Estas *actitudes* intervendrán decisivamente en la continuidad o el cambio de las formas de hablar, en especial, de los individuos que venían usando variedades vernaculares más alejadas de la seleccionada como base de estándar (Bastardas, 1996: 143).

Esta preferencia por el uso del castellano, y por lo que ello carga, se evidencia en los cambios de vestimenta que sufrimos las nuevas generaciones; por ejemplo, las hijas ya no usamos pollera, sino pantalón o falda, tampoco aguayo, sino cartera o bolso, etc. Pero también se evidencia en el trabajo que vamos realizando de jóvenes, incorporado por la escuela, institución que va consumiendo más y más nuestro tiempo, de manera que ya no nos queda nada para hacer lo que nuestros padres hacen: los trabajos agrícolas, los rituales, etc. Entonces, vamos olvidando lo que éramos y lo que hacíamos, y con ello la lengua (“asimilación cultural” Crystal, 1991).

Ahora que la CPE reconoce y oficializa las treinta y seis lenguas existentes en el territorio boliviano, en cierta forma, obliga a los profesionales, al menos del sector público, al conocimiento de la lengua indígena de la región como requisito fundamental para ejercer el cargo de servidor público. Así lo dice también el artículo 20 de la Ley 269 “Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas” (2012):

La administración pública y entidades privadas de servicio público, deberán promocionar el uso de los idiomas oficiales, a través de programas de comunicación y difusión, así como la producción de expresiones literarias.

La administración pública y entidades privadas de servicio público, deberán traducir y difundir normas, material de información y otros instrumentos de interés general en los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, de acuerdo al principio de territorialidad y pertinencia cultural.

Si bien esta oficialización constitucional, junto a la Ley 269, debe ser acatada por todas y todos los bolivianos del Estado plurinacional, principalmente por los funcionarios públicos, en todo este tiempo, desde su promulgación, todavía no trasciende el plano retórico, quedando su cumplimiento rezagado para un después incierto, aunque podría ser concretado por las mismas instituciones públicas a través de sus autoridades. Así lo demanda el artículo 2 de la Ley 269 cuando dice: “La administración pública y las entidades privadas de servicio público, tienen la obligación de dar cumplimiento a la presente Ley”. Y que:

Las naciones y pueblos indígena originario campesinos, como parte de la sociedad civil organizada y de conformidad con la Constitución Política del Estado, tienen el derecho a participar en el diseño, planificación, ejecución y control de las políticas públicas relativas a los idiomas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia.

Es así que, si bien la ley de lenguas obliga a las instituciones públicas, por un lado, por el otro, los concernidos son los encargados de velar por su cumplimiento en la cotidianeidad. Es decir que ahora es cuestión de que el mismo hablante empiece a usar su lengua, y de esta manera ejerza el derecho lingüístico que la ley, luego de tantas luchas, le “concede”. “Las resoluciones, declaraciones y discursos son, claro está, fáciles de hacer, pero son mucho más difíciles de interpretar en sus escenarios reales respectivos, y mucho más difíciles de llevar a la práctica” (Crystal, 1991:153).

Entonces, no es que al tener leyes y mandatos constitucionales el trabajo ya está hecho, no, puesto que apenas comienza. Así, como acertadamente Crystal reflexiona, lo fácil es la teoría, lo difícil y desafiante es la práctica. En este entendido, la decisión y la acción recaen en nosotros los hablantes de las lenguas, quienes debemos retomar el uso de ellas en el cotidiano, con nuestros hijos, con los hablantes de otras lenguas, en todos los contextos posibles, y así ganar los hasta ahora hablantes impensables.

En este sentido, algunas instituciones públicas, como los gobiernos departamentales y locales, y los juzgados entre otros, han empezado a dar los primeros pasos en el marco de la CPE, propiciando cursos de capacitación en quechua como segunda lengua para su personal. A pesar de que estos son esporádicos, cortos, discontinuos y con una metodología no tan efectiva de uso funcional y real de la lengua —quechua en el caso cochabambino⁴—, son un comienzo que puede incidir de manera positiva para la transmisión y uso no solo del quechua, sino de todas las lenguas indígenas de Bolivia.

Sin embargo, claro está, el aprendizaje de nuestras lenguas indígenas como una segunda lengua ya no será de manera natural como pudo serlo en su momento. Por esta razón, para “que aprendan la lengua de sus antepasados como segunda lengua bajo la supervisión de sus maestros, tendrán que esforzarse mucho para conseguirlo” (Crystal, 1991: 128). De esta manera, no será suficiente con dedicarse unas semanas al aprendizaje del quechua o de cualquier otra lengua indígena en aula, y esperar que por un milagro se hagan bilingües, no. Es mucho más que eso, deberán reforzar este aprendizaje con una exposición a la lengua meta, tanto en el hogar como en el contexto. Porque no olvidemos que por eso es que hablamos del aprendizaje del quechua como segunda lengua, porque la misma se encuentra presente entre nosotros, y no es necesario ir a buscarla solo en los libros o en el Internet. Es cuestión de actitud y decisión el acercarse a la lengua, y no esperar que ella se acerque a nosotros. Es una oportunidad de hacerse bilingües, así como lo han hecho los hablantes de lenguas indígenas desde hace cientos de años.

En este entendido, como fuimos viendo en estas páginas, el funcionamiento de prácticamente toda la sociedad —en los contextos urbanos y semi urbanos— en castellano y el prestigio que ello le representa a esta lengua, ha obligado a que los hablantes de lenguas indígenas se bilingüicen para poder sobrevivir a las discriminaciones y restricciones que el ser monolingües en su lengua les genera. Empero, este proceso de bilingüización no se queda en un plano equilibrado, puesto que el contexto asimétrico en el que las lenguas indígenas conviven con el castellano provoca que de un estado de bilingüismo pasen a un estado de monolingüismo en castellano, dejando atrás la lengua indígena paulatinamente.

⁴ Esta afirmación la hago luego de haber realizado el trabajo de campo en la Alcaldía, Prefectura y una entrega de certificados a los jueces por haber participado durante cuatro meses de los cursos de quechua, acto en el cual ninguno de los participantes se animó a decir ni una sola frase en esta lengua.

Es así que las nuevas generaciones ya no son bilingües en quechua y castellano, para el caso cochabambino, sino que de una generación monolingüe en quechua pasan a un estado otra vez monolingüe, pero en la lengua hegemónica, castellano.

Las elecciones hechas por los individuos en su vida cotidiana producen, a largo plazo, consecuencias en las lenguas afectadas. El desplazamiento de una lengua por otra generalmente supone una etapa de bilingüismo (a menudo sin diglosia), como paso previo al eventual monolingüismo en la nueva lengua. El proceso típico es que una comunidad que antes era monolingüe se convierta en bilingüe por contacto con otro grupo (en general más poderoso desde el punto de vista social) o mantenga este bilingüismo de forma transitoria hasta abandonar totalmente su propia lengua (Romaine, 1994:71-72).

Las medidas adoptadas por las fuerzas populares, sobre todo de los pueblos indígenas, ahora desde el Estado y antes con el establecimiento de la Asamblea Constituyente —la CPEP donde se declara la oficialidad de las lenguas indígenas y su conocimiento obligatorio por parte de los funcionarios públicos; la Ley 269 “Ley General de Políticas Lingüísticas”; la Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” y la participación de indígenas en el actual Gobierno— son una manera de hacer política lingüística. Porque estas acciones, pero fundamentalmente su fuerte influencia política, han hecho que la imagen negativa e inferior que se tenía de las lenguas indígenas disminuya notablemente; tal es el caso del quechua en Cochabamba y posiblemente en el resto del país.

2. La más efectiva política lingüística: el uso cotidiano de la lengua

Ahora es muy frecuente escuchar que la gente hable con más confianza en quechua y que valore un poco más esta lengua. Esto lo afirmo a raíz de lo que vivo con mis hijos en quechua, a quienes cotidianamente les hablo en esta lengua, sea en mi casa o en la calle. Sin embargo, no es tan fácil, porque todavía quedan algunos que piensan que el quechua no es tan importante como el inglés y me cuestionan que les hable a mis hijos en esta lengua, pudiéndoles enseñar otra.

Así me sucedió el otro día que llevé a mi hijo Ricardo, al pediatra, donde, como en cualquier momento, no dejé de hablarle en quechua; la doctora no parecía muy contenta con ello, y hasta podría decir que le molestaba escuchar esta

lengua. Sin embargo, no le di importancia y continué hablándole a mi hijo en quechua. Casi al finalizar la consulta, una de las asistentes, a quien noté sonriente e impaciente por saber por qué le hablaba a mi hijo “así”, y quien, además, habló en quechua a una paciente, con curiosidad me preguntó: *¿Por qué le habla en quechua a su hijo?*, y yo le respondí: *“Porque yo hablo quechua, enseño quechua, mi familia habla quechua, lo lógico es que mi hijo aprenda el quechua”*. Al escuchar esta respuesta, la pediatra seria y no muy de acuerdo con lo que dije intervino y dijo: *¡Lo lógico!, ¿y el inglés? o es que ¿quieren que aquí nomás se quede y que no salga?”*. Entonces, yo relajada respondí: *“Después, también hablo el inglés, pero le enseñaré después, ahora me urge que aprenda quechua y castellano; yo le hablo en quechua y mi esposo en castellano”*. La pediatra no se quedó convencida con lo que le dije, pero eso a mí no me afectó para continuar con mi propósito; más bien, me dio más fuerza porque sé que su perspectiva no cambiaría la realidad que vivía con mis hijos.

Al cabo de unas semanas, nuevamente retorné al consultorio de la pediatra, quien mostró un cambio radical frente a su anterior posición. Ello me sorprendió bastante, puesto que, luego de sus apreciaciones anteriores, imaginé que nuevamente se repetiría la misma historia, de negación de lo nuestro. No obstante, la pediatra, al escucharnos nuevamente hablar en quechua a Ricardo y a mí, puso de ejemplo a mi hijo frente a sus practicantes, que cotidianamente la acompañan (cuatro o cinco, entre varones y mujeres), y lo hizo de la siguiente manera: *“Ese chiquito habla más quechua que todos ustedes”*. Y lo que más me sorprendió fue que, antes de marcharnos, afirmó que de igual forma ella iba a enseñarle quechua a su nieta. En ese momento, creo que no me complació tanto como ahora, pero, siendo realistas, también creo que fue más un efecto del calor del momento, quizás por quedar bien con sus practicantes. A pesar de todo, no deja de ser un logro, todavía en un plano romántico, pero que influye de manera positiva en la actitud de las personas. Pues, como afirma Crystal (1991:97), “fomentar actitudes positivas hacia la lengua es, de acuerdo con todo ello, uno de los objetivos más importantes a lograr en la preservación de una lengua”.

A diferencia de esta actitud negativa hacia el quechua que mostró la pediatra, en primera instancia, todas las personas con las que habitualmente me topé en el hospital de Quillacollo (Cochabamba), absolutamente todas reaccionaron positivamente, y muchas me felicitaron; otras dijeron que ellas también les hablarían en quechua a sus hijos, e incluso hubo quienes reclamaban a sus

esposas que les hablen también en quechua a sus hijos para que ellos aprendan. En fin, la experiencia que estoy viviendo con mis dos hijos y el placer que siento al ver que ellos entienden y hablan, para mí, mi esposo, y de seguro para muchas otras personas, son de mucho orgullo e incentivo.

Estoy segura de que mi forma de hacer política y planificación lingüística también aportará de alguna manera a que algunas mamás busquen mecanismos para que sus hijos también se armen de otras herramientas lingüísticas y no se queden solo con el castellano. Por tanto, política lingüística la puede hacer cualquiera, no siempre tiene que venir desde el Estado o desde las grandes masas, sino que un granito de arena sumado a otros puede hacer una casa o una comunidad.

Así me hacen pensar, por ejemplo, algunas amigas que tengo en “La Cancha”, que se divierten y disfrutan al escucharme hablar con mis hijos en quechua, y no pierden la oportunidad de preguntarme si entienden, yo les digo: “*Claro, háblales y vas a ver*”. Entonces les hablan en quechua y mis hijos les entienden, ellas se ríen y comentan: “*Entienden ari! Entienden, entienden jay*”. Para mí, es muy positivo que a mis hijos, por lo menos, les hablen en quechua, porque eso me ayuda a que aprendan más rápido y mejor, pero además, de manera indirecta, las estoy obligando a usar el quechua, al igual que lo hago con mi familia. Porque al escucharme hablar en quechua con mis hijos, ellos también les hablan en quechua, y no en castellano como se acostumbra, como lo hacen con otros niños.

El impacto que causa que mis hijos estén aprendiendo quechua me parece significativo. Por ejemplo, hace unos cuatro o cinco meses, una amiga también de La Cancha, que tiene dos hijos, casi de la edad (dos y cuatro años) de mis dos hijos, Ricardo y Santiago, molesta y agresiva me preguntó: *¿Qhichwapisina parlachkanki wawaykimanqa? ¿imaptin a?* (¿Parece que le estás hablando en quechua a tu hijo?, ¿por qué pues?), y yo le respondí: *¿Más bien, imaptin mana a? (¿Más bien, por qué no?)*. Entonces, le expliqué mis razones y las ventajas de hablar dos lenguas, pues la escuela no lo haría por mí, entre otras reflexiones que tienen que ver con el contexto, la coyuntura política y la cultura. Al final, ella bajó la guardia y, a pesar de su fuerte carácter y de lo terca que es, dijo: “*Tienes razón, yo también les voy a hablar en quechua porque es necesario que aprendan*”.

Hasta ese entonces, Lucy, mi amiga, les hablaba a sus hijos solo en castellano, pero, desde ese momento, ella empezó a hablarles en quechua, muy decidida y convencida. Yo pensé que solo era una emoción de momento y que después volvería al castellano con sus hijos, pero no fue así. A más o menos un mes o dos que volví a La Cancha, Lucy, muy feliz y complacida, me comentó que sus hijos también ya estaban empezando a usar el quechua, y que ella les seguía hablando en esta lengua. También me comentó que ya decían algunas palabritas, y que era con su mamá que estaban aprendiendo más rápido, porque se quedaban con ella mientras ella se dedicaba al comercio; fue Lucy quien pidió a su mamá que les hablara a sus hijos en quechua.

3. Entienden, aunque aún no hablan la lengua

El otro día fui a La Cancha, y por la inquietud que tenía de saber respecto al proceso de bilingüización que emprendía muy entusiasmada mi amiga Lucy, me acerqué a preguntarle. Ella me comentó que sus dos hijos entienden bien, pero que todavía no hablan; que tanto su mamá como ella continuaron el proceso de hablarles en quechua. Empero, también me confesó que hay ocasiones en las que ella usa la traducción cuando sus hijos no le entienden en quechua.

Sin duda, esta también es otra experiencia de actitud positiva hacia el quechua que va un poco más allá de la experiencia romántica de la pediatra de mis hijos, dado que se ha ganado dos hablantes nativos más. Este hecho, desde luego, no asegura que los hijos de Lucy se lancen a hablar quechua en todo contexto y con otras personas ajenas a su familia, si no se continúa preparando el ambiente para un uso favorable de la lengua (López, 2006).

Considero que hay muchos factores, por ejemplo, que marcan una diferencia al hacer política lingüística. Es decir, el hecho de que sea yo quien les hable en quechua a mis hijos es lo “raro”; una persona que ya perdió su vestimenta, que tuvo la oportunidad de realizar estudios universitarios, que vive en un contexto urbano, que hace deporte, y no una señora de pollera —que sería lo “normal”—, mayor, con rasgos de ser migrante del campo “reciente” o con acento diferente; eso es lo “raro”, y lo que hace que la gente voltee a ver quién es esa persona que le habla “raro” a sus hijos. Es por eso que la gente lo ve con buenos ojos y lo aplaude; es un hecho que les mueve el piso, por eso, quieren seguir el ejemplo. Esto no sería igual si una señora, como la descrita líneas arriba, le hablara en

quechua a su hijo. En ese caso, creo que pasaría desapercibida, porque estaría en el rango de la “normalidad”.

4. Otras mamás que emprenden el desafío de un bilingüismo aditivo

La política lingüística negativa para el quechua, emprendida por los propios padres quechua hablantes, genera, en la actualidad, por parte de los hijos, el reclamo por este conocimiento lingüístico. Debido a esta carencia en su repertorio comunicativo, no pueden acceder a fuentes laborales o “sufren” en las clases de quechua porque no pueden aprender.

Sobre estas experiencias de recriminación por parte de los jóvenes hacia sus padres, me comentan, casi de manera cotidiana, tanto los hijos como los propios padres, esto, justamente, a raíz de presenciar el uso del quechua con mis hijos. Ven con mucha felicidad y hasta envidia que Santiago y Ricardo hablen quechua.

De las tantas experiencias que voy viviendo con mis hijos cotidianamente, y que además disfruto muchísimo, las que más comúnmente se presentan es el silencio de las personas que están a nuestro alrededor. Es decir, cuando la gente nos escucha, es más cuando escuchan a Ricardo y a Santiago, todos se concentran en escucharlos, porque rompen su rutina de escuchar a niños que hablen solo castellano. Entonces, nosotros los deleitamos con nuestro quechua; luego vendrán las preguntas: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿desde cuándo?; o, lo que me sigue pasando todavía en ocasiones, el cuestionamiento sobre la maternidad de mis hijos, porque con frecuencia salta la pregunta inicial del diálogo: “¿Son sus hijos?”.

Sin embargo, estas experiencias, que quizá para otros sean molestas, para mí son lo más fascinante que me ha tocado vivir. Me encanta responder sus preguntas, dudas y hasta preocupaciones para con mis hijos. Además, porque nosotros no somos unos más del montón de personas que desean ser bilingües, somos bilingües. Y más tarde nos tocará ser trilingües. Porque sigue siendo una cuestión de actitud, decisión y acción. Es decir, no se trata de querer y no hacer, se trata de querer y también hacer para tener.

Es por ello que trato de compartir mi experiencia con todas las personas con las que muestran curiosidad e interés en replicarla. Me tomo el tiempo necesario para entender su situación, y, de acuerdo con sus características, advertirles sobre las dificultades y sugerirles aspectos metodológicos.

Esta experiencia, que viene a continuación, ocurrió con la que fue mi profesora de Educación Física, quien me comentó que su hijo le exigía que le enseñara quechua porque su trabajo también se lo exigía; y fue precisamente luego de que nos escuchara hablar quechua a mis hijos y a mí. De hecho, todas mis experiencias se han dado luego de que nos escucharon hablar o porque alguien les había comentado que nos escucharon hablar. Creo que a ello debemos nuestra fama, porque mis hijos y yo somos “famosos” por hablar quechua.

P.: Bien habla tu hijito quechua.

R.: Sí.

P.: ¿Y cuándo lo ha escuchado?

R.: Hace ratito contigo (en el Coliseo, luego de mi partido de básquet).

P.: Yo le hablo a mi hijo (quechua), pero se me ríe. Es que no me entiende.

R.: Pero usted háblele nomás todo el día, todo el rato. Y de a poco va a aprender nomás. No es cuestión de hablarle un rato y luego esperar que entienda.

P.: Pero es que él quiere que le diga en castellano, todo el tiempo quiere que le diga ¿qué es eso? y ¿qué es lo otro?

R.: Pero entonces, sí así quiere y eso le va a ayudar a aprender el quechua, pues entonces haga eso, tradúzcaselas algunas palabras. Pero lo importante es que todo le hable en quechua, y va a ver que solo así él va a aprender. Y luego me cuenta cómo le fue.

P.: Ve, eso quería saber pues, entonces, eso voy a hacer. Gracias, Charito, ahora que me has explicado así voy a hacer. Qué bien que me he encontrado contigo.

R.: Pero le comento, Profe, que tiene que controlar su uso del quechua. Es decir, no tiene que hablar solo un rato y luego en castellano. No es fácil volver a acostumbrarse a usar el quechua otra vez todo el tiempo. Pero se puede. Lo importante es que usted quiera hacerlo.

Este caso de la mamá que emprende la bilingüización de su hijo por exigencia de este, es una muestra de que, más allá de las medidas asumidas por el Estado de oficializar las lenguas indígenas, también se está gestando una conciencia

social desde abajo, respecto de la necesidad de hablar el quechua en contextos urbanos; además, está el respeto por esta población, de parte de profesionales que brindan sus servicios, a diferencia de otros profesionales que, hace algún tiempo, agredieron, discriminaron y hasta prohibieron el uso de su lengua de origen con ellos. A pesar de los beneficios, no se ingresó en esa dinámica de bilingüización emergente (Crystal, 1991), como una alternativa a la fuerte presencia del quechua en Cochabamba y en el resto del país.

De la misma forma, es fundamental, sino primordial, que autoridades representativas hablen en quechua en sus discursos, y estos sean difundidos por los diferentes medios de comunicación para que la gente los escuche y se anime a usar el quechua en todo contexto y toda situación comunicativa. Esto le daría más prestigio al quechua, y con ello se lograría incidir de manera positiva en las actitudes hacia esta lengua. Porque no es lo mismo que un vecino u originario hable en quechua en televisión a que lo haga el Presidente del Estado plurinacional. En todo caso, hay niveles de hacer política y planificación lingüística, pero qué mejor que apuntar a la más efectiva y masiva.

Conclusión

Las experiencias de interacción, principalmente en los contextos urbanos, entre la población castellana y quechua hablante son asimétricas, es decir, no se puede hablar de un equilibrio en las funciones que realizan estas, lo cual generó y genera el prestigio de la primera en desmedro de la segunda, hecho que implica la sumisión del hablante y por ende de su lengua. Esta situación determinó y determina que el quechua vaya perdiendo hablantes en la población adolescente, porque, si bien algunos todavía lo hablan, lo niegan o lo ocultan para confundirse entre la población dominante, castellana; en otros casos, solo lo entienden, pero también muchos ni lo entienden; y ni qué hablar de la nueva generación, pues los hablantes ya no lo transmiten como lengua materna. Empero, en este artículo se muestra una experiencia concreta que demuestra que, a pesar de no estar en el territorio propio del quechua, es posible seguir transmitiendo esta lengua como lengua materna. Solo es cuestión de querer para lograr ser bilingües y hacer bilingües en quechua y castellano u otras lenguas a nuestros hijos, hermanos, vecinos, amigos, etc. La clave es solo hablar el quechua, en nuestro caso cochabambino, o estar cerca de esta lengua para desarrollarla.

Bibliografía

Bastardas, Albert

1996 "Política y planificación lingüística". En Carlos Martín Vide (ed.) *Elementos de lingüística*. Barcelona: Octaedro. 341-356.

Bolivia

2009 *Nueva Constitución Política del Estado*. En <http://pdba.georgetown.edu/constitutions/bolivia/bolivia09.html>. Consulta: 20.2.13.

2012 *Ley 269 Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas*. En <http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=3962>. Consulta: 20.2.13.

Cooper, Robert

1997 *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.

Crystal, David

1991 *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.

López, L. Enrique

2006 "Pueblos indígenas, lenguas, política y ecología del lenguaje". En Luis Enrique López (ed.) *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. La Paz-Bolivia: Plural editores. 17-40.

Peeters, Yvo, J. O.

1991 "Condición minoritaria y aprendizaje de lenguas vivas". En *La enseñanza de la lengua*. Miguel Singuán (Coord.) Barcelona: ICE Universidad de Barcelona. 113-116.

Romaine, Suzanne

1994 *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel, S. A.

Saavedra, María del Rosario

2010 "El aprendizaje del quechua como segunda lengua en los estudiantes del colegio San Rafael". Tesis de Licenciatura. UMSS. Cochabamba-Bolivia.

Sichra, Inge

2003 *La vitalidad del quechua*. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba. La Paz-Bolivia: PROEIB-Andes y Plural editores.

2004 “Trascendiendo o fortaleciendo el valor emblemático del quechua: identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba”. En Serafín Coronel-Molina y Linda Grabner-Coronel (eds.) *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*. Quito: Abya Yala. 211-250.

2006a “Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba”. *Cuadernos de investigación 1*. Cochabamba: PROEIB Andes.

2006b “El quechua. La lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas”. En Luis Enrique López (ed.) *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. La Paz-Bolivia: PROEIB Andes-Plural editores. 171-200.

Terán, M. Cristina

2006 “La enseñanza de la lengua quechua en el sistema educativo escolar del área urbana de Tiquipaya”. Tesis de maestría. PROEIB Andes. Cochabamba-Bolivia.

NO SOLO LA ÚLTIMA PALABRA, SOBRE TODO LA PRIMERA¹ FAMILIAS REVIERTEN EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO INTERGENERACIONAL EN EL ÁREA URBANA

Inge Sichra²

Cómo citar: Sichra, I. (2014). No solo la última palabra, sobre todo la primera. Familias revierten el desplazamiento lingüístico intergeneracional en el área urbana. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 11, 107-133. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10256426>

RESUMEN

Revertir el efecto del discrimen hacia los hablantes de lenguas indígenas, y por extensión hacia las lenguas indígenas, podría ir por dos vías: o se cambia el marco social y político origen del discrimen (revolución) o se interviene en él asumiendo una postura de resistencia a la tendencia hegemónica.

El presente trabajo versa sobre este segundo *acto político* a cargo de algunos graduados del Proeib Andes en Bolivia. Se presentan evidencias de un ejercicio de ciudadanía intercultural plena de madres y padres que toman la decisión y llevan adelante la socialización de sus hijos en lengua indígena, en contextos urbanos, otorgándoles así 'la primera palabra'. Se presentan testimonios de los anhelos, las vicisitudes y los triunfos de la irreverente acción contracorriente de retomar el control sobre la lengua indígena en tanto lengua materna. Contradictoriamente, esta acción es admirada y aplaudida por el entorno. En el cierre se discute el rol que le podría competir al Estado en la revitalización lingüística familiar.

¹ "El hablante tiene la última palabra" es el título de un trabajo de Luz Jiménez (2007), en el que la investigadora aimara reflexiona sobre el poder del hablante, la relación entre lengua y cultura, sobre cómo y por qué se va debilitando una lengua. Su interés central es pensar sobre cómo "planifica lingüísticamente" el hablante.

² Sociolingüista austriaca, doctorada por la Universidad de Viena. Actualmente es docente-investigadora en la maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Ha dado cursos de capacitación docente para Ministerios de Educación y Organizaciones Indígenas en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala y Venezuela. Coordinó y editó del Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en Latinoamérica (2009) para FUNPROEIB Andes/UNICEF/AECID. Correo electrónico: isichra@proeibandes.org.

Palabras claves: adquisición, bilingüismo, revitalización lingüística, planificación lingüística, identidades

ABSTRACT

Reversing discrimination against indigenous language speakers, and thus towards indigenous languages, could be managed in two ways: either the social and political framework changes (origin from which discrimination arises - revolution), or there is an intervention taking on the stance of resistance to this hegemonic tendency.

This article discusses the political action taken on by some Proeib Andes graduates in Bolivia. It is clear that there are parents who are using indigenous language with their children in urban context, empowering them to become leaders of their language use. There are testimonies expressing the desire, difficulty and triumph of the seemingly irreverent effort of taking control over the indigenous language as their mother tongue. Ironically, this action is admired and applauded by many and the role they play could compete with the nation with regards to language revitalization in the family.

Keywords: acquisition, bilingualism, linguistic revitalization, linguistic planning, identities

1. Puntos de partida

Está en boga y nadie discute, al menos desde una posición políticamente correcta, la promoción de los derechos lingüísticos y culturales, menos en Bolivia, donde podemos dar por sentado que la refundación del Estado contempla el disfrute e institucionalidad lingüística en tanto se trata de un Estado *plurinacional*. El art. 5 de la nueva Constitución de 2009 y diversas leyes como la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2011) establecen *oficialmente* el *plurilingüismo* en la nueva Bolivia. Estamos entonces en un momento en el cual no es imperiosa o necesaria la resistencia contra una prohibición explícita o una ideología política negadora de lenguas indígenas —minorizadas—. Reina la democracia lingüística en Bolivia, sancionada por las leyes y la sociedad.

No obstante, persiste la vulnerabilidad de las lenguas indígenas, aun de las habladas por millones, como son las lenguas andinas quechua y aimara. De las 36 lenguas oficializadas por la Constitución en el arriba mencionado art. 5, la mitad está en el grupo “seriamente amenazadas” y extintas, si nos atenemos a las cifras del penúltimo censo 2001 (del último censo de 2012 no se han publicado las cifras referidas a conocimiento y uso de lenguas).

El desplazamiento de las lenguas indígenas se debe a que sigue vigente una tácita prohibición social y una ideología lingüística negadora de las lenguas indígenas tras cinco siglos de colonización. Sin condiciones sociales, económicas, políticas, territoriales adversas a los pueblos indígenas, a los individuos indígenas, al ser, conocer, saber y decidir indígena, no habría postura contraria a las lenguas indígenas por parte de los mismos hablantes, no serían vulnerables las lenguas indígenas ni hablaríamos de pérdida o muerte lingüística en Latinoamérica y en Bolivia, en particular.

El marco de vulnerabilidad y pérdida, entonces, no se explica por causas naturales, deterioro de células, envejecimiento, proceso de oxidación, por así decirlo, de las lenguas indígenas, es producto de una construcción socio-política que los mismos concernidos han asumido como propia y es nutrida por la sociedad hegemónica, el poder social. El deterioro y la pérdida de lenguas se promueven, por así decirlo, “desde adentro” en respuesta a una presión “de afuera”. Una manera de deterioro es vía el “silenciamiento intergeneracional”, como lo llaman algunos (Hilario Chi, 2012). *Silenciamiento*, desde esta

perspectiva, connota reversibilidad, posibilidad de volver audible la “lengua dormida”.

Revertir el efecto de esta construcción social de discrimen hacia los hablantes de lenguas indígenas y, por extensión, hacia las lenguas indígenas, podría ir por dos vías: o se cambia el marco social y político origen del discrimen (cambio revolucionario, la ilusión o promesa de la refundación del Estado, en el caso de Bolivia) o se cambia el efecto, se interviene en él y se adopta una postura de resistencia a la corriente hegemónica, al *mainstream*. En ambos casos, estamos ante *actos políticos* propiamente dichos.

En el primer escenario, se trata de reacciones de masas que desencadenan cambios políticos; en el segundo escenario, se trata de individuos, madres y padres *afectados* por el discrimen lingüístico. Personas que recurren al potencial descolonizador del uso y transmisión de las lenguas indígenas, a lo subversivo, al redescubrimiento de la identidad negada o prohibida o invisibilizada, a la audibilidad de sus lenguas maternas. En términos de Janks & Ivenic (1992), son actos emancipatorios a partir de “recognizing the forces which are leading you to fit in with the status quo and resisting them”. Para Giroux (1992), serían actos de resistencia por el rechazo de las reglas básicas y premisas de un marco participando activamente en el cambio de dicho marco. En términos de Bonfil Batalla (1988), son evidencias de control cultural en tanto ejercicio de la capacidad de decisión sobre los elementos culturales.

Tal como lo ha mostrado el movimiento feminista, la agencia de los individuos no es absolutamente desdeñable y puede desencadenar verdaderas revoluciones que los Estados no están dispuestos a hacer, aunque la grandilocuencia partidaria así lo pregone, como es el caso de Bolivia actualmente.

2. Madres y padres revitalizadores

Voy a presentar elementos de este ejercicio de ciudadanía intercultural plena que están llevando adelante un grupo de graduados del PROEIB Andes, madres en su mayoría, pero también padres, que socializan a sus hijos en lengua indígena en el contexto urbano en el que viven³. Veremos los anhelos, las

³ Leanne Hinton (2013) compiló *Bringing Our Languages Home: Language Revitalization for Families*. Berkeley: Heyday Books, donde recoge 13 experiencias de socialización en lenguas indígenas de varios continentes.

vicisitudes y los triunfos de una irreverente acción contracorriente que surge en personas cuya formación universitaria provoca una reflexión y postura autoconsciente del rol que pueden asumir y de la acción política que pueden ejercer en una sociedad intercultural. Eriksen (1991) habla de “cultural brokers”, aquellos individuos que dominan los códigos hegemónico y minorizado, y quienes, estando alejados de la cultura tradicional (asentados en zonas urbanas, por ejemplo), son los mejor equipados para servir a los intereses de las culturas minorizadas.

Son madres y padres bilingües de cuna o se volvieron bilingües durante su escolarización. Se trata de Charo (Ch), Ruth (R), Epifania (Ep), Edna (E), Roxana (Ro), Valentín (Va), todos de origen quechua, y de Marcia (Ma) de origen guaraní, residentes en áreas urbanas. Ellos perciben críticamente su entorno para resignificarlo: “El contexto urbano se presenta monolingüe castellano aunque solamente por invisibilización del bilingüismo”, expresa Edna sobre su ciudad de origen y residencia, Sucre. El núcleo familiar de varios de los revitalizadores es predominantemente castellano: en algunos casos, son parejas bilingües, pero en otros solamente la madre es bilingüe. Han estudiado durante dos años y medio en la maestría de Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes, donde experimentaron el capital cultural y económico de las lenguas indígenas al ser el dominio de estas requisito de ingreso al Programa. Trabajan en universidades, instituciones académicas de formación docente o siguen estudios de doctorado. Expresan que se dejaron impresionar por otros ejemplos de familias bilingües de lenguas de prestigio (francés-castellano, alemán-castellano⁴), y por textos del área de lenguaje para motivarse y atreverse a emprender acciones de revitalización lingüística en el área urbana. Es así que se pregunta Marcia en algún momento de su formación: “¿Será imposible transmitir la lengua indígena en un contexto castellano monolingüe?”.

Los sentidos fundamentales que se consolidan con la lengua están intrínsecamente relacionados con la noción de etnicidad de Fishman (1991), en tanto incluyen la dimensión de *paternidad* (legado familiar), *patrimonio* (legado grupal de territorio, lengua, religiosidad, arte, indumentaria, valores,

⁴ Haber sido docente del área de Lenguaje en el PROEIB Andes me permitió compartir con los estudiantes mi experiencia de transmisión del alemán en el contexto castellano hablante de Cochabamba. Incluyo en este trabajo algunos testimonios (Inge = I).

conocimientos, etc.) y *fenomenología* (experiencias personales). Y ya que de etnicidad se habla, una aproximación operativa a esta noción nos la brinda Eriksen (2002:58), cuando enfatiza su característica relacional y situacional. Etnicidad no sería la propiedad de un grupo; por el contrario, existe *entre* (between) grupos y no *en* (within) grupos. Desde esta comprensión, *etnicidad* es la comunicación sistemática de diferencias culturales entre grupos que se consideran distintos. “It appears whenever cultural differences are made relevant in social interaction, and it should thus be studied at the level of social life, not at the level of symbolic culture” (ibid.).

3. ¿Qué motiva a estas y estos irreverentes?

La identidad

Si bien las madres y padres revitalizadores cuyos testimonios presento a continuación no conforman un grupo que intercambie experiencias, comparta un proyecto o se proyecte hacia algún objetivo común, las motivaciones para socializar a los hijos en lengua indígena en un entorno urbano castellano hablante son similares. En el **sentido fenomenológico** de Fishman (1977), aparecen razones que exhalan afectividad: lo maternal, lo infantil, la vivencia de dar vida, criar, dar lengua de las madres.

Ch: Mi primer deseo fue escuchar a mis hijos pronunciar el quechua, así como yo escuchaba que lo hacían los niños que adquirían el quechua como lengua materna. Unas voces delgadas, dulces, fluidas y naturales, eso era lo que yo más anhelaba.

E: Lo más lindo es cuando Adriana habla el quechua y es bonito escucharla, es un gustito aparte... mi hija se ganó el apodo de *Jaqayqa* por su excelente pronunciación de la postvelar; los parientes ríen y gozan con su quechua.

El mero gusto “estético”, la sensación enternecedora de la lengua nativa que motiva a las madres es una faceta del deseo —hasta instinto— de prolongarse en los hijos con su lengua, la literal “lengua materna”. Mi propia experiencia también lo refleja:

I: Hubo un momento fundacional, desde la barriga, no desde la cabeza. Fue cuando sostenía a Santiago en brazos de vuelta en casa de la clínica.

Empezó a llorar. Como madre primeriza a los 33 años estaba aún presa de temores que opacaban los impulsos o instintos. Mi esposo tomó al bebé y le cantó ‘arrurru mi niño’ por unos segundos; luego me lo dio y dijo algo así como “ahora cántale tú en alemán, pues”. Habían pasado muchas décadas desde que escuchara una canción infantil en alemán, no conocía casi ninguna letra, dudé un poco y tararé una. Allí empezó todo. Allí puse el dial afectivo, empecé a amamantar, a criar en esa lengua.

Parte de este vínculo se plasma también en el deseo de generar condiciones para una identificación positiva del infante:

Va: Que mi hija sea segura de sí misma, valore lo que tiene en su entorno familiar (me refiero a la lengua quechua, ya que nuestros familiares, tanto paternos como maternos son quechua hablantes).

Escuchar, sentir y expresar el origen de la madre o del padre daría seguridad al niño y genera orgullo:

Cha: Los anhelos que me inquietaron en hablarles en quechua, como el que sintieran orgullo por ser quiénes eran. Es decir que ahora muchos niños, jóvenes y adultos se avergüenzan de sus raíces, niegan a sus padres, imitan a otros.

La lengua es un vehículo de cohesión familiar a través de la herencia familiar en el **sentido de paternidad** de Fishman (1997):

Ru: ¿Por qué no enseñarle y dejarle esa herencia a mi hija? Es algo que sí conozco —la lengua— y que es propio de la cultura quechua, entonces como madre me siento en la obligación de enseñarle a mi hija algo que sé y que es importante para mi cultura de procedencia.

I: Tenía el deseo de no romper con mi familia de origen y vivir cerca de ella a la distancia.

Íntimamente relacionada con la identificación familiar aparece la identificación étnica, incorporar al infante a un “nosotros” más amplio que el de los lazos sanguíneos. La comunidad lingüística a la que se incorpora al nuevo hablante es, sobre todo, una “comunidad cultural”:

- Ed: Que “sepa (ella) que detrás de todo esfuerzo estuvo la convicción de mantener la cultura viva en alguien de la familia y que saber la lengua le signifique ser natural con nosotros los quechuas en cualquier espacio o situación comunicativa real.
- Cha: Que ellos pudieran comunicarse con personas quechuas y por medio de ello ser asumidos como uno de nosotros.

Las expresiones nos remiten al entendimiento de *etnicidad* como un fenómeno a la vez objetivo —que incluye la lengua—, como también subjetivo —la diferenciación frente a otros (van den Berghe, 1975)—. Es también evidente la propiedad *relacional* de esta noción (Eriksen, 2002).

El **legado patrimonial** a través de la lengua es un motivo muy fuerte, no solamente tratándose de cultura ancestral indígena:

- Ro: Para gozar de la oportunidad de conocer nuestro modo de vida. La idea que subyace a este anhelo es dar continuidad—como de costumbre— a la vigencia de nuestra identidad indígena-originaria quechua como una alternativa de vida.
- Ep: El anhelo que tuve fue que mis dos hijas se identifiquen con el ‘ser’ quechua. Además, que no se queden monolingües y que comprendan que el ser quechua no solo es hablar la lengua; sino también comprender la lógica cultural de este pueblo indígena.
- I: La primera palabra que Santiago pronunció fue “arbeiten” (trabajar)... Creo que desde el principio sentí que la lengua debía estar empapada con lo cultural y lo afectivo, que así iba a poder “seducir” a los hijos con ella, con el sentido completo de la lengua: más allá de ser una manera de comunicarnos, ¡es una manera de sentir, ver, jugar, hacer, pensar, reír, cantar, comer!

Por último, el padre en el grupo expande la noción de patrimonio hasta la identidad nacional plurilingüística:

- Va: Que sea capaz de comprender la diversidad lingüística existente en nuestro país sin avergonzarse de ella, y sin menospreciarla, porque una actitud así estaría yendo a incentivar o reproducir sentimientos de inferioridad en ella y en su entorno que habla el quechua u otra lengua indígena.

En sus distintos niveles, la motivación para la socialización lingüística en lengua indígena adquiere una función política de revertir sentimientos de inferioridad, de redimir el sufrimiento que quizás tuvieron los mismos revitalizadores, de promover una identidad en base al sentimiento de cohesión grupal —desde familiar hasta nacional—. Los testimonios otorgan a la lengua en cuestión un magnífico valor simbólico de vivencia y pertenencia.

El control cultural y la *causa* lingüística

Otro tema reflejado en los testimonios es la **agencia** que asumen los revitalizadores al asumir la lengua como responsabilidad propia, despojándose del determinismo que suele escucharse cuando de procesos de desplazamiento lingüístico se habla:

- Ma: Comencé a tener conciencia lingüística, entendí que la subsistencia de los idiomas indígenas dependerá de su uso en diferentes situaciones comunicativas, es decir, dependerá de la práctica de sus propios hablantes, sobre todo en la familia; los hablantes debemos ser capaces de transmitir la lengua a nuestros hijos.
- Ep: Lograr revitalizar nuestras lenguas indígenas está en nuestras manos, en nuestro corazón, en nuestra voluntad, en nuestra actitud: no tendríamos que esperar leyes para hacerlo, claro que ayuda, pero no es lo esencial.
- Cha: Nosotros los padres somos los primeros culpables al no transmitirles nuestros conocimientos con ese orgullo que deberíamos.

Los revitalizadores cuestionan la fatalidad del desplazamiento de las lenguas minorizadas por la lengua hegemónica en la socialización infantil urbana. Se despojan de la idea de que no es un fenómeno natural, ni la lengua ni tampoco la transmisión de una lengua. Y es que asumieron que no se nace hablando una lengua, no se la “lleva en la sangre”, como se puede escuchar muchas veces con fervor esencialista. El otorgarle valor simbólico, identitario, patrimonial a la lengua presupone un sentido de propiedad que los hablantes tienen y que les faculta poder ‘hacer’ con la lengua y ‘decidir’ sobre ella. De esta forma, del discurso avanzan a la acción asumiendo una **postura profundamente política** coherente entre el decir y el hacer:

- Ma: la mayoría de los profesionales, dirigentes guaraníes que viven en la ciudad de Camiri y en otros pueblos urbanos, siendo defensores de la cultura y la lengua guaraní, no les hablan a sus hijos en guaraní, y sus hijos ya son monolingües castellano; en algunos casos entienden, pero no hablan la lengua.
- Ru: Es la primera vez que se me presenta una oportunidad real de ser coherente con mi discurso. [...] oportunidad de poner en práctica con ella algo que siempre hablamos los académicos que apoyamos la EIB: fortalecer nuestra cultura. La lengua no lo es todo, pero es algo importante. Solo así podremos seguir con nuestro discurso porque fuimos capaces de hacerlo real en nuestras vidas.

Aportar al bienestar de la lengua y de la cultura con la propia acción en vez de demandar de otros lo que una o uno mismo no está dispuesto a dar y hacer se aprende, por ejemplo, en un programa universitario de postgrado que se adscribe a la pedagogía crítica:

- Ep: Aprendí que de nada sirve lo que ‘decimos’ si no hay también un ‘hacemos’.
- Ed: Mi formación académica en la maestría en el Proeib Andes, y mis lecturas relacionadas con políticas lingüísticas y mi posterior trabajo en la Universidad Pedagógica Mariscal Sucre de esta ciudad, más la experiencia de Rosario Saavedra, me generaron varias interrogantes: ¿hasta cuándo seré coherente con mi discurso? ¿Hasta cuándo pediremos al “resto” de la gente que no permita que se muera nuestra lengua y no empezamos por nosotros mismos?
- Ru: Pienso que al formar parte de un grupo de personas que apostamos por la EIB me toca la tremenda responsabilidad de mostrar en mi vida aquello que tanto se habla.
- Ma: Yo quería comprobar si el hecho de que un niño naciera en un contexto monolingüe castellano era imposible que aprenda su lengua, y principalmente poner en práctica lo que a través de ideas discursivas venía pregonando: el fortalecimiento de uso de la lengua guaraní. Quería experimentar desde mi experiencia de madre guaraní, si esto funciona o no encontrándome o viviendo en una ciudad como es la ciudad de Camiri, un contexto castellano.

Es clara la expresión de la responsabilidad del líder, del académico, del profesional EIB de ser coherente con el discurso, de intervenir en la sociedad desde el espacio donde está para modificar las condiciones de dominación. Considero que los revitalizadores aquí presentados se aproximan a la figura de intelectuales orgánicos de Gramsci⁵. Y nos hace pensar en el objetivo que el paso por una academia intercultural cuestionadora, crítica y propositiva debería tener NO solamente tratándose del PROEIB Andes.

No es un trabajo fácil, sin embargo. Y si la primera socialización puede ser comúnmente considerada como un proceso predominantemente intuitivo de desarrollo del apego materno-infantil, en el caso de la acción política subyacente, implica un arduo y consciente trabajo de resistencia y creación, propio de la **militancia**:

- Cha: No dejarse vencer por los obstáculos por muy difíciles que parezcan, porque si uno se lo propone, cree en ello y lucha por hacerlo, lo logra.
- Cha: Nunca bajar la guardia. Lo que quiere decir que no debemos sentir que debemos relajarnos y dejar de hablar el quechua, sino seguir hablando siempre.
- Ep: Tengo que persistir en la ardua tarea y dar el ejemplo. Estas acciones pueden ser motivadoras para otras familias, en las que la lengua indígena se morirá con la mamá o con la abuela, y tomen acciones para revitalizar su lengua indígena.
- Ru: Pero pese a ese desánimo que en ocasiones siento, sigo con la lucha, porque para mí se ha convertido en eso, una lucha.

Al leer estas declaraciones, estamos en el lindero de la “religiosidad” y la consiguiente “convicción” de las y los revitalizadores al comulgar con la lengua y luchar por esa “creencia” difundiéndola, dando el ejemplo. Por ella vale la

⁵ A diferencia de los intelectuales (tradicionales) portadores de la función hegemónica que ejerce la clase dominante en la sociedad civil, los intelectuales orgánicos se forman desde el grupo social emergente que lucha por conquistar la hegemonía política. Se definen por el lugar y la función que ocupan en el seno de una *estructura* social. La organicidad de los intelectuales se expresa por la conexión con el grupo social al cual se refieren. Otra característica de los intelectuales orgánicos es que operan tanto en la sociedad civil —el conjunto de los organismos privados en los cuales se debaten y se difunden las ideologías—, como en la sociedad política o Estado.

pena luchar, ser inconformes, no instalarse en la tolerancia, sino proceder al activismo y a la acción.

Apostar por el bilingüismo

El proceso desencadenado por la formación, investigación y experiencia profesional ha permitido entre los revitalizadores la toma de conciencia sobre la ideología lingüística imperante en situaciones de contacto de lenguas de estatuto asimétrico, como es el caso de castellano-lenguas indígenas. Y es así que cuestionan el postulado generalizado y promovido en contextos de migración, que hablar dos lenguas *resta* si una de ellas es indígena. Es central a esta acción revitalizadora la convicción que el **bilingüismo tiene un valor positivo** por el simple hecho aritmético de que uno más uno son dos y dos es más que uno.

- Va: También se sabe que el aprendizaje y manejo de dos o más lenguas contribuye en el desarrollo de su inteligencia en tanto comprensión de visiones de mundo.
- Ma: Experimento de volver a un niño bilingüe en un contexto monolingüe. Además, cuando la lengua del contexto marca el ambiente urbano.
- Ru: Nuestro desafío es que pueda aprender a hablar las dos lenguas (quechua castellano), si se puede otras lenguas más para que sea plurilingüe.

Esta apuesta al bilingüismo es directamente opuesta al propósito generalizado de querer evitar a los hijos el sufrimiento de hablar una lengua indígena que los padres habrían tenido (ocasionado por la discriminación lingüística). Para los revitalizadores, el real sufrimiento es *no* hablar ni escribir lengua indígena.

- Ma: Mi fuerte motivación nació cuando estuve de Directora General en el Instituto Pluriétnico del Oriente y Chaco, actualmente Escuela Superior de Formación de Maestros, donde se forman maestros bilingües; en este espacio pude identificar y compartir con algunos estudiantes guaraníes que tenían muchos problemas para aprender, hablar y escribir su lengua.
- Ed: ¿Mis hijos pasarán este “sufrimiento” o “frustración” cuando sean jóvenes igual que mis estudiantes (del Pedagógico que no dominan el quechua), incluso habiendo tenido madres y/o padres bilingües?

Aun percibiendo el gran desafío de bilingüizar a los hijos con lenguas de estatus asimétrico y en un contexto donde predomina la lengua hegemónica, las madres apuestan a la fluidez de la lengua indígena y no se contentan con un bilingüismo incipiente o receptivo:

Cha: Desde que me propuse enseñar a mis hijos el quechua sabía que quería escucharles hablar y no solo entender o saber unas cuantas palabras en quechua.

Ed: Yo deseo con toda el alma que mi Adrianita de 10 años hable fluidamente la lengua quechua.

4. Planificación lingüística de y en la familia

Ed: No hay política lingüística más efectiva que la de transmitir o enseñar la lengua a través de nuestra propia tradición aquí y ahora. Aun cuando agotemos todas las políticas lingüísticas, educativas, los recursos más tecnológicos y modernos más interesantes...(las lenguas) probablemente seguirán decayendo si los propios hablantes no les enseñamos a nuestros propios hijos a hablar nuestra lengua.

Tenemos ante nosotros un verdadero acto de planificación lingüística que busca provocar la **modificación del comportamiento lingüístico** —propio y del entorno—. Tal como lo entiende Cooper (1997:60), “la planificación lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos”. Desde esta perspectiva, la primera y más importante medida de planificación es la *adquisición*, no la planificación de *corpus* ni de *estatus*. Claro que estos dos últimos niveles se vuelven importantes en la ejecución y en estrategias, por ejemplo, en el uso de términos propios o préstamos, uso en espacios públicos, espacios institucionales, etc. Pero el esfuerzo está en propiciar tiempos, herramientas, estrategias, medios, espacios *aliados* de la adquisición y el aprendizaje de lenguas indígenas.

Apoyándonos en Christian (1992:237), es necesario mencionar los elementos clave para entender la definición de la planificación lingüística, los cuales son: *La planificación como una intervención*: cuando se habla sobre la planificación, se actúa sobre el curso normal de los acontecimientos para influir en el futuro

de la lengua (proactiva antes que reactiva). Es *explícita*: consiste en intentos conscientes de manipular el uso lingüístico. Esta característica se presenta cuando se habla de una planificación para la revitalización o mantenimiento de una lengua. Se *orienta hacia un objetivo*: La motivación que alienta los proyectos de planificación permanece vigente durante todo el proceso. Este elemento debe estar bien definido con base en la realidad lingüística. Es *sistemática*: Diseñar y coordinar una serie de actividades con las que afrontar estos problemas requiere un análisis cuidadoso de la situación y de cuáles son los resultados que se persiguen. Consiste en una *elección entre las alternativas posibles*: La planificación solo es posible si existen distintas alternativas entre las que es posible elegir. Como ya hemos podido percibir en los testimonios anteriores y veremos en los siguientes, madres y padres revitalizadores son, de acuerdo con el catálogo de Christian, perfectos planificadores lingüísticos.

Marco de planificación lingüística de las madres y padres

- Ep: Que, a pesar de muchas cosas, se puede hacer una planificación lingüística en la familia, si antes hay una conciencia de lealtad lingüística y de conciencia de herencia lingüística.
- Ruth: El enseñar la lengua a nuestros hijos requiere de una decisión fuerte, dura y de ser constantes, pues implica cambiar la lengua de comunicación habitual, y enfrentarse al entorno.
- Ma: Así fue como comencé a prepararme desde el momento que estuve embarazada, comencé a hacer acuerdos, a su padre le dije que él le hable en castellano y que mi familia y yo le hablaríamos en guaraní, además que le pondría un nombre guaraní; aunque al principio lo tomaron como algo pasajero o ideas del momento. Lo primero que hice desde los primeros días de nacimiento del Añemoti fue acordar y consensuar con mi madre, mis hermanos y todos mis parientes de que nadie de los miembros de la familia debe hablarle en castellano a mi hijo, ya sea en diferentes espacios.
- Ed: Tengo a la compañera de Adriana (mi hija), Belén, quien vive solo con la abuela: al ser esta última quechua hablante, ambas interactúan solo en esta lengua, aspecto de lo que se enteró mi hija y se vio motivada. Por tal situación, le pedí a Belén que a Adriana le hablara solo en quechua, demanda con la que Belén cumple firmemente, motivada al parecer por la misma situación que vivió en mi familia.

“Intervencionista”, explícita, orientada a un objetivo, sistemática, con elección de alternativas, así es la planificación de los revitalizadores. El esfuerzo deliberado por influir en el comportamiento lingüístico de otras personas, como reza la definición de planificación lingüística antes mencionada requiere ingenio, creatividad, búsqueda de personas aliadas, como ser las abuelas, vecinos, pero también mucha paciencia antes de lograr que se convenza la familia reacia a innovaciones lingüísticas, y mucha capacidad de organización familiar.

- Ma: El apoyo decidido de mi madre y mis hermanas fue determinante para que el Añemoti fortalezca día a día el aprendizaje y el uso del guaraní, ya que ellas están más tiempo con él, porque yo por motivo de trabajo estoy menos tiempo con él. Otra condición importante que ayudó es el contexto, mi comunidad, donde los primos (as) de su edad solamente hablan en guaraní, puesto que cada vez que hay posibilidad; principalmente en sus vacaciones lo llevamos a la comunidad, y es ahí donde fortalece su aprendizaje.

También es necesaria suficiente previsión *a tiempo* en un proceso único e irrepetible:

- Ep: Debí haber hecho esto desde que mis hijas ya estaban en mi vientre; qué sencillo habría sido desde entonces.

La inmersión

La estrategia por excelencia es la inmersión, la condición básica de ello: la temporalidad y los interlocutores o cuidadores.

- Ed: Hablarle, hablarle y hablarle.... me acuerdo de mi formación en la maestría “input”.
- Ma: Inmersión total, solo dirigirse en la lengua. Esto requería convencer a la familia y ganármela como aliada.
- Cha: Exponerlos a la lengua usándola con ellos en todo tiempo y en todo lugar. El tiempo con el niño es crucial.
- Ru: Atenderla 24 horas a la hija, y utilizar todo el tiempo disponible de la crianza el quechua.

- I: Si bien trabajaba, tenía siempre muy cerca a los niños porque creé una guardería en el mismo Instituto Alemán donde era directora. El tiempo libre que tenía lo pasaba ineludiblemente con ellos, los llevaba a conciertos, cine. Como no tenemos familia en Cochabamba, no había a quién “encargarlos”, únicamente por unas horas a la empleada en la casa. Es decir, fue una relación hijos-madre muy, muy estrecha y permanente.
- Ma: Al principio no fue fácil, principalmente mi madre no estaba de acuerdo que le hablemos solo en guaraní, argumentando que nació en la ciudad donde solamente se habla castellano, y que cuando creciera y si asistía a uno de los colegios de Camiri sus compañeros se le burlarían. Tal vez fui muy dura con mi familia, para convencerle le tuve que decir que no quería que mi hijo aprendiera el castellano con interferencia y que tal vez se corra el riesgo de que no aprenda ni hable bien ninguna de las lenguas, tanto el guaraní como el castellano. Entonces le pedí que mejor le hablen en una lengua que ellos manejan, hablan bien y esa lengua es el guaraní, y que de todas formas aprendería con facilidad el castellano porque vivimos en la ciudad, tendrá amigos del barrio y compañeros del colegio, en las calles y la televisión y otros medios de aprendizaje. Estos acuerdos tuvieron buenos resultados, ya que desde los primeros días de nacimiento hasta en la actualidad, que el Añemoti ya cumplió 8 años, la familia guaraní solamente le hablamos en guaraní.

Más importante que los **espacios de uso**, para los revitalizadores es primordial el **tiempo de uso** en un ambiente de disfrute, lúdico, de canciones. No obstante, también es importante romper con la noción de encierro de la lengua al ambiente íntimo. El uso de la lengua indígena en la socialización en la ciudades en todo lugar, ante cualquier público y dominio, o más bien dejando claro que la diada niño-madre es en sí el supra dominio que no permite concesiones.

Restituir funciones afectivas, expresivas

- Ed: Lo lúdico de la cultura y lengua meta. Afectividad en la competencia lingüística, gusto por la buena pronunciación.
- Ch: Lo afectivo, dulce, lo infantil del quechua.
- Ep: Volver funcional la lengua en la familia. Volverle a dar el valor comunicativo. Comencé a saludarlas y decirles cariñitos en quechua. Luego, empecé a lanzarles imperativos, pidiendo cosas o favores. Eso me

resultó mucho, porque además acompañaba esos pedidos con gestos, muecas y constantemente usaba las manos: lenguaje de manos. También me ayudó enseñarles canciones en quechua, y cantarlas con mis hijas. Estrategia gradual porque hijas ya no están en primera socialización.

- I: A naturalizar el alemán en mi hogar sabiendo lo restringidas que eran las posibilidades de tener un entorno lingüísticamente favorable. A que los hijos se sintieran perfectamente cómodos con el alemán aunque el castellano estaba en cada resquicio, tanto fuera como también dentro de la casa. Tenía ya algunas alertas de otras señoras alemanas que se lamentaban que sus hijos no querían que ellas usaran su lengua de origen porque nadie a su alrededor lo hacía.
- Ed: Al principio tenía la dificultad de olvidarme de hablarle en quechua a mi hija, una y otra vez debí recordar que todo debe ser en quechua. Es duro ser consecuente a veces, el peso o la “tasa” del castellano es más fuerte pero no más que la propia convicción.

¿Qué buscan los revitalizadores en primera instancia? ¿Establecer la función primaria de la lengua, dejarla instalada como natural, lengua *default* sin rastros de la noción de “normalización”? No se excluye el bilingüismo en el hogar como situación natural.

Recursos y estrategias

Haber asumido la transmisión generacional de la lengua como un objetivo implícito, como ya lo dijimos antes, despojar el fantástico fenómeno de la adquisición lingüística de su condición de ‘proceso natural’. Todo lo contrario, en este caso es un proceso dirigido y planificado, para el cual los revitalizadores despliegan **ingenio y creatividad**:

- Ed: Es interesante también “acercar” a Adriana aunque solo de manera receptiva y pasiva a los propios hablantes. Siempre que hay oportunidades involucro a mi hija en la circunstancia que se vive en ese momento.
- Ch: Me las ingeniaba de una y mil maneras, como generar diálogos en quechua con otras personas, ya sea en la calle o en mi casa con mis familiares; darle tareas prácticas a Ricardo usando el quechua. Esto era, por ejemplo, cuando yo hacía algo, no dejaba que Ricardo estuviera sin hacer nada, le indicaba que hiciera algunas cosas porque sentía que mientras más participaba de la lengua, Ricardo más rápido aprendería.

- Ep: Exposición en lugares públicos, demostrarlo ante la gente.
- I: La abuela, aunque lejana, fue una aliada ya que “recomponía” la lengua algo deteriorada de los niños cuando los recibía una vez al año por unas semanas. Ella enviaba paquetitos en los cumpleaños, fiestas y Navidad, con galletas, dulces, libritos y juguetitos “de Austria”, así siempre se renovaban las emociones con los orígenes.
- Ru: Es necesario aprovechar los pocos espacios y oportunidades que aún persisten, aunque el tiempo es nuestro peor enemigo, pues habría que ir a los lugares donde se practica el quechua y hablar allá. Lo malo que esos espacios no siempre están cerca de nuestras casas o de nuestros trabajos.

Los revitalizadores estaban dispuestos a utilizar los recursos necesarios para sacar a la lengua de su estatus de minorización. Por otra parte, buscaron las **oportunidades para hacerla audible y visible**.

- Ch: Enfatizar el uso como estimulación temprana aun en lugares públicos. Hablarles de todo en quechua, por ejemplo, en el trufi, explicarles lo que veían al pasar, traducirles los stickers de los trufis, generar diálogos de cualquier tema. Es decir no iba y no voy de callada en el trufi. Ni cuando andamos a pie, siempre hablamos. Y creo que por eso mi hijo menor, Santiago, habla bastante, casi nunca se queda callado.
- I: Me junté periódicamente con un grupo de madres alemanas con hijos pequeños sabiendo que eso propiciaría una inmersión lingüística aunque sea por algunas horas.

Esta planificación de estatus necesariamente va acompañada de **estrategias a nivel de corpus**:

- Ed: Usar una forma cercana a los usos y los objetivos que rodean al niño. No usar quechua puro, valerse de los castellanismos “arraigados” en el uso natural del quechua como “televisiontachuqhawachkanki?” ‘¿estás viendo tele?’ “Radiotaapanpuwaywawáy” ‘Hijita, anda y trae mi radio’ funciona, porque parte del enunciado le permite entender el todo.
- I: Los rodeaba de música, videos, audio, juegos y material impreso infantil en alemán para que se familiarizaran con otras variedades, vocabularios, acentos. Quería que los niños se monitorearan y mejoraran la pronunciación

y el nivel gramatical, ya que pensaba que corregirlos y marcar los errores iba a ser contraproducente y generar fastidio.

- Ed: Es importante hacer querer la cultura, Adrianita es “querendona” de Luzmila Carpio y sus canciones, esta estrategia sirve para mejorar la pronunciación y simplemente sepa lo que está cantando.

5. Satisfacción y reconocimiento en el camino

Alcanzar el objetivo de transmitir la lengua a los hijos y escuchar o verificar la adquisición exitosa en los mismos “sujetos” llena de alegría y disfrute a las madres revitalizadoras. Un motivo de satisfacción es constatar el grado de conciencia lingüística en los jóvenes hablantes, su competencia comunicativa y la actitud positiva hacia la lengua:

- Ma: Lo más importante es que el Añemoti habla el guaraní en diferentes espacios con mucha seguridad, y de igual forma el castellano con las personas castellano hablantes, es decir que ya identifica con quiénes debe hablar el guaraní y el castellano, cambia de código de comunicación sin mayor dificultad. Incluso él me controla y me cuestiona, por ejemplo, a veces le digo cierra la puerta, no me hace caso y se va, y le pregunto por qué no haces lo que te pido, me responde, ‘no hago porque estabas enojada’ o sea que cuando yo le hablo en castellano inmediatamente lo asocia con mi enojo o que estoy jugando.
- Ch: Pienso que un gran logro es el hecho de que ellos dos ya hablan la lengua muy bien. Y como seguimos hablando en quechua, en todo lugar y en todo momento, la gente trata de acercarse a ellos y les hace hablar. Entonces, ellos hablan también con otras personas.
- I: Cuando Santiago a los 5 años me increpó en una conversación por teléfono (él en la casa, yo en Sucre) por qué le hablaba en castellano, sentí una satisfacción enorme y alivio porque me dijo: ya está, ya instalamos la lengua entre nosotros, y él hasta la reclama.
- Ep: Hablo en quechua delante de sus compañeras de cole. Las compañeras de mis hijas ya saben que hablo quechua y que mis hijas están en proceso de aprender. Cuando estamos en lugares públicos, a mis hijas les hablo en quechua y ellas, aunque en voz baja, ya me responden en quechua. Sin embargo, todavía nos falta trascender esa —no sé si es miedo— barrera.

Después de todo, el tiempo que pasamos aprendiendo el quechua lo disfrutamos mucho.

Sorprendentemente, el entorno aplaude y admira a los niños urbanos hablantes de lengua indígena:

- Ed: La mayor parte de la gente suele felicitarme, incluso suelen reír los propios hablantes. En una ocasión en una librería nos ganamos un premio porque la dueña sintió emoción al escucharnos mientras buscábamos láminas de ciencias naturales.
- Ch: Felizmente, no estamos solos tampoco en esta tarea, porque hay mucha gente que habla el quechua y se alegra mucho al escuchar que algunos niños hablen en esta lengua y lo aplauden y motivan a seguir haciéndolo.

Contrariando el prejuicio generalizado de que la lengua indígena dificulta el desempeño en la escuela, las madres hablan con orgullo de los beneficios del bilingüismo:

- Ma: En la oralidad y la escritura le va muy bien en castellano. Confieso que me pasó algo muy curioso cuando su profesora de inglés (que no es la misma profesora de grado) me convoca a una reunión para informarme de su calificación y me dice lo siguiente: ‘su hijito está muy bien en inglés, no tiene problema, tiene buena nota, a pesar de que habla guaraní’. Ese momento me contuve en responderle, pero sentí satisfacción personal que mi objetivo se estaba logrando.
- Ep: Mi hija mayor, Valkiria, desde inicio de año está llevando la materia de Quechua en su colegio, y le va muy bien, por cierto.

El reconocimiento de lo alcanzado se plasma también en adhesión del entorno y la disposición a seguir el ejemplo:

- Ma: A sus compañeros comenzó a llamarles la atención y reclamar a sus padres que querían aprender guaraní igual que el Añemoti. Así, cuando asisto a la reunión de los padres de familia en el colegio, me preguntaban en qué instituto había aprendido el guaraní, y al explicarle que aprendió en casa, me pedían si el Añemoti podía recibir en casa a sus compañeros para jugar y enseñarles guaraní.

- Ed: Deseo mostrar y reproducir esta experiencia con mis estudiantes de la Universidad Pedagógica, muchos de ellos padres y madres jóvenes que son bilingües o se encuentran en pleno proceso de aprendizaje del quechua como segunda lengua.
- Ma: Esta experiencia personal y familiar me da una gran satisfacción, mayores elementos, fortaleza para seguir promoviendo el uso de la lengua guaraní y compartir con otras familias que están con este objetivo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas.

6. Dificultades y desafíos

Las dificultades, en primera instancia, se refieren a la propia exigencia de ser **consecuente con el uso de la lengua:**

- Ru: En algunos momentos siento que el castellano me gana, pues cuando le hablo en quechua me contesta en castellano, y en esas ocasiones digo, ojalá por lo menos se le quede comprender el quechua.
- Ed: El uso de manera autónoma conforme crecen.
- Ch: Siempre el uso acostumbrado del castellano me perseguía. Es decir que, a pesar de proponerme hablar en quechua con mi primer hijo, no pude hacerlo plenamente, porque una y otra vez me autosorprendía hablándole en castellano.

El desafío, en principio, no son los hijos, sino uno misma, el sometimiento al castellano de la familia y aún de los aliados. Además de mantener la comunicación con los hijos, también hay la dificultad de involucrar —o no— al cónyuge en la vida familiar:

- Ep: Uuuuuuy, los obstáculos que tuve fueron varios. Primero, el padre de mis hijas no quería saber de que yo hable en quechua con mis hijas. Me cuestionaba del porqué enseñarles quechua a mis hijas; que era mejor que les enseñe inglés; que dónde les iba a servir el quechua; que desde que había entrado al Proeib Andes me estaba volviendo ‘campesina’; que enseñar quechua era solamente para mi trabajo en la Universidad; y otras ideas más groseras, también me dijo. Esa era mi primera lucha en mi casa. Luego, mi familia política también me reclamaba cosas similares; incluso, hubo situaciones en las que hicieron llorar a mis hijas.

- Ch: El segundo obstáculo fue mi esposo. Porque no quería escuchar el quechua en nuestro hogar y menos imaginarse a su hijo hablándolo frente a sus amigos. Me queda el desafío, y creo el más difícil, que mi esposo hable en quechua con mis hijos.
- I: Dudas del entorno familiar de mi esposo sobre la conveniencia de lo que hacía solamente me animaban más. Por lo demás, un hogar intercultural será muy rico, pero no es nada fácil en la práctica. Se suscitan demasiadas veces barreras y situaciones de un 'nosotros excluyente', contrarias a la comunicación y cohesión familiar.

Un problema de las revitalizadoras es la **débil o ausente comunidad de habla**:

- Ep: Lamentablemente, no tuve aliados porque no existe más gente a mi alrededor que hable quechua. Mi madre, que habla quechua, está en España desde hace diez años, y es difícil que ella me apoye. A pesar de eso, cuando nos llama por teléfono, procuro que mis hijas hablen con ella en quechua.

En cuanto a la competencia comunicativa en los nuevos hablantes, no todo está en las manos de las madres, ya que la lengua establecida como propia en **la diada madre-hijos pierde fuerza** conforme crecen y se bilingüizan los hijos:

- Ep: Que mis hijas sean las que inicien la conversación en quechua conmigo y no siempre yo, como hasta ahora lo he hecho.
- I: Buscaba cómo defender la 'lengua del hogar' a partir del segundo hijo, porque entre hermanos hablan la lengua del entorno, de sus pares. Conforme pasan los años, la exposición a la lengua debería ser más regular para asegurar una competencia académica, pero las oportunidades de estar con ellos disminuyen, claro, el tiempo que pasamos juntos es cada vez menor, "interfiere" más la TV, los amigos, su tiempo libre. Es muy importante poder acompañar a cierta edad la estimulación con pares expertos. Y con educación formal.

Después de la etapa de adquisición, algunas madres revitalizadoras asumen el **rol de alfabetizadoras** debido a la ausencia de lengua indígena como primera lengua en el sistema educativo en contexto urbano.

- Ed: La falta de contexto es una de las principales dificultades cuando el entorno es totalmente castellano hablante sobretodo en espacios de escolaridad en las ciudades, aunque exista predominancia de bilingüismo en el aula, situación que es totalmente invisibilizada por todos los actores educativos.
- Ma: Ahora nos encontramos en fase de lectura y escritura del guaraní, estoy aprendiendo a enseñar a leer y escribir, a través de materiales educativos producidos en el PEIB y la Reforma Educativa. Le va muy bien en la lectura, aunque la escritura le cuesta más, a veces tiene confusión, porque confunde las letras del guaraní con el castellano y el inglés, pero avanza muy bien, pero en la oralidad y la escritura le va muy bien en castellano.
- Ch: Entre los desafíos que todavía me quedan son hacer que ellos también sean bilingües a nivel escrito en quechua. Es decir que aún tengo el reto de enseñarles a leer y escribir a la par del castellano, tarea que no termino de planificar y empezar plenamente.

La mayor dificultad, a todas luces, se presenta en la **etapa de escolarización**. La segunda socialización significa el límite de la construcción de un mundo hecho a medida de las convicciones y posibilidades de las madres y padres como planificadores lingüísticos en la familia. Se inicia el periplo de la educación formal, en el cual los padres buscan la comprensión y el apoyo de los docentes para el caso (inaudito) de los “niños urbanos monolingües en lengua indígena”, temiendo, además, el discrimen por parte de los compañeros. Los casos referidos dejan ver cuán lejos están las escuelas fiscales, sus directores y docentes, sobre todo, de estar preparados o dispuestos a aceptar la condición intercultural y plurilingüe de los alumnos. Son las escuelas privadas las más receptivas:

- Ma: Lo más interesante es el hecho de que en su colegio conocen que él es guaraní y habla guaraní. Eso está incidiendo en el interés o motivación de sus compañeros de colegio para aprender guaraní, inclusive algunos profesores tienen interés de aprender el guaraní para atender a niños como el Añemoti.

7. Y al Estado, ¿qué le compete hacer?

El Estado, más aún el boliviano actual, es masculino, autoritario, jerárquico,

homogeneizador, prescriptivo; es el deber, regulador, burocrático por excelencia. No estamos frente a un Estado protector. Por contraposición, una revitalización en el hogar apela a la función afectiva, a la raíz, a lo maternal o paternal, a la crianza, el cuidado, el disfrute; a formar la personalidad y autoestima, a la continuidad. Es una expresión de libertad, de autonomía, del *nosotros*.

El Estado no debe entrar al hogar, ni revitalizar. Pero como el Estado está llamado a intervenir...Una tarea que le compete es promover el bilingüismo. Hacer del Estado Plurinacional de Bolivia un Estado plurilingüe. La vulnerabilidad de las lenguas se da porque los hablantes sienten que su lengua los discrimina. Porque ya no “tiene función o sentido en estos tiempos”. Quieren borrar el rastro de la lengua en el afán de borrar rastros de identidad cultural que perjudique a los niños en su avance social en general y en el aprendizaje de castellano en particular. Si la escuela garantizara el castellano a todos quienes ingresan a la escuela, no habría la aprehensión de los padres y no asumirían ellos la castellanización a costa de desplazar su lengua del hogar y la comunidad. Es una huida o negación pública que se vuelve más y más en huida y negación en el hogar por apostar al castellano *como única herramienta*.

Quienes son bilingües tienen la opción de escoger qué lengua utilizar en la socialización primaria. Es la *opción, la posibilidad de escoger* que empodera y vuelve creativo. De allí viene el reconocimiento del bilingüismo como enriquecimiento, no como empobrecimiento y marca de pobreza. Por eso las madres del proyecto, bilingües, optan por la lengua indígena, no se ven obligadas. En este sentido, los migrantes son la población bilingüe por excelencia en área urbana, que valdría la pena estimular. Son migrantes que se vuelven agentes de revitalización. ¿Cómo? ¿Qué les provoca? Hemos visto respuestas que tienen que ver con el nosotros, con la resistencia, con la conciencia y reflexividad, con la opción, con el poder de la *agencia*—intelectuales orgánicos que se afirman en una ciudadanía intercultural.

El Estado se puede ocupar de que los niños que llegan con lengua indígena a la escuela —en área rural o en área urbana, y en este caso, con énfasis en área urbana—, sean bienvenidos y no menospreciados; el ámbito del Estado es la segunda socialización, la escuela. Formar docentes, tener currículo en respuesta a la plurinacionalidad, multiculturalidad, multilingüismo. El Estado debe ocuparse de institucionalizar el bilingüismo en sus entidades, en la

administración, en la gestión. El Presidente debe ser audiblemente bilingüe, y el Vicepresidente, y no solamente porque lo dice la Constitución —¿o quizás justamente por eso no se bilingüizan públicamente?—. Empezar con el ejemplo. Fomentar la escuela bilingüe y no la escuela castellanizante. Esto va de la mano con la formación docente.

Urge un fuerte apoyo del Estado, no solo económico sino sobre todo político. Recuperando el hecho de que lengua es cultura, el Estado debe “definir una política de fomento, promoción y protección de las lenguas”, con lo cual estaría fomentando, promocionando y protegiendo su identidad *plurinacional*. La diversidad es la clave del desarrollo, y lo indígena no es una garantía de la pluralidad; la garantía está en la apertura de oportunidades, sin discriminar a ninguna de las diversas maneras y formas de expresiones lingüísticas, sean estas de tipo generacional, regional o cultural.

Parafraseando a quienes están proponiendo el proyecto de Ley del Cine y Audiovisual (2013), la pluralidad cultural es la mayor riqueza de Bolivia. Sin embargo, las lenguas (los propulsores del proyecto de ley hablan de ‘pantallas de cine’) están secuestradas por la pereza, el conformismo, el facilismo, la copia y la traducción, el formalismo, y así, en una espiral de situaciones, donde prima la desidia o la economía cuando se trata de cultura. Hace falta que se anteponga el interés público, que ese sea de prioridad estatal.

El arte (y la cultura) requiere de una cosa trascendental para desarrollarse: libertad. Y puede tratarse de un tema trascendental o no, la misión del Estado en todas sus reparticiones es permitir la libre y total expresión de todos y cada uno de sus ciudadanos. (Roberto Calasich)

Bibliografía

Bonfil Batalla, G.

- 1988 "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". *Anuario Antropológico* 86, Universidades de Brasilia/Tempo Brasileiro. 13-53.

Christian, D.

- 1992 "La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística". En Frederick Newmeyer (comp.) *Panorama de lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. Vol. VI. Madrid: Visor. 233-252.

Cooper, R.

- 1997 *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.

Eriksen, T.H.

- 1991 *Languages at the margins of modernity. Linguistic minorities and the nation-state*. Oslo: PRIO.
- 2002 *Ethnicity and Nationalism*. Sterling, VA: Pluto Press.

Fishman, J.

- 1991 *Language and Ethnicity*. Amsterdam & Philadelphia: J. Benjamins.

Giroux, H.

- 1992 *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Gramsci, A.

- 1967 *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.

Janks, H. y R. Ivenic

- 1992 "CLA and emancipator discourse". En N. Fairclough (ed.) *Critical Language Awareness*, New York: Longman Publishing, 305-331.

Jiménez, L.

- 2007 "El hablante tiene la última palabra". En *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe* n.º 2. Cochabamba. 71-82.

Van den Berghe, P.

1975 "Ethnicity and Class in Highland Peru". En L.A. Després (org.) *Towards a Theory of Ethnic Phenomena*. La Haya: Mouton.

EL DESARROLLO DE LA SUBCOMPETENCIA PROFESIONAL DEL TRADUCTOR COMO FACTOR DETERMINANTE DEL ÉXITO EN SU CARRERA PROFESIONAL

Horacio R. Dal Dosso¹

Cómo citar: Dal Dosso, H. R. (2014). El desarrollo de la subcompetencia profesional del traductor como factor determinante del éxito en su carrera profesional. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 11, 135-147. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10257085>

RESUMEN

Este artículo hace hincapié en la importancia del desarrollo de la subcompetencia profesional del traductor durante su carrera universitaria, de modo que su carrera profesional sea exitosa.

También brinda algunos ejemplos de los contenidos que deberían incluirse para desarrollar esa subcompetencia.

Por último, invita a las universidades a actualizar sus planes de estudios para ponerse a tono con las exigencias del mercado.

Palabras claves: competencia traductora, subcompetencia profesional, gestión profesional

ABSTRACT

This article stresses the importance of the translator's professional subcompetence development while studying at the university in order to succeed in his career.

It also provides some examples of the contents that should be included to develop such subcompetence.

Finally, it invites universities to update their curricula to stay tuned with market demands.

Keywords: translator competence, professional subcompetence, professional management

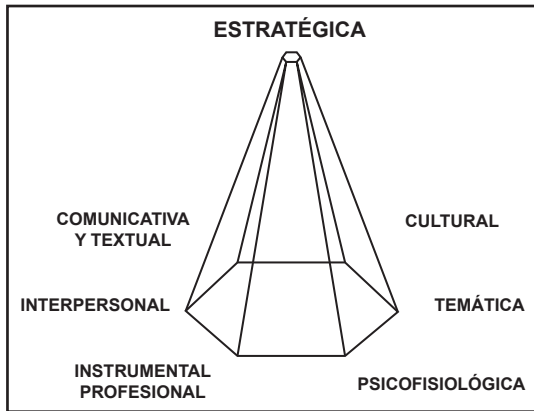
¹ Traductor Público de Inglés ⇄ Español. Buenos Aires, Argentina, 2014. Correo electrónico: info@hdosso.com.ar

Introducción

En traductología, el concepto de competencia traductora se conoce desde el siglo pasado. Pese a esto, pocos autores (Kelly, Presas, Dal Dosso) se animan a denominarla «macrocompetencia».

Según Kelly, «la competencia traductora es la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta» (Kelly, 2002: 14).

Su modelo de competencia traductora abarca las siguientes subcompetencias:



Competencia traductora. Modelo de Kelly.

En este artículo, analizaré la subcompetencia instrumental profesional; específicamente, el aspecto profesional.

Según la autora mencionada, este aspecto comprende conocimientos básicos:

- para la gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, etc.);
- de Deontología;
- de asociacionismo profesional.

Me centraré en el primer punto.

El desarrollo de la subcompetencia profesional es una cuestión que ha quedado relegada en los planes de estudios de algunas universidades en las que se forma a traductores. Como consecuencia de este fenómeno, egresan con los conocimientos lingüísticos necesarios para abordar la traducción de un texto con éxito, pero no siempre con un panorama claro de cuál es su ámbito e incumbencia y de cómo gestionar su carrera profesional.

1. La subcompetencia profesional

Tal como se anuncia en el título de este artículo —y como se anticipa en su resumen—, la trayectoria profesional de un traductor dependerá del desarrollo de esta subcompetencia.

Para entender mejor este concepto, la primera cosa que debemos hacer es pensar que, en general, al finalizar su carrera universitaria, el traductor desea insertarse en el mercado laboral de la traducción profesional para ejercer su profesión —que eligió y estudió— en forma autónoma.

Básicamente, para insertarse el traductor deberá contar con:

- título profesional habilitante
- inscripción en la agencia impositiva correspondiente
- facturas comerciales

Sin embargo, antes de lanzarse al mercado deberá llevar a cabo un análisis de sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA)² para saber cuál es su estado y hacia dónde proyectarse. Pero antes del FODA, es preciso que conozca los tres aspectos fundamentales que se analizan a continuación.

Ámbito

El ámbito se refiere al campo de acción del traductor; es decir, **dónde** trabajará. Las TIC y la globalización han hecho que el ámbito del traductor se expanda

² Este tema se desarrolla en mi «Seminario de actualización profesional para traductores», mencionado en la bibliografía.

cada vez más. Recordemos que «Desde la llegada de la Internet, el mercado del traductor es, potencialmente, todo el mundo (Dal Dosso, 2009)».

Una lista incompleta de los escenarios —tradicionales y nuevos— de trabajo en los que se requieren traductores es la que sigue:

- agencias de publicidad multinacionales
- editoriales
- embajadas
- empresas de software
- empresas de traducción
- empresas privadas
- estudios de traducción
- estudios jurídicos
- juzgados
- laboratorios de especialidades medicinales
- organismos públicos
- periódicos
- registros civiles

Incumbencia

La incumbencia se refiere a **qué** tipo de tareas podría llevar a cabo un traductor con la formación universitaria que haya recibido. Digo «podría», ya que esto dependerá del perfil propuesto por la universidad o del enfoque que tenga el plan de estudios de la carrera.

Nuevamente, una lista incompleta de las funciones —tradicionales y nuevas— en las que podría desempeñarse el traductor incluye:

- adaptador
- consultor lingüístico

- coordinador lingüístico (*language lead*)
- corrector
- director de proyectos de traducción
- gestor de contenidos
- revisor
- sobretitulador (ópera)
- subtitulador
- testeador de videojuegos
- terminólogo
- traductor de obras musicales
- traductor de videojuegos

Antes de pasar al tercer aspecto, nótese que en los dos primeros no mencioné nada acerca de la posibilidad de trabajo como docente de lenguas extranjeras o como intérprete. Si bien el título podría habilitar al traductor para hacerlo, esa no es o no debería ser la tarea principal de alguien que estudió para ser traductor.

Cabe aclarar que, en la República Argentina, el traductor público está habilitado para actuar como intérprete en registros civiles y juzgados. Sin embargo, no todas las universidades ofrecen la capacitación para desempeñarse como tal.

Gestión

Al analizar lo que es el ámbito, vimos que tiene que ver con el «dónde»; cuando analizamos la incumbencia, con el «qué»; ahora, veremos que la gestión se refiere al **cómo**.

La gestión de la carrera profesional de un traductor comprende aspectos que van más allá del mero hecho del ejercicio profesional.

Como punto de partida, convengamos que un traductor autónomo se maneja como una empresa unipersonal, que presta diferentes tipos de servicios y que, como tal, está inserta en el mercado laboral de la traducción profesional, a cuyas

demandas deberá responder con el más alto grado de calidad y eficiencia. Para hacerlo, durante su carrera universitaria, el futuro traductor deberá incorporar los conocimientos que le ayudarán a desarrollar su subcompetencia profesional al máximo:

- administración de empresas
- administración del tiempo
- análisis de mercado
- ceremonial y protocolo
- comunicación —oral y escrita—
- contabilidad
- correspondencia comercial
- cuestiones impositivas (declaraciones juradas de impuestos)
- cuestiones jurídicas (contratos con los clientes)
- **empleabilidad**
- **espíritu empresarial** (*entrepreneurship*)
- gestión de calidad total
- imagen profesional
- *marketing* profesional
- servicio al cliente
- trabajo colaborativo
- visibilidad en la Internet

Llevar a cabo un análisis exhaustivo de cada ítem demandaría una obra que excedería —en gran manera— la extensión de este artículo. Sin embargo, me centraré en dos, que son muy importantes y que desarrollo en mi tesis³.

³ Véase la bibliografía.

2. Empleabilidad

Esta es la definición de empleabilidad que propone el glosario sobre Terminología de la política europea de educación y formación: «Combinación de factores que le permiten a una persona mejorar sus perspectivas de encontrar empleo, conseguir un puesto, mantenerlo y progresar en su vida laboral» (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), 2002).

Aquí cabe hacer una aclaración: la empleabilidad no se limita exclusivamente a un trabajo en relación de dependencia.

Según Calvo Encinas (2006: 6), la empleabilidad se refiere a la «capacidad de inserción laboral» de una persona. Esto puede aplicarse perfectamente al caso de los traductores; en especial, a los traductores autónomos.

Para ser «empleable», hay que demostrarlo. Una forma es mediante el CV. Saber cómo preparar y traducir un CV es doblemente importante para un traductor. Por una parte, porque le servirá para venderse mejor. Por otra, porque es 99,99% seguro que en su carrera profesional alguien le solicite la traducción de un CV; es más, él deberá traducir su propio CV para ofrecer sus servicios en otros mercados. Esto significa que deberá conocer las convenciones que rigen el diseño y la redacción de un CV en las lenguas y en las culturas de origen y meta. Sin embargo, no en todas las universidades en las que se estudia Traductología se analiza al CV como tipología textual.

Además de contar con un título habilitante y un CV perfectamente diseñado, para ser empleable el traductor deberá tener diferentes cualificaciones:

- tener experiencia en el tema (especialidad);
- poder traducir entre 2 500 y 3 000 palabras por día (TO)⁴;
- manejar algún programa de memoria de traducción (TAC)⁵.

Incluso, según el proyecto, es posible que también se le exija:

- experiencia en dirección de proyectos y trabajos colaborativos;

⁴ Texto de origen.

⁵ Traducción asistida por computadora.

- pasaporte, visa y permiso de trabajo;
- pruebas;
- referencias;
- segunda lengua extranjera (C).

3. Espíritu empresarial

Anteriormente, señalé que un traductor autónomo se maneja como una empresa unipersonal. Por lo tanto, deberá gestionar todos los recursos que tenga a disposición para lograr sus objetivos. Para entender mejor este concepto, veamos la siguiente definición que traduje al español:

El espíritu empresarial se refiere a la capacidad que tiene una persona para convertir ideas en acciones. Incluye la creatividad, innovación y toma de riesgo, así como también la capacidad para planear y gestionar proyectos para lograr objetivos. Esta competencia le ayuda a la persona —no solo en su vida diaria, en su hogar y en sociedad, sino también en su trabajo— a ser consciente de su contexto laboral y capaz de aprovechar oportunidades. Constituye la base para desarrollar las habilidades y los conocimientos más específicos que necesitan los emprendedores que comiencen una actividad social o comercial. (European Parliament and Council of the European Union, 2006: 17)

Antes de continuar, me gustaría hacer la siguiente reflexión: «En general, al traductor no se lo ve como a un profesional que maneje dinero sino palabras. En parte, la razón es que en la universidad no se le enseña —al menos, no como se debería— cómo usar los conocimientos y las habilidades adquiridos durante sus años de estudio para convertir esos recursos en un negocio» (Dal Dosso, 2011: 4).

Todo lo analizado anteriormente y, en especial, la cita anterior demuestra la importancia que tiene la subcompetencia profesional.

Sin embargo, aquí no termina todo. Para ser exitoso, tras haber pasado por la universidad, un traductor deberá:

- Administrar bien su empresa y su tiempo.

Esto implica establecer claramente su(s): visión, misión, objetivos y metas.

- Aplicar los principios de calidad total

«Los especialistas en *Marketing* dicen que “calidad es igual a satisfacción del cliente”. Sin embargo, cuando hablamos de traducción, habrá calidad cuando se trate de un trabajo hecho con precisión; si esto satisface al cliente, mejor (Dal Dosso, 2009: 2).

- Comunicarse con eficacia.

Tres principios básicos de la comunicación: claridad, brevedad y oportunidad.

- Conocer el mercado en el que trabaja.

Para ello, tendrá que llevar a cabo el análisis FODA antes mencionado.

- Establecer relaciones contractuales equitativas.

Con esto me refiero a que las negociaciones deberán establecerse sobre la base de una relación «yo gano/tú ganas».

- Llevar registros contables que le permitan calcular su rentabilidad.

No hacerlo implica desconocer cuáles son sus costos, gastos y ganancias.

- Mantener la confidencialidad.

Principio fundamental para conservar la relación con el cliente.

- Promocionar sus servicios.

Existen diversos canales:

- Sitio web. La Web nos abre las puertas al mundo.
- Google. Cualquier traductor puede publicar su sitio en Google.
- Portales para traductores. Nos permiten establecer vínculos con otros traductores que podrán requerir nuestros servicios.

- Tarjetas de presentación. Imprescindibles para entablar relaciones laborales y profesionales.
- Presentaciones espontáneas. Ayudan a captar clientes.
- Publicidad. Para ampliar nuestro nicho de mercado.
- Proyectar una imagen profesional.

Un punto que deberá tenerse muy en cuenta; sobre todo, a la hora de visitar clientes es saber presupuestar correctamente un proyecto de traducción.

Cabe recordar que los honorarios de una traducción podrán incidir directamente en el precio de venta de un producto de alcance internacional.

4. Universidades

Si repasáramos los conceptos analizados hasta aquí, podríamos inferir que la formación de un traductor se basa en contenidos multidisciplinares y transversales. Sin embargo, no todos los planes de estudios de las universidades en las que se forma a traductores⁶ contemplan conceptos como —por ejemplo— el de espíritu empresarial.

Tal carencia podría hacer que el graduado:

1. Tarde más de lo debido en insertarse en el mercado laboral de la traducción profesional.
2. Gestione deficientemente su carrera profesional.
3. Abandone su profesión.

Una forma de evitar esto sería, por ejemplo, tomar un examen de ingreso sobre:

1. lengua extranjera
2. lengua española
3. informática

⁶ Y a otros profesionales.

Esto permitiría reestructurar el plan de estudios, de modo tal que puedan asignarse más horas al desarrollo de la subcompetencia profesional y que los graduados sean más «empleables».

Conclusiones

Como podrá apreciarse, en la formación de un traductor interviene una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que van más allá de lo lingüístico (macrocompetencia).

Hasta el momento, las universidades han formado tradicionalmente al traductor en competencias que le permiten llevar a cabo una traducción de excelente calidad. Sin embargo, esto no es suficiente. El traductor necesita venderle sus servicios a un cliente para vivir. Para ello, debe conseguir un cliente y para lograrlo, debe aprender a captar —y a mantener— clientes.

Desde este artículo, invito a las universidades a revisar sus planes de estudios para incluir contenidos que les permitan a sus graduados ejercer su profesión exitosamente, durante toda su carrera profesional, y a ofrecerles actividades de actualización, de modo que estos sean ejemplos de la excelencia académica de aquellas.

Dado que, en principio, este trabajo está dirigido al mercado boliviano, se sugiere la lectura de las conclusiones del artículo «Traductor profesional o **profesional de la traducción**»⁷, para extraer las ideas que pudieran ser de aplicación en ese contexto.

⁷ Véase la bibliografía.

Bibliografía

Calvo Encinas, Elisa

2006 *Propuestas curriculares de orientación profesional para licenciados en traducción en interpretación*. Jornadas de fomento de la investigación, Universidad Jaume I, España. En [Documento en línea] www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi10/trad/5.pdf. Consulta: 1.2.2014.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

2002 *Terminología de la política europea de educación y formación*. En [Documento en línea] <http://europass.cedefop.europa.eu/es/education-and-training-glossary>. Consulta: 1.2.2014.

Dal Dosso, Horacio R.

s.f. *El enfoque profesionalizante en la formación universitaria de traductores en la Argentina: propuestas de inclusión curricular*. Tesis doctoral. Inédita.

2009a *I Seminario de actualización profesional para traductores noveles*. [Seminario en línea] <http://www.english-lab.com.ar/capacitacion>

2009b *Una formación de calidad para un desempeño de calidad*. En CIUTI-Forum 2008, Berna: Peter Lang. 261-281.

[Documento en línea]

http://books.google.com.ar/books?id=30pv4UyPjzAC&pg=PA261&dq=una+formacion+de+calidad+para+un+desempe%C3%B1o+de+calidad+ciuti&hl=es&ei=zzrETZevCuHW0QH5r5H9Bw&sa=X&oi=book_result&ct=result&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Consulta: 1.2.2014.

2011 *¿Traductor profesional o profesional de la traducción?* Primer Congreso de Traducción e Interpretación de Uruguay. Montevideo: Colegio de Traductores Públicos del Uruguay. En [Documento en línea] <http://www.hdosso.com.ar/TPOPT.pdf>. Consulta: 1.2.2014.

European Parliament and Council of the European Union

2006 *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. En [Documento en línea] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>. Consulta: 1.2.2014.

Kelly, Dorothy A.

2002 *Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular*. Revista Puentes n.º 1, Granada: Comares.

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de octubre de 2014
en Talleres Gráficos “**KIPUS**”
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: 591- 4 - 4582716 / 4237448



FONDO
EDITORIAL