

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, febrero 2011

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, Cochabamba, (Bolivia, 2010).
Calle Hamiraya N° 127 casi Av. Heroínas, Cochabamba, Bolivia.
Telfs.:(591-4) 4582716 - 4116196 • Fax (591-4) 4582716 - 4237448
E-mail: planta_gek@yahoo.es
Página web: www.editorakipus.com

© Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
Plazuela Sucre, acera Sud
Telefax (556-4)4233891, teléfonos 4258803, 4544108, interno 260-261, casilla 992
E-mail: lael@hum.umss.edu.bo
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

TRADUCTORA

Susan Amurrio Derpic

DISEÑO DE LA PORTADA

Mariel Cabrera V.

DIAGRAMACIÓN

Talleres Gráficos 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 5, número 7

Febrero de 2011

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

***Las letras, las palabras y el orden: acerca de ortografías, gramáticas
y vocabularios quechuas..... 13***

Fernando Garcés V.

***La Ley de “lenguas nativas” de Colombia: en la encrucijada de la
“inclusión” y el racismo..... 43***

Javier Guerrero-Rivera

Educación y descolonización en Bolivia..... 71

Guido Machaca Benito

***“Sacando la lengua de su escondite”: la escritura académica indígena en
la formación superior de profesionales indígenas..... 113***

Inge Sichra

Políticas lingüísticas desde abajo: revitalización de la lengua tacana..... 133

Víctor Hugo Mamani Yapura

U jóok’ol t’aan, la salida del habla..... 149

J. Hilario Chi Canul

PRESENTACIÓN

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2011). Presentación. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 7, 9-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10866775>

A lo largo de las últimas tres décadas, hemos asistido a un proceso excepcional de emergencia histórica del movimiento indígena boliviano que le ha permitido la reivindicación de una serie de derechos económicos, culturales y lingüísticos, negados durante siglos, y la toma del poder político. La fuerza política de este movimiento ha actuado como catalizador del proceso de cambios que actualmente vivimos y que ha tenido su máxima expresión en la reconfiguración del Estado boliviano mediante la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado y la declaración de un Estado plurinacional, que incorpora un amplio catálogo de derechos indígenas con el objetivo de eliminar el racismo, la discriminación y la exclusión a los que fueron sometidos estos pueblos, primero, por la Colonia y, luego, por el Estado republicano.

Durante este proceso, el Estado se ha provisto de una serie de normas dirigidas a consolidar esas reivindicaciones; es el caso de la Ley 1110/07 de Declaración Universal de Derechos Indígenas, la Ley contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación y la recientemente promulgada Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Sin embargo, han pasado ya dos años desde la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado y, pese a todo ese aparato normativo tan favorable, la realidad de los pueblos indígenas sigue ofreciendo pruebas de inequidad, exclusión y discriminación que ponen en tela de juicio el rol del Estado en este proceso y el de los actores que se encuentran en el Gobierno actual. Basta recordar la flagrante violación a la nueva CPE en la aprobación de la Ley del Régimen Electoral en junio de 2010, proyectada por el Gobierno, que se limitó a mantener las circunscripciones indígenas en número de 7, excluyendo la circunscripción de los guaraníes del departamento de Chuquisaca y limitando la representación política directa de una treintena de pueblos en condición de minoría étnica, pese a que el párrafo VII del art. 146 de la CPE dispone que se establecerá circunscripciones especiales indígenas "...en aquellos departamentos

en los que estos pueblos y naciones indígena originario campesinos constituyan una minoría poblacional”.

La situación histórica de sometimiento, exclusión e, incluso, esclavitud y cautiverio, ha significado para los pueblos indígenas la negación de su identidad, expresada especialmente en procesos de aculturación y reemplazo de sus lenguas, por la fuerza o por decisión propia frente a las necesidades de una sociedad homogeneizante, cuyo resultado es la extinción de algunas de estas lenguas y el sostenido debilitamiento de más de una decena de ellas¹.

Al respecto, con el objetivo de revertir la vulnerable situación en la que se encuentra la mayoría de las lenguas indígenas, se ha oficializado 36 lenguas en la Constitución Política del Estado y se ha establecido la educación bilingüe obligatoria—denominada plurilingüe en la Ley de Educación—, tanto en el área rural como urbana, además de la definición de una educación descolonizadora que incorpore los conocimientos, tecnologías, saberes y otras manifestaciones culturales en el currículum escolar para propiciar el desarrollo de todos los pueblos y naciones indígena originario campesinos y el establecimiento de una verdadera relación intercultural entre todos los bolivianos, en pos de contribuir a la consolidación de una democracia más inclusiva y equitativa.

No obstante, por las enormes contradicciones que ya han sido develadas a lo largo de este proceso, es legítimo temer que estas normas se estanquen —si es que no lo están ya— en la mera retórica. El estatus oficial de las lenguas indígenas es importante —al igual que la declaración de una educación plurilingüe, intra-intercultural y descolonizadora—, pero no suficiente, en la medida en que no existe un acompañamiento adecuado de planificación que permita la incorporación real y efectiva de las lenguas en los diversos ámbitos de la vida social. Construir un verdadero Estado plurinacional, por lo menos en el ámbito que nos ocupa, plantea una serie de desafíos de compleja resolución y,

¹ Mily Crevels y Pieter Muysken, lingüistas holandeses que desde el 2000 investigan la realidad lingüística de Bolivia, consideran que 25 lenguas se extinguirán irreversiblemente antes del 2100 y solo sobrevivirán nueve: quechua, aimara, chipaya, guarayo, guaraní-chiriguano, weenhayek, tsimane y bésiro. En **Lenguas de Bolivia** (2009), Mily Crevels y Pieter Muysken editores, Plural, La Paz.

lamentablemente, no hay señales institucionales que demuestren que estamos preparados para afrontarlos.

En ese contexto, el presente número de la revista *Página y Signos* recoge una serie de reflexiones y experiencias que se constituyen en un significativo aporte al necesario debate que debe existir en este momento tan decisivo para la implementación de la Constitución Política del Estado en el ámbito de las políticas lingüísticas en Bolivia y, puesto que nuestro proceso se ha constituido en una referencia para la región, en el resto de países que han emprendido el camino hacia el reconocimiento y respeto de los derechos indígenas.

Iniciamos este recorrido con la participación de Fernando Garcés V., quien, con su artículo *Las letras, las palabras y el orden: acerca de ortografías, gramáticas y vocabularios quechuas*, proporciona herramientas para reflexionar sobre las prácticas escriturarias actuales en lenguas indígenas.

La Ley de “lenguas nativas” de Colombia: en la encrucijada de la “inclusión” y el racismo, del lingüista colombiano Javier Guerrero-Rivera, presenta un análisis de la *Ley de lenguas nativas* de Colombia, que cuestiona el entramado discursivo de esta norma, por cuanto aún se asienta en concepciones coloniales que siguen subalternizando a los pueblos indígenas.

El imprescindible debate que plantea la descolonización, primero, en lo que respecta a las distintas nociones y percepciones que aportan a su clarificación conceptual y, luego, a sus implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es abordado por Guido Machaca Benito en *Educación y descolonización en Bolivia*.

“Sacando la lengua de su escondite”: la escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas, de Inge Sichra, presenta una experiencia de producción de textos académicos indígenas que pone de manifiesto el potencial de la autoría indígena académica en la educación superior y su efecto en los hablantes de lenguas indígenas.

La importancia de la acción decisiva de las comunidades indígenas en la implementación de políticas lingüísticas para salvaguardar sus lenguas en serio

riesgo de extinción es analizada en *Políticas lingüísticas desde abajo: revitalización de la lengua tacana* de Víctor Hugo Mamani Yapura.

Finalmente, presentamos el artículo de J. Hilario Chi Canul, *U jóok'ol t'aan, la salida del habla*, escrito en lengua maya, no solo porque estamos convencidos de que las lenguas indígenas deben “salir de su escondite” y ocupar espacios como esta revista para alcanzar su desarrollo pleno, sino porque constituyen una contribución imprescindible a la investigación lingüística en sus distintos campos, en este caso, en el de la enseñanza de lenguas.

Patricia Alandia

Responsable de edición

LAS LETRAS, LAS PALABRAS Y EL ORDEN: ACERCA DE ORTOGRAFÍA, GRAMÁTICA Y VOCABULARIOS QUECHUAS

Fernando Garcés V.¹

Cómo citar: Garcés V., F. (2011). Las letras, las palabras y el orden: acerca de ortografías, gramáticas y vocabularios quechuas. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 7, 13-41. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10866806>

RESUMEN

Este artículo presenta un recorrido multitemporal y espacial sobre la manera en que se ha ido configurando una tradición escrituraria del quechua basada en distintos fines sociales y políticos, con el objetivo de proporcionar herramientas para reflexionar sobre las prácticas escriturarias actuales. Para ello, el autor esboza, en primer lugar, los hitos que han ido configurando el gramatocentrismo lingüístico; luego, proporciona ejemplos de los objetivos escriturarios del quechua en la Colonia; revisa los principios de la “ciudad letrada” republicana y, finalmente, se centra en dos autores de textos quechuas de fines del siglo XIX y principios del XX.

Palabras claves: prácticas escriturarias quechuas, normativa quechua, gramatocentrismo lingüístico

ABSTRACT

This paper presents a brief journey in various times and spaces on the way in which a written tradition of Quechua has been configured, based on different social and political purposes, in order to furnish tools to reflect on the current

¹ Investigador del Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón (INIAM – UMSS). Correo: fgarcsev@gmail.com.

writing practices. For this, the author first outlines the milestones which have configured the grammar-centered linguistics. Then, he gives examples of the Quechua writing objectives during Colonial times. Next, he reviews the principles of the republican “learned city”, and finally, he focuses on two Quechua text authors from the end of the 19th century and the beginning of the 20th century.

Keywords: Quechua writing practices, Quechua rules, grammar-centered linguistics

Introducción

El objetivo de la presente comunicación es mostrar la manera en que se ha ido configurando una tradición escrituraria del quechua basada en distintos fines sociales y políticos. Para ello, esbozaré, en primer lugar, los hitos que han ido configurando el gramatocentrismo lingüístico; luego daré varios ejemplos de los objetivos escriturarios del quechua en la Colonia; pasaré a revisar los principios de la “ciudad letrada” republicana para, finalmente, centrarme en dos autores de textos quechuas de fines del siglo XIX y principios del XX. Espero que este recorrido multitemporal y multiespacial nos proporcione herramientas para pensar las prácticas escriturarias actuales.

Jalones históricos del gramatocentrismo lingüístico

El interés de los pueblos por observar su lengua es muy antiguo y transcultural, es decir, todos los pueblos, de una u otra manera, reflexionan sobre su lengua y observan su lengua. Sin embargo, no todos han elaborado mecanismos sistemáticos de consignar sus reflexiones y observaciones.

En la historia de la lingüística como ciencia, ha habido un amplio esfuerzo por (re)construir el pasado de su formulación moderna. Me interesa mirar la manera como se fue configurando el gramatocentrismo lingüístico, es decir, el afán por ordenar palabras y letras. Ofrezco a continuación una síntesis apretada de lo que ya he trabajado en otro lugar (Garcés, 1997).

La India es el primer lugar en que se expresan los estudios sobre la lengua a partir de sus trabajos de interpretación védica. El trabajo lingüístico estaba relacionado con las preocupaciones religiosas: “Para los gramáticos hindúes se trataba de asegurar la conservación de la lengua sagrada, lengua de los dioses, lengua perfecta (sánscrito = perfecto). En efecto, el menor error o defecto en la enunciación y en la articulación misma de las fórmulas rituales anulaba por completo el valor de las ceremonias” (Mounin, 1967: 70). Los trabajos indios se destacan por el análisis de la articulación de los sonidos a la manera de la fonética y fonología modernas.

El más conocido de los lingüistas hindúes fue Panini quien alrededor del 350 a.C. elaboró una gramática del sánscrito en el sentido actual de la palabra: conjunto de relaciones morfosintácticas. El texto se titula *Astadhyahyi* (= Los ocho libros). Se trata de “cuatro mil aforismos encadenados, que ofrecían una visión global del sánscrito” (Wulff, 1981: 16).

En el caso de los griegos, Platón (427-347 a.C.), en el diálogo *Cratilo o De la propiedad de los nombres*, presenta datos sobre la discusión entre analogistas y anomalistas. Los analogistas pensaban que había una conexión natural entre las expresiones de la lengua y la realidad: “Las palabras significan de modo necesario, por naturaleza (*physei*)” (Mounin, 1967: 99). Los anomalistas, por el contrario, creían en la lengua como una entidad arbitraria producto de convenciones sociales: “Las palabras significan por convención (*thésis*)” (ibíd.). Estas dos escuelas se fundirán después en los estoicos, quienes sientan las bases de la gramática (bajo distintos nombres: *gramática*, *retórica*, *poética*, *lógica*) en su concepto tradicional, esto es, arte de hablar y escribir correctamente.

Entre Sócrates, Platón y Aristóteles se construyen las nociones de nombre, sujeto, verbo, predicado, conjugación, tiempo verbal, etc. Sin embargo, un aporte interesante vendría de Dionisio de Tracia (170-90 a.C.) ya que instaaura las seis partes que debe tener una gramática: 1) correcta pronunciación; 2) explicación de las principales figuras poéticas; 3) preservación y explicación de textos con ejemplos sacados de la mitología griega; 4) análisis de la etimología u origen de las palabras; 5) análisis de las analogías o formas regulares; y 6) crítica de la poesía considerada como la parte más “noble” de esta ciencia. A partir de él, se fijan las ocho partes gramaticales de la oración: artículo, nombre, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición y conjunción.²

El poder del latín hace que esta lengua se instale como correlato de la universalidad de la gramática; es decir, todas las lenguas, bajo la herencia romana, debían estudiarse según el esquema de aquella.³ Ello se verá reflejado en la *Grammaire Générale et Raisonnée* de Arnauld y Lancelot (1660) que articula el análisis gramatical al análisis lógico-filosófico, difundiendo la idea de que “las propiedades generales de la estructura lingüística son comunes a todas las lenguas, por reflejar propiedades fundamentales de la mente o espíritu humano” (Otero, 1970: XXVIII).

La lingüística comparada e histórica nace y se desarrolla a lo largo del siglo XIX. Se trata de una corriente lingüística que asume una posición crítica frente a la

² Dice Mounin: “Como el latín no tiene artículo, solo habría 7 partes de la oración, en tanto que el griego tiene 8; pero la interjección pasará a ser en latín una parte de la oración, lo cual restablece el equilibrio” (Mounin, 1967: 101).

³ Como veremos luego, las lenguas indígenas también serán descritas, en el momento colonial, bajo el modelo del latín (Alvar, 1978; Cerrón-Palomino, 1995).

gramática tradicional, calificándola de “precientífica”. En este contexto, durante los años 1786-1816, el sánscrito se vuelve el centro de atención de los estudiosos. Se hace la comparación y contraste entre el latín, el griego y el sánscrito, llegándose a plantear la existencia de una lengua anterior común a las tres (el indoeuropeo). A partir de ahí se desarrollará toda una ingeniería reconstructiva del indoeuropeo desde la comparación de las distintas lenguas conocidas. De esta manera, el estudio de las lenguas es concebido históricamente, estableciéndose relaciones de filiación entre unas y otras (Garcés, 1997).

Una de las distinciones que va a hacer Saussure, considerado el “padre de la lingüística”, es la de lingüística interna y externa. La primera se ocupa de la lengua en sí misma mirando su sistema, su constitución intrínseca. Gracias a la lingüística interna, describimos la red de relaciones de los fenómenos y elementos que conforman la lengua; analizamos la lengua en sí misma y no como instrumento de otros fines. Por el contrario, la lingüística externa trata de las relaciones de la lengua con las instituciones y prácticas sociales, culturales, históricas, etc.: “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).

Lo interesante, para lo que nos ocupa, es que para Saussure las dos lingüísticas 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, y por tanto tendría prevalencia sobre la externa.

Por otro lado, Saussure (1916) instauró la clásica distinción entre lengua y habla. Para Saussure, la lengua es un conjunto de hábitos lingüísticos; un sistema gramatical depositado en los cerebros de los individuos de una comunidad; una entidad social que existe en la colectividad; un sistema que, por su naturaleza social, existe fuera del individuo y sin posibilidad de ser modificado por él. Aquí, como se ve, encontramos la mixtura de elementos sociales de la lengua (la lengua como institución social) con elementos intrínsecos del sistema (el sistema abstracto de características funcionales). Ello fue bien notado por Coseriu (1962), quien distinguió entre sistema, norma y habla. La norma, sin embargo, no hace referencia a la búsqueda de corrección desde la prescriptividad, sino a

la norma objetivamente comprobable en una lengua, la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística [...]. Al comprobar la norma a la que nos referimos, se comprueba cómo se dice, y no se indica cómo se debe decir: los conceptos que, con respecto a ella se oponen, son normal y anormal, y no correcto e incorrecto. (Coseriu, 1962: 90)

Finalmente, conviene citar la distinción que efectuará Noam Chomsky sobre competencia y actuación. Para él, la competencia hace referencia a la capacidad que posee el hablante de comprender e interpretar cualquier oración gramatical dentro de su lengua, aunque no haya escuchado la oración nunca antes; del mismo modo, se refiere a la capacidad del hablante de producir un número infinito de locuciones gramaticales nuevas según la ocasión. La actuación corresponde a lo que dice y/o escribe el hablante con todos sus “errores”, “incoherencias”, pronunciación no cuidada, etc. (Chomsky, 1957). En este sentido, “la actuación de cada hombre es distinta de la de cualquier otro, pero todos los hablantes de una lengua tienen, esencialmente, la misma competencia subyacente” (Hadlich, 1971: 16).

Este esquema histórico presentado nos permite comprender de qué manera el estudio de las lenguas quedó marcado por una mirada intralingüística desconectada de los condicionantes sociales que incidieron sobre ellas. Veamos ahora otro recorrido comprensivo desde otros lugares y tiempos.

Alfabetos, gramáticas y vocabularios indígenas: las formulaciones coloniales

Recordemos que 1492 no solo es el año del descubrimiento que los pobladores de Abya Yala hicieron de otro tipo de humanidad, sino también de la publicación de la primera gramática del castellano, publicada por Antonio Nebrija. Como veremos después, las gramáticas andinas ponían, ante todo y como fin principal, las motivaciones religiosas: el servir a Dios y evangelizar. Sin embargo, las inspiraciones de Nebrija eran más mundanas:

Cuando bien comigo pienso mui esclarecida Reina: y pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas: que para nuestra recordación e memoria quedaron escriptas: una cosa hallo y saco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió: que junta mente començaron. Crecieron. y florecieron. y después junta fue la caída de entrambos. [...] y porque mi pensamiento y gana siempre fue engrandecer las cosas de nuestra nación: y dar a los ombres de mi lengua obras en que mejor puedan emplear su ocio: que agora lo gastan leyendo

novelas o istorias enbueeltas en mil mentiras y errores: acordé ante todas las otras cosas reduzir en artificio este nuestro lenguaje castellano: para que lo que agora y de aquí adelante en él se escriviere pueda quedar en un tenor: y estenderse en toda la duración de los tiempos que están por venir. Como vemos que se a hecho en la lengua griega y latina: las cuales por aver estado debaxo de arte: aunque sobre ellas an passado muchos siglos: todavía quedan en una uniformidad. [...] El tercero provecho deste mi trabajo puede ser aquel: que quando en Salamanca di la muestra de aquesta obra a vuestra real Majestad: y me preguntó que para qué podía aprovechar: el mui reverendo padre obispo de Ávila me arrebató la respuesta: y respondiendo por mí dixo. Que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas: y con el vencimiento aquellos ternían necessidad de recebir las leies: quel vencedor pone al vencido y con ellas nuestra lengua: entonces por esta mi Arte podrían venir en el conocimiento della como agora nos otros deprendemos el Arte de la Gramática latina para deprender el latín. (Nebrija, 1492: "Prólogo")

Como vemos, el principio político de que la lengua es compañera del imperio se concretiza en el hecho de que el vencedor la impone sobre el vencido; además, Nebrija nos plantea ya la idea de que la fijación gramatical contribuye a la uniformación: "...para que lo que agora y de aquí adelante en él se escriviere pueda quedar en un tenor", tal como ha ocurrido a través del tiempo con el griego y el latín. Aunque es posible que el impacto de la gramática de Nebrija sobre el imperio español haya sido menos determinante de lo imaginado (Monsiváis, 2004), no se puede negar la influencia posterior (a partir de fines del siglo XVIII) de la misma en las nacientes repúblicas latinoamericanas.

Durante el primer momento colonial, hubo una profusión en la producción de gramáticas y vocabularios en lenguas indígenas en general (Lugo, 1619; Montoya, 1640; Olmos, 1547) y andinas en particular (Anónimo, 1586; Bertonio, 1612; González Holguín, 1607; 1608; Huerta, 1616; Santo Tomás, 1560).

Era tiempo de construcción colonial y, dado el contexto ideológico del momento, la primera tarea pasaba por la subalternización de las expresiones religiosas de los indios mediante la conquista espiritual o la extirpación de idolatrías. Es desde este interés que se busca conquistar el alma del indio en su propia lengua. En términos generales, la Corona favoreció el paso de las lenguas indígenas al castellano, mientras la Iglesia tenía una postura de favorecer el uso de ellas con fines evangelizadores (Garcés, 2005; 2009).

Ludovico Bertonio, prominente aymarista, publica su Vocabulario con el fin de contribuir a la gloria divina y de quitarles a los indios la ignorancia de su salvación y de los misterios de la Iglesia. En tal sentido, espera que su obra permita hablarles “congruentemente” a los indios, aunque no sea necesario saber todo de la lengua para enseñar la religión:

El principal intento que tuve (Sacerdotes de Cristo) en sacar a luz este Vocabulario de lengua Aymara (dejando aparte la gloria de su divina Majestad, que es el primer blanco a que deben mirar todas nuestras obras) fue acudir al buen deseo, que vuestras mercedes tienen de saber hablar congruentemente a los indios de sus doctrinas: para quitar de sus entendimientos las tinieblas de ignorancia en las cosas de su salvación y enseñarles los misterios de nuestra católica religión. Y teniendo esto por fin de este mi trabajo, pareciome cosa excusada tomar por asunto juntar en este libro todos los vocablos, que las dos lenguas Española y Aymara tienen. Lo uno porque son tantos que en muchos años pudieran agotarse. Lo otro, porque no es necesario saberlos todos para enseñar nuestros sagrados misterios (Bertonio, 1612: 23).

me puse a ordenar por sus letras el presente vocabulario con la mejor traza que supe y como quiera que los vocablos y frases se han sacado de tantas y tan diversas materias, no puede entenderse otra cosa, si no que se hallarán en el vocabulario todos los vocablos que son menester, para que un cura no sólo bastante, sino abundantemente pueda enseñar, predicar y hablar todo lo que quisiese a los indios sus feligreses (Bertonio, 1612: 24).

Para el caso del quechua, el objetivo de la obra del primer gramático de la lengua es que los curas puedan difundir el Evangelio, aunque él no se sienta totalmente competente en la misma. Como veremos luego, hay un “indigenismo catequético” que obliga a predicar en quechua, lengua “sin la qual no se les puede predicar”:

Considerando [...] que en quinze años continuos que estuve en los grandes reynos del Perú avía alcançado la noticia de la lengua general dellos, y que sería digno de reprehensión con el mal siervo, que el talento que rescibió de su señor lo avía tenido escondido (principalmente que el don de las lenguas, cuenta el apóstol entre los que Dios da para utilidad de iglesia y república christiana), luego comencé a tractar de reduzir aquella lengua a arte para que no solamente yo pudiesse en ella aprovechar en aquella nueva iglesia, enseñando y predicando el Evangelio a los indios, pero otros muchos que, por la dificultad de aprenderla, no emprendían tan apostólica obra, viéndola ya en arte, y que fácilmente se podía saber, se animassen a ello, y con facilidad la aprendiessen, como se començó a hazer. (Santo Tomás, 1560: 6)

Assí que, cierto, este negocio, entiendo tiene en sí grandes dificultades y requería más erudición en la lengua y conoscimiento de la significación y propiedad de los términos della (que es la materia del arte) del que yo tengo, y mayor ingenio que el mío, para poder dar cabo y cumplimiento entero a cosa que en sí tantas dificultades tiene. Y assí, ciertamente, yo no podría dexar de ser reprehendido de muchos o de muy ignorante y falto de entendimiento, que no tentido la dificultad de la obra a que me pongo, o de sobra de atrevimiento, que le oso acometer, faltándome las partes principales que para ello se requieren. Y verdaderamente sería digna de muy gran reprehensión, vergüença y oprobio esta mi osadía, de quien assí superficialmente lo considerare. Pero, quien supere la grande y extrema necessidad que ay en aquellas provincias de la predicación del Evangelio, y cuántos millares de ánimas se han ido y van al infierno por falta de conoscimiento dél y de las cosas de nuestra sancta fe cathólica por defecto de la lengua, sin la qual no se les puede predicar; y cuántos buenos religiosos y siervos de Dios ay allá y acá, que se retraen desta sancta obra y temen poner el hombro a tan apostólica sementera como ésta, temiendo la dificultad de la lengua y creyendo no poder salir con ella: quien esto considerare atenta y christianamente y entendiere que esto que yo hago en querer redduzir esta lengua a arte y querer presentar ante vuestros ojos la fructa no enteramente madura y parir este concepto imperfecto que de la lengua tengo concebido antes de llegar a madurez y perfección, es por la gran necessidad que ay della, y para dar alguna lumbre a los que ninguna tienen y mostrarles que no es dificultoso el aprenderla, y a animar a los que por falta / de la lengua están covardes en la predicación del Evangelio. (Santo Tomás, 1560: 14-15)

Hay, sin embargo, una particularidad en el caso de Santo Tomás: antepone, al obvio fin evangelizador que tenía el aprendizaje de la lengua indígena en aquel momento, el mostrar las bondades intrínsecas del quechua:

Mi intento pues principal S. M. ofresceros este Artezillo ha sido, para que por el veays, muy clara y manifiestamente, quan falso es lo que muchos os han querido persuadir, ser los naturales de los reynos de Peru barbaros, & indignos de ser tractados con la suauidad y libertad que los demas vassallos vuestros lo son. Lo cual claramente conoscera V. M. ser falso, si viere por este Arte, la gran policia que esta lengua tiene, La abundancia de vocablos, La conuenencia que tiene con las cosas que significan. Las maneras diuersas y curiosas de hablar. El suaue y buen sonido al oydo de la pronunciacion della, [...] El estar ordenada y adornada con propiedades del nombre, modos,

tiempos, y personas del verbo. Y breuemente en muchas cosas y maneras de hablar, tan conforme a la latina y española [...] Lengua pues. S. M. tan polida y abundante, regulada y encerrada debaxo de las reglas y preceptos de la latina como es esta (como consta por este Arte) no barbara, que quiere dezir (según Quintiliano, y los demas latinos) llena de barbarismos y de defectos, sin modos, tiempos, ni casos, ni orden, ni regla, ni concierto, sino muy polida y delicada se puede llamar. Y si la lengua lo es, la gente que vsa della, no entre barbara, sino con mucha policia la podemos contar: pues según el Philosopho en muchos lugares, no ay cosa en que mas conozca ell ingenio del hombre, que en la palabra y lenguaje que usa, que es ell parto de los conceptos del entendimiento. (Santo Tomás 1560: 8-9)

No en todos los gramáticos de la época colonial se encuentra este tipo de apreciaciones sobre las bondades del quechua. El jesuita González Holguín, de quien tomaremos otros testimonios en breve, afirmaba: “Aduiertase que los indios no tenian vocablos de todo lo espiritual ni vicios, ni virtudes, ni de la otra vida y estados de ella” (González Holguín, 1608: 10). Y en 1579, Fray Antonio de Zúñiga, escribe una carta al Rey Felipe II en la que denuncia, a manera de queja, que las lenguas nativas de los andes ayudan a mantener las prácticas religiosas paganas; esto ocurre por el hecho de ser lenguas que expresan conceptos religiosos nativos y por no poseer el vocabulario apropiado para las ideas cristianas. Dice Zúñiga: “Hay entre ellos lengua ninguna que sea bastante para declararles los misterios de nuestra Sancta Fe Católica, por ser todas ellas muy faltas de vocablos” (citado en Mannheim, 1991: 254). Zúñiga ubica el lenguaje de los indios en tercer lugar, después de la coca y la brujería, respecto de los impedimentos a la conversión religiosa. Sus objeciones son múltiples: las lenguas nativas americanas son oscuras; no tienen términos para conceptos abstractos como *tiempo*, *ser* o *virtud*; no poseen términos para conceptos religiosos importantes como *Dios*, *fe*, *ángel*, *virginidad* o *matrimonio*; y, no hay manera de expresar el concepto de *Espíritu Santo* (Mannheim, 1991: 69).

El Anónimo de 1586 elabora un vocabulario por mandato del Concilio Limense de 1583. En él lo interesante es que no lo elabora solo pensando en eclesiásticos, sino también en seglares que tratan con los indios en los poblados:

Considerando [...] la neccessidad que en estos reynos auia para la buena doctrina delos Naturales, y declaracion del Cathecismo Confessionario y

Sermonario, que por decreto del Sancto Concilio Prouincial se hizo en esta Ciudad, he hecho este Vocabulario el mas copioso que ser pudo en la lengua Quichua y Española, con animo de hazer otro en la lengua Aymara que falta. El qual ser muy vtil para todo genero de gentes, assi Curas de yndios, como otras personas ecclesiasticas y seglares que vuieren de tratar con los yndios en poblado, y yendo de camino porque enel hallaran facilmente el vocablo que no entendieren, y tambien el de que tuuieren necesidad, para hablar. (Anónimo, 1586: 8)

Finalmente, sobre este tema, tenemos el testimonio de González Holguín. Como en los casos anteriores, el jesuita es movido por la necesidad de entregar herramientas para la evangelización:

La causa e intento Señor que me mouio a componer este vocabulario y arte, este mismo me impele y fuerça a ofrecer a v. merced este pequeño seruicio, y dedicarle los trabajos y viglias que en el he puesto para que por mano de v. merced con su fauor y amparo mas felizmente alcance mi intento, y el de esta obra que es ayudar a formar ministros del Euangelio para los indios, dandoles la copia y propiedad de la lengua que faltaua, con que no tengan ya alguna excusa para no predicar. (González Holguín, 1608: 5)

Además, es claro que este autor no solo ha elaborado la Gramática para ejercer las funciones básicas de la comunicación o solo para entender el quechua. Su pretensión es que sus obras sirvan para lo fundamental: predicar.

Tanta baja y tan gran caida ha dado en la Iglesia del Peru el oficio apostolico de la predicacion con el daño de las almas que Dios solo conoce. Por lo cual, Señor, viendo yo y considerando este daño de las almas, y que era necesario que ayudásemos á su reparo todos, me he movido á componer esta arte enderezada no tanto á enseñar á los Curas para confesar, que para eso bastaba la que habia, sino para ayudar á lo que tanto deseo que reparemos que es la predicacion evangelica y apostolica, porqué con esta arte con sus adiciones de copia y elegancia con solo querer estudiar por si aunque sin maestro podrán los Curas saber para predicar y per-/der el miedo que tienen los que no tienen copia ni saben la elegancia. (González Holguín 1607: IX-X)

Y como yo (cristiano lector) haya compuesto esta Arte para ayudar á levantar el estudio de las lenguas, tan caido y olvidado; y estimado en menos de lo que la conciencia o caridad o razon obliga; y como he tenido intento de entregaros Arte, no tanto para saber algo de la Lengua para confesar, que esa ya la habia, sino para formar predicadores, que con grande abundancia, todo

lo que en romance concebimos, se puede hallar en la Lengua con copia de palabras y su propia elegancia, que todo esto ha menester el que predica. (González Holguín 1607: XII)

Con respecto a la escritura que utilizan, casi todos los textos coloniales empiezan con un capítulo referente a la pronunciación y a los caracteres o signos usados, es decir, a la ortografía. Las opciones que se ha desarrollado han sido varias, sobre todo para el quechua sureño. A manera de ejemplo, hay que citar lo que propone González Holguín:

La ortographia, o sciencia de escrebir bien, es tan necessaria en esta lengua, que hasta agora a ninguno de los que deprenden por Arte le tienen por buen lengua, porque no han tenido Arte ni Vocabulario que enseñe distintamente la pronunciacion. [...] Y assi este Vocabulario, que es el primero que saca ortographia, y la enseña, será necesario a los que no saben lengua, y a los que la saben, para saber escriuir y pronunciar; porque aqui van todos los vocablos quantos son con sus propria letras escriptos, en el principio, medio, y fin. (González Holguín 1608: 9)

Luego establece el corpus consonántico de la lengua señalando:

En esta lengua no ay vso destas letras nuestras B, D, F, G, X ni V consonante (va) sino (hua) por (ya) y de la L senzilla no ay vso, sino doblada (ll) y al reues de la R no ay vso de dos RR sino de vna R. Por estas que le faltan tiene otras muchas que en romance no vsamos, y nos hemos de enseñar a pronunciarlas, que son cc, K, chh, pp, qq, tt. (González Holguín, 1608: 9)

A continuación da una serie de indicaciones sobre la pronunciación de las letras presentadas e inexistentes en el castellano. Anotamos, a manera de ejemplo, las referentes a las distinciones entre la serie de velares y posvelares:

Y assi resumo la fuerça destas letras en esto, que (ccca) se pronuncia asperamente con fuerça desde el paladar, o del medio de la boca hazia fuera; de manera que se hiera el ayre hazia a fuera mas rezio que con vna c o doblado quando ay dos cc. Y nota que esta letra cc. no tiene mas que tres vocales, a, o, u, cca, cco, ccu, y para las otras dos, e, ei, sirue la qq con su u, qqe, qqui. Y entre la cc y la qq se reparten las cinco vocales de pronunciacion aspera exterior. La segunda que es, K, de suyo tiene aspiración: mas no se pronuncia como, cc hazia afuera ni en el paladar, sino en el gallillo o gazzate, que esa sola es gutural, y en esto difieren estas dos letras, en el lugar de la pronunciacion, y en la fuerça a fuera o a dentro. (González Holguín, 1608: 10)

En el caso de Santo Tomás, no hay mucho problema porque describe el quechua conocido como “lengua general”, ahora ya extinguido: “Contrariamente a lo esperable, no encontramos en esta sección (a diferencia de lo que ocurrirá en las gramáticas y artes posteriores) ningún listado de ‘letras’ atribuibles al quechua” (Cerrón-Palomino, 1995: XXI).

Luego de las primeras décadas del siglo XVII, disminuye la producción en quechua porque ya está consolidado el proyecto colonial. Además, a partir de este siglo, las políticas lingüísticas propiciadas por la Corona vuelven a tener una fuerte orientación castellanista de carácter coercitivo, las cuales se radicalizarán a fines del siglo XVIII. Este giro se basaba en la concepción de que, pese a todos los esfuerzos por utilizar la lengua indígena para lograr la asimilación religiosa, se consideraba que el castellano era superior para adoctrinar a los indios. No se puede negar, no obstante, que había una suerte de indigenismo catequético obligado por la presión de la realidad que impedía el uso extensivo del castellano tal como hubieran deseado los misioneros (Rivarola, 1990). Lo cierto es que, a pesar de las disposiciones orientadas a imponer el castellano como lengua preferencial para el adoctrinamiento o catequesis, todo parecería indicar que en la práctica se siguieron usando las lenguas indígenas.

La situación cambió radicalmente en los últimos años del siglo XVIII, debido, entre otras causas, a la política lingüística claramente asimilacionista y antiindígena de Carlos III (1759-1788), a la expulsión de los jesuitas en 1767 y a la fuerte represión que siguió a las rebeliones de fines del siglo XVIII. El amplio movimiento de insurrección liderado por Túpac Amaru, Túpac Katari, Tomás Katari y otros, fue solo la culminación de una serie de rebeliones que sacudieron la totalidad del mundo andino durante el siglo XVIII (Garcés, 1999; Moreno Yáñez, 1976; O’Phelan, 1985; Ramón, 1993; Salomon, 1985; Stern, 1987; Thomson, 2006). La derrota de la rebelión trajo la firme resolución de parte de la administración colonial borbónica de eliminar la lengua y la cultura quechuas. La sentencia de muerte contra Túpac Amaru acarrió la siguiente instrucción:

Y para que estos indios se despeguen del odio que hen [*s/c*] concebido contra los españoles... se vistan de nuestros [*s/c*] costumbres españoles, y hablan la lengua castellana, se introducirá con más vigor que hasta aquí el uso de sus escuelas bajo las penas más rigorosas y justas contra los que no las usen. (Areche, citado en Mannheim, 1991: 74)

El visitador Areche, signatario de la anterior disposición, dio el plazo de cuatro años a todos los hablantes del quechua para aprender el castellano y abolió la cátedra establecida en la Universidad de San Marcos en Lima. Por otro lado, el mismo siglo XVIII fue testigo de una suerte de resurgimiento del quechua de la mano de las élites cuzqueñas que se apropiaron de la memoria de los incas para legitimar su poderío; es decir, se dio una especie de apropiación de la simbología incaica, expresada en el arte literario y visual, que permitió a las élites criollas recrear el pasado incaico según su propia imagen (Mannheim, 1999; Garcés, 2009).

La República letrada

A fines del siglo XIX y comienzos del XX, hay otra situación dominada por el indigenismo que se articula a la creación de la República liberal. Es decir, la ciudad letrada y escrituralizada (Rama, 1984) despliega toda su fuerza mediante los profesionales que se instalan al servicio del poder, recreando el modelo colonial de dominación; es decir, pasando de los letrados eclesiales a los liberales, sin modificar la estructura espacial de anillos: el centro urbano, su periferia y los sectores rurales (Rama, 1984).

En el caso boliviano, y en referencia a los indios, hay que recordar que la República no nació realmente en 1825; la nación fue construida con los indígenas como excluidos de la misma pero simultáneamente sostenida por ellos; es decir, hasta la década del 70 del siglo XIX, los indígenas fueron los que subvencionaron y mantuvieron a un Estado que carecía de ingresos y de incorporación a los circuitos de circulación del capital. Entre el 30 y el 60% de las rentas del Estado provenían de la contribución indígena (Rivera, 1984). De tal manera que en 1825 se creó la República a través del diseño de un grupo señorial que excluía colonialmente a los indios al tiempo que los necesitaba para mantener el Estado.

En este contexto de ciudad letrada, cobra fuerza la analogía entre el orden y la jerarquía de la lengua con el orden social, requerido para administrar las nacientes repúblicas. Ello será desplegado por la gramática de Andrés Bello: “La Gramática de una lengua es el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la jente educada” (Bello, 1847: 1). Explicita, sin embargo, que el uso está en relación con la rigurosidad analítica, de manera que no quede al arbitrio de la oralidad no educada: “El uso no puede exponerse

con exactitud i fidelidad sino analizando, desenvolviendo los principios verdaderos que lo dirijen; que una lójica severa es indispensable requisito de toda enseñanza" (Bello, 1847: V). En el trabajo de Bello hay varias intenciones: tomar distancia del latín, crear una gramática de corte americano y que sirva de herramienta para la unificación nacional, etc. Veamos algunos ejemplos de lo dicho

Una cosa es la gramática jeneral, y otra la gramática de un idioma dado: una cosa comparar entre sí los idiomas, i otra considerar un idioma como es en sí mismo. ¿Se trata, por ejemplo, de la conjugación del verbo castellano? Es preciso enumerar las formas que toma, i los significados i usos de cada forma, como si no hubiese en el mundo otra lengua que la castellana [...]. Este es el punto de vista que he procurado colocarme, i en el que ruego a las personas inteligentes, a cuyo juicio someto mi trabajo, que procuren también colocarse, descartando, sobre todo, las reminiscencias del idioma latino. (Bello, 1847: VI)

No tengo la pretension de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirijen á mis hermanos, los habitantes de Hispano-América. Juzgo importante la conservacion de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, co-mo un medio providencial de comunicaci6n i un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de orijen español derramadas sobre los dos continentes. (Bello, 1847: XII-XIII)

Pero el mayor mal de todos, i el que, si no se ataja, va a privarnos de las inapreciables ventajas de un lenguaje comun, es la avenida de neologismos de construccion, que inunda i enturbia mucha parte de lo que se escribe en América, i alterando la estructura del idioma, tiende a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros, embriones de idiomas futuros, que durante una larga elaboraci6n producirian en América lo que fue la Europa en el tenebroso período de la corrupci6n del latin. Chile, el Perú, Buenos-Aires, Méjico, hablarian cada uno una lengua, o por mejor decir, varias lenguas, como sucede en España, Italia i Francia, donde dominan ciertos idiomas provinciales, pero viven a su lado otros varios, oponiendo estorbos a la difusion de las luces, a la ejecuci6n de las leyes, a la administracion del Estado, a la unidad nacional. (Bello: XIII-XIV)

Como se puede apreciar, Bello asume una perspectiva de defensa del castellano americano en cuanto a, por lo menos, dos aspectos: los destinatarios no peninsulares y la unificación política, intelectual y legal ante la potencial diversidad lingüística del continente. De tal manera que Bello sienta las bases de la regulaci6n lingüística y letrada en América: "Bello [...] representa el modelo

dominante del letrado independentista. Esto en el espesor de un campo intelectual asediado por la hibridez discursiva, reflejo indudable de un territorio pugnaz, en guerra persistente contra la fundación de la institución de la República moderna” (Ramos, 1989: 11).

Veamos cómo este impulso será trasladado al caso del quechua.

Ortografía y gramática quechuas en Bolivia

Bello ejercerá una fuerte influencia en la construcción de la ciudad letrada a partir de la segunda mitad del XIX y será la base para la construcción de producciones gramaticales en América (Ramos, 1989). Para el caso boliviano, quisiera citar dos ejemplos de cómo se trasladó la idea del *orden* lingüístico en relación al quechua. Nos referimos a los trabajos desarrollados por Carlos Felipe Beltrán (1816-1898) y José David Berríos (1849-1912).

Beltrán nació en Uqurí, en la región minera de Chayanta. En 1845 recibió las órdenes de subdiaconado, diaconado y presbiterado. Fue Ayudante de Cura en varias parroquias rurales antes de ser párroco en los curatos de Llika (Lípez), Quillaca, Toledo (Karanqas), Quntu-Quntu y Sakaka. Publicó varios opúsculos religiosos y lingüísticos (Barnadas, 1998). Berríos, de origen potosino, fue abogado, profesor, poeta y periodista. Fundó, animó y dirigió varios periódicos en referencia al teatro, la poesía, la filosofía y la historia. Dominaba tanto el latín como el quechua, y en 1904 publicó, en París, su *Elementos de gramática de la lengua qheshua* (Berríos, 1904). Publicó varias obras sobre Potosí y obras de teatro como “Huascar y Atahualpa” y “Atahualpa y Pizarro”.⁴

Tres temas nos interesan mirar en la producción quechuística de los dos autores mencionados: las opciones escriturarias del quechua, la finalidad de su obra quechuística y el trasfondo del ilustracionismo europeo que los empapa.

La base de las opciones escriturarias en quechua viene dada por el carecimiento de escritura que habrían tenido los incas:

Verdad es que los Incas ignoraban completamente el arte o conocimiento de las letras, y que por lo mismo sus pasos en la carrera de la civilización debían ser sumamente lentos. (Beltrán, 1870: 6)

⁴ Los datos biográficos de Berríos los hemos tomado de: <http://potosi.com.bo/spanol/literatos.htm>, consulta del 12/11/10.

Los Incas para transmitir y conservar sus ideas empleaban los *quipos* o hilos de distintos colores, y distintos nudos: esta escritura era sin duda muy imperfecta, pero los chinos habían empesado por ella, y la usaban los toltecas en el Hanahuac. (Beltrán, 1870: 7)

Como se ve, en la cabeza de Beltrán hay una relación estrecha entre manejo de escritura alfabética y desarrollo civilizacional. El sistema escriturario inca era imperfecto y configuraba un lento proceso de adquisición de la civilización. De tal manera que era necesario otro tipo de insumos intelectuales para conseguir su ingreso en las bondades de la misma: “¿Qué faltaba pues a los Incas para elevarse al nivel de las naciones verdaderamente civilizadas? La luz del Evangelio, de las ciencias y de las artes” (Beltrán, 1870: 9).

Una postura un tanto diferente nos muestra Berríos:

En los remotos tiempos pasados, los indígenas que hablaban esta lengua, careciendo de signos escritos que la representasen, los remplazaron con el ingeniosísimo sistema de los *k'ipus*, especie de rapacejos de hilo de lana de diversos colores i atados en nudos diversos, con los que expresaban sus pensamientos i en que conservaban sus archivos, destruidos, por desgracia, por los españoles que tomaron el Cuzco, capital del Imperio de los Inkas. (Berríos, 1904: VII)

En este contexto, tanto Beltrán como Berríos tendrán que “inventar” signos para expresar los sonidos importantes (fonemas) del quechua.

No habiendo existido ningún documento escrito en este idioma, por cuanto los Incas i sus súbditos del poderoso Imperio de *Tahuantinsuyu* ignoraban el arte de la escritura, conservando sus anales sólo por medio de los *K'ipus*, se hace forzoso representar los varios i peculiares sonidos de la lengua *qheshua* por medio de los caracteres de los idiomas europeos, creando nuevos para los sonidos especiales del idioma. (Beltrán, 1870: 1)

Para hacer comprensible el idioma he seguido, modificándolo un tanto, el sistema inventado por un sabio presbítero, el Cura Dr. Carlos F. Beltrán, de representar los sonidos *qheshuas* con caracteres apropiados, á fin de que, conforme á los preceptos de la Filosofía del lenguaje, cada signo tenga su signo representativo. (Berríos, 1904: VII)

Beltrán insistirá repetidas veces que no se ha elaborado hasta su momento una signografía capaz de dar cuenta de los sonidos particulares del idioma. De tal

forma que, al crear su ortología (Beltrán, 1870), evitará y rechazará el recurso de la duplicación consonántica que hemos visto en González Holguín (cc, qq, kc, ck). Las grafías creadas por Beltrán para expresar los sonidos inexistentes en el castellano (/q, ph, th, chh, kh, qh, p', t', ch', k', q'/) son absolutamente arbitrarias y requerirían una labor de creación de fuentes especiales con los medios computacionales actuales.⁵ Lo propio puede decirse de las grafías creadas por Berríos, el cual, sin embargo, echa mano, como base, de la mayoría de signos convencionales del quechua, añadiéndoles especificidades tipográficas (por ejemplo, K' para /Kh/; K'' para /K'/).

¿Cuál es la finalidad de la obra quechuística de Beltrán y Berríos? En el primero, se mantendrá la motivación colonial de evangelizar al indio añadiéndole la de la necesidad de civilizarlo⁶:

Perdonadme Señores, cuantos amais al indio en Jesucristo, que en mi impotencia, en mi nulidad, comienze ofreciendo a sus tinieblas y dolores la “Ortologia de los idiomas quichua y aymará”, cuyos objetos se desenvolveran mejor en el curso de la obra y que en general son –

- 1.º Hacer tan susceptibles de lectura y escritura los idiomas quichua y aymará como el mismo español.
- 2.º Poner en manos de los indios obras elementales de religión, ciencias y artes, escritas en su propio idioma y en el español para que con el auxilio de aquel, entiendan este, y con la inteligencia del español fecundizen sus ideas y se estimulen a su adelantamiento.
- 3.º Infiltrar en estos infelices el amor al estudio y a la adquisicion de conocimientos, haciéndoles gustar sus delicias en su propio idioma.
- 4.º Arrancarlos suave y paulatinamente de su barbarie y de sus vicios con el conocimiento de las cosas divinas y humanas en su lengua y la nuestra.
- 5.º Civilizarlos, desbastarlos, pulirlos, instruirlos y hacerlos gratos a nuestro corazon y a nuestro trato por sus maneras, su limpieza, su urbanidad, y el caudal de sus ideas y amables dotes.

Instrucción, moralidad é industria

Son los elementos indispensables para elevar al / indio al rango de pueblo, a la dignidad del ser inteligente, sociable y ameno. Porque
La ignorancia, condición de las bestias, perpetúa la esclavitud.

⁵ De paso conviene notar que Beltrán imprimía sus opúsculos en su propia imprenta, lo que con seguridad facilitaba su labor de neosignógrafo.

⁶ De hecho, los opúsculos de Beltrán (doctrina, silabario, ortología, etc.) son parte de una serie que tiene por título “Civilización del indio”.

La inmoralidad, elemento disolvente, destruye al individuo, a la familia y a la sociedad.

La mendicidad, fuente de abyecciones, produce los atentados y la prostitución del Poder.

Luces, virtudes y fortuna

Son indispensables para crear un pueblo libre, un pueblo grande, un pueblo verdaderamente republicano y feliz.

Quiera Dios que los indios, algun día! Resuciten como Lázaro a la voz de la verdadera civilización, del sepulcro en que yacen sepultados con una muerte moral mas funesta que la fisica y corporal. (Beltrán, 1870: 14-15)

la ortología de los idiomas quichua y aymará para llamarse *ta/*, debe presentarnos todas sus letras propias y comunes, su naturales, sus regularidades y anomalías, así como todas sus várias y aun posibles combinaciones silábicas, y en caracteres inequívocos, completos, y caligráficamente bellos.

Esto es lo que vamos a procurar en los capítulos siguientes, para que resultando los idiomas quichua y aymará tan manejables como el español en su lectura y escritura, nos acordemos ya de crear para el indio una biblioteca pequeña, propia, que iluminándolo en su idioma, lo conduzca suavemente a civilizarse en el nuestro. (Beltrán, 1870: 20)

Tras estas aparentes loables intenciones, en otro lugar, Beltrán expresa claramente el carácter transicional que tendría el quechua:

mientras nuestros indios no posean el español, como no lo poseerán hasta los tiempos prefijados por la Providencia Divina, subsistirá la necesidad de poseer su idioma quichua, ó aymará para repartirles el pan de la instrucción celestial, ó administrarles sacramentos. (Beltrán, 1872 "Doctrina": 6)

de mis versiones y obras en quichua y aymará, no se concluya, como se concluye por los mas, que mi tendencia es á aumentar la barbarie del indio estacionándolo en su grosero idioma. No es este mi objeto sino al contrario, el de facilitarle la adquisicion del castellano iluminando por grados su alma, en su lengua y en la culta de sus conquistadores. (Beltrán, 1872 "Doctrina": 9)

Así, lo que se encuentra detrás de las intenciones evangelizadoras y civilizadoras es la apreciación por el "grosero idioma" y la necesidad de llevarlo al mundo del conocimiento y el lenguaje castellano. No deja de ser interesante observar que Beltrán siempre plantea que el arrancamiento de la barbarie y la introducción en la civilización tiene que ser gradual, "suave y paulatina".

En Berríos está ausente la motivación religiosa pero se mantiene la civilizadora:

I vigoroso debe ser el idioma *qheshua* cuando resiste aun á las contrarias circunstancia de incuria, falta de caracteres para escribirlo, i, más que todo, el desdén con que lo miran los que gobiernan, teniendo un crecido número de súbditos en cada nación aislados, por decirlo así, del progreso, por no civilizarlo en su propio idioma: cosa mil veces más fácil que querer darles ciencia i civilización en la lengua castellana, oficial en esos pueblos; pero no hablada por los indígenas desde su infancia. (Berríos: VI)

Finalmente, en la presentación de su obra, Berríos realiza repetidas alusiones al contexto europeo en consonancia con un cierto ilustracionismo en boga para su época. Además de publicar la gramática en Francia, destaca, en referencia al quechua:

aunque absolutamente ignorado en Europa, donde tantos ilustres filólogos consagran sus vigilias al estudio de los idiomas i dialectos del Extremo Oriente, de las islas de la Oceanía i aun al de los que han desaparecido por completo, como el sánscrito, el antiguo egipcio, el babilónico, ó que se conservan en solo rituales religiosos como el hebreo. Esos sabios piden, con asombroso tesón, á la piedra i á los viejos papyrus el misterio de sus geroglíficos i, por desgracia, no conocen una lengua, viva todavía, hablada por tres ó cuatro millones de hombres i cuyo estudios podría dar torrentes de luz sobre las ciencias filológicas y etnográficas. (Berríos, 1904: VI)

En Beltrán, también se encuentra la referencia a lo europeo:

Por una culpable indolencia en los que llevamos sangre americana, indolencia nacida del desden con que miramos nuestras glorias nacionales, no hemos contraído nuestra atención ni hecho un formal estudio de la lengua quichua, grandioso monumento del genio de los Incas, y por no haberla estudiado no la conocemos, no la apreciamos, ni la presentamos ante la culta Europa con su belleza original, reclamando un asiento entre las lenguas mas filosóficas del mundo. (Beltrán, 1870: 16)

El quechua no solo puede aportar insumos para el estudio científico del lenguaje, sino servir de lengua de relación con los viajeros:

Si los idiomas americanos i, particularmente, el *qheshua* fuesen conocidos, las transacciones comerciales se facilitarían i se proporcionaría inmensa comodidad al enjambre de agentes viajeros que de todas las regiones europeas

se dirigen á América i que sufren mil inconvenientes, no pudiendo enten-/derse con los naturales, al través de los caminos harto despoblados aún en las sierras bolivianas. (Berríos, 1904: VI-VII)

Como con broche de oro, Berríos expresa su deseo de utilidad para su obra: “Ojalá el presente libro, fruto de paciente estudio i de conocimiento hablado, personal del idioma, logre despertar algún interés por su estudio en la cultísima Europa” (Berríos, 1904: VII).

Recapitulación y reflexiones finales

He mostrado, en un primer momento, la manera como se configuró el gramatocentrismo moderno desde la lingüística como ciencia; es decir, el afán por registrar y fijar los códigos de las lenguas.

Luego, me he interesado por la finalidad de elaborar gramáticas y vocabularios en lenguas indígenas durante el primer momento colonial; aquí ha sido importante evidenciar la motivación prioritaria de origen religioso, aunque encontremos matices que tienden a mostrar la bondad de la lengua a la vez que abren el espectro de aprendizaje a otros que no son religiosos. Sin embargo, hemos visto que el hecho de “ordenar” la lengua no significaba necesariamente una valoración positiva hacia ella o la creencia de ser una lengua potencialmente comunicativa de los mensajes religiosos hispánicos. De ahí que en la mayoría de los evangelizadores se encuentre un aprendizaje y una codificación instrumental de la lengua.

La codificación de la lengua pasaba, en primer término, por la definición alfabética; es decir, dotar al desempeño oral de un conjunto de signos que representen su pronunciación. Y eso se lo hace con las herramientas del momento: tomando como punto de partida el código de la lengua dominante o recurriendo a las posibilidades tecnológicas (tipografía) del momento. Pero de igual forma ha quedado claro que el esfuerzo de codificación de las lenguas está estrechamente relacionado con los intereses políticos de los autores: la necesidad de evangelizar es parte de la necesidad de “comunicarse” con el otro y no se ve, en esa lógica escrituraria, una necesidad interna de parte de los hablantes. Por lo menos en el primer momento colonial, los quechua hablantes no necesitan codificar la lengua en los términos de la escritura alfabética hispánica, aunque sí la reciban.

Lo anterior tiene que ver con la propia definición de escritura; es decir, esta se define etnocéntricamente, diríamos, como escritura alfabética. De tal modo que no tener escritura alfabética es no tener escritura. La similitud semiótica que los autores atribuyen al *kipu* no alcanza el rango de escritura superior.

Por otro lado, vemos que las finalidades instrumentales de la lengua han sido traspasadas de la Colonia a la República moderna: se mantiene el fin instrumental de la evangelización pero ahora se añade el de la necesidad de civilizar al indio mediante el conocimiento de la ciencia. Así mismo, la instrumentalidad del quechua está unida a su carácter transicional: en realidad el quechua sirve de punto de partida para llevar al indio “suavemente” a la civilización y al castellano.

En la etapa republicana, además, aparece la finalidad de que el quechua pueda ser considerada lengua de estudio por “la cultísima Europa”. Recordemos que es la época del estudio de la lingüística histórica y el conocimiento de distintas lenguas para compararlas es fundamental.

¿Qué podemos aprender de todo esto? Las décadas pasadas conocieron un amplio movimiento de normatización y normalización del quechua que se expresó en la formulación de políticas, normas ortográficas, construcción de gramáticas y vocabularios, etc. (Centro Cultural Jayma, 1997; Cerrón-Palomino, 1993; Choque, 1992; Laime, 1998; Plaza, 1995; Quiroz, 1998; República de Bolivia, 1984). Es decir, se desplegaron estrategias de revitalización de la lengua desde la tradición gramatocéntrica descrita en el primer apartado de esta comunicación. De manera conexa, en otro lugar (Garcés, 2009) he analizado el rol instrumental que puede tener la escritura quechua al servicio de nuevos proyectos sociopolíticos: ya no con fines evangelizadores y civilizadores sino modernizantes. Desde la década de los 90, con la política de inclusividad multiculturalista, y ahora con la oficialización de las lenguas originarias en el nuevo texto constitucional, hay una progresiva proliferación de producción quechua: cartillas de ONG, documentos oficiales, cursos de producción de textos en quechua, etc. Simultáneamente, la loable tarea de ampliar espacios de aprendizaje de la lengua también se ha extendido.

¿Han cambiado los móviles escriturarios? No necesariamente. Tomo un ejemplo al azar. Una persona que realizó un curso de producción de textos en quechua elabora una “cartilla” bajo el título *Wasipitaq ukhunchikpitaq llimphukayta*

yachakuna.⁷ El texto busca inculcar hábitos de higiene en las familias quechuas del ámbito rural y periurbano. En las primeras páginas se dice:

Kay llank'ayqa tukuy quichwa ayllukunapaq imaraykuchus kay ayllukunaqa quichwata sumaqta yachakunku, sumaqta parlaku. Kay wakichiy ñawirispataq paykunapaq sumaqta umanchanqanku imatachus kay wasi llimphuchanapi ruwananku tiyan, imaynatataq ukhunchikta llimphuta jap'ina tiyan allin kawsaypi kanapaq mana ima unquykunata ima jap'inapaq. Chantapis pichus salud nisqawan llank'anku aswan sumaqta yachachinankupaq kanman.

[Este trabajo se ha hecho para todas las familias porque ellas saben y hablan muy bien el quechua. Leyendo este texto reflexionarán sobre el aseo de la casa y cómo hacer la higiene del cuerpo para vivir bien, para que no se enfermen. Así mismo, quienes trabajan en la salud podrían enseñar bien con este texto].

No es este el lugar adecuado para hacer un análisis exhaustivo del texto y, obviamente, no me opongo a la salud e higiene corporal y familiar. Solo quiero hacer notar el carácter “civilizador” que mediante el discurso de la higiene se transmite. Baste decir que se trata de una cartilla que prácticamente traduce el discurso de la higiene corporal y familiar del mundo urbano occidental al quechua, bajo el imaginario de un quechua hablante que debe ser limpio:

Tukuy wasipi, puñunawasipi, mikhuna wasipi, wayk'una wasipi, jisp'ana wasipi, maypichus uywakunata kawsakunku ima, chaypapis llimphu kanan tiyan. Jisp'ana wasita sumaq llimphu jap'ina kachkan. Q'upata sumaqta t'aqana.

[Toda la casa, el lugar de dormir, comer, cocinar, orinar y donde viven los animales, en todos esos lugares tiene que estar limpio. El baño tiene que estar muy limpio. La basura se debe poner aparte].

Como digo es un ejemplo tomado al azar. Creo entonces que es necesario preguntarse: ¿qué se escribe en quechua? ¿Para qué y quién lo escribe? ¿Cuáles son las motivaciones y los objetivos escriturarios en quechua? ¿A qué proyecto social se apunta y desde qué *habitus* se producen los textos quechuas? Creo que son respuestas a ser encaradas en futuros y necesarios proyectos de investigación. Por ahora, mirar las motivaciones históricas de la difusión escrita del quechua nos puede ayudar a reflexionar sobre los procesos actuales de difusión y “ordenamiento” lingüístico que, siempre y más allá de lo explícito, esconden

⁷ Por respeto, guardamos la confidencialidad de la persona autora del texto.

proyectos de subordinación social cuando no parten de los propios actores, en este caso, de los hablantes no profesionalizados en el estudio de la lengua.

Colcapirhua, 5 de diciembre de 2010

Bibliografía

- Alvar, Manuel
1978 **Resurrección de una lengua. Introducción a la edición facsimilar de la Gramática Chibcha del Padre Fray Bernardo de Lugo, editada en 1619.** Madrid: Cultura Hispánica.
- Anónimo
1586 **Arte, y vocabulario en la lengua general del Perv llamada Quichua, y en la lengua Española.** Lima: Antonio Ricardo (1951).
- Barnadas, Josep
1998 **Carlos Felipe Beltrán (1816-1898). Un párroco boliviano amigo de los indios.** Oruro: CEDIPAS.
- Bello, Andrés
1847 **Gramática de la lengua castellana, destinada al uso de los americanos.** Madrid, Valparaíso: Librería de los Sres Tornero y Torres (12.^a ed., 1878).
- Beltrán, Felipe
1870 **Ortología de los idiomas quichua y aymará con la invención de nuevos y sencillos caracteres.** Oruro: Imprenta Boliviana de C. F. Beltrán.
1872 **Doctrina cristiana. Castellano y Quichua.** Oruro: Imprenta boliviana de C. F. Beltrán.
- Berríos, José David
1904 **Elementos de gramática de la lengua qheshua.** La Paz: González y Medina (2.^a ed., 1919).
- Bertonio, Ludovico
1612 **Vocabulario de la lengua Aymara.** Arequipa: El Lector (2006).
- Centro Cultural JAYMA
1997 **Diccionario bilingüe Quechua – Castellano, Castellano – Quechua.** La Paz: Secretaría Nacional de Educación.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo
“Normalización en lenguas andinas”. En **Pedagogía Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe**, compilado por Wolfgang Küper. Quito: EBI, Abya Yala. 153-171.

- 1995 "El Nebrija indiano". En **Grammatica o arte de la lengua general de los indios de los Reynos del Peru, por el maestro Fray Domingo de Santo Tomás de la orden de Santo Domingo**. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". VII-LXVI.
- Chomsky, Noam
- 1957 **Estructuras sintácticas**. México: Siglo XXI (10.^a ed. en español, 1976).
- Choque, Celestino
- 1992 **Criterios de normalización en la escritura de la lengua quechua en Bolivia**. Sucre: P.EIB. Fotocopia.
- Coseriu, Eugenio
- 1962 "Sistema, norma y habla". En su **Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios**. Madrid: Gredos (3.^a ed., revisada y corregida, 2.^a reimpr., 1982).
- 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: UPS, Abya Yala. 11-135.
- 1999 "Estudio introductorio". En **Cuatro textos coloniales del quichua de la "Provincia de Quito"**. Quito: P.EBI. 7-126.
- 2005 **De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico Conosur Ñawpaqman**. La Paz: Plural, CENDA.
- 2009 **¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas**. La Paz: PIEB, UASB.
- González Holguín, Diego
- 1607 **Gramática y arte nueva de la lengua general de todo el Perú llamada lengua qquichua o lengua del inca**. Lima: Francisco del Canto (Nueva edición revisada y corregida, 1842).
- 1608 **Vocabulario de la lengua general de todo el Peru llamada lengua qquichua o del inca**. Lima: Universidad Mayor de San Marcos (3.^a ed., 1989).
- Hadlich, Roger
- 1971 **Gramática transformativa del español**. Madrid: Gredos (1.^a ed., 2.^a reimpr., 1982).

- Huerta, Alonso de
 1616 **Arte de la Lengva Qvechva General de los Yndios de este Reyno del Piru.** Impreso por Francisco del Canto. Quito: Corporación Editora Nacional (2.^a ed., 1993).
- Laime, Teófilo
 1998 **Qhichwata allinta qillqanapaq p'anqa. Manual de ortografía quechua.** La Paz: CEIPLIM.
- Lugo, Bernardo de
 1619 **Gramatica en la lengua general del nvevo reyno, llamada mosca.** Madrid: Barnardino de Guzmán
- Mannheim, Bruce
 1991 **The Language of the Inka since the European Invasion.** Austin: University of Texas Press.
 1999 "El arado del tiempo: poética quechua y formación nacional". En **Revista Andina**, N.º 33. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". 15-54.
- Montoya, Antonio de
 1640 **Arte de la lengua guaraní.** Asunción: CEPAG (1993).
- Moreno Yáñez, Segundo
 1976 **Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito. Desde comienzos del siglo XVIII hasta fines de la Colonia.** Quito: PUCE (3.^a ed., 1985).
- Monsiváis, Carlos
 2004 "Prólogo. *La ciudad letrada*: la lucidez crítica y las vicisitudes de un término". En **La ciudad letrada** de Ángel Rama. Santiago: Tajamar Editores. 5-29.
- Mounin, Georges
 1967 **Historia de la lingüística. Desde los orígenes al siglo XX.** Madrid: Gredos (5.^a reimpr., 1989).
- Nebrija, Antonio de
 1492 **Gramática de la lengua castellana.** En <http://www.antoniodenebrija.org/prologo.html>, consulta del 23/11/10.
- Olmos, Andrés de
 1547 **Arte de la lengua mexicana.** Madrid: Cultura hispánica (1993).
- O'Phelan Godoy, Scarlett
 1985 **Un siglo de rebeliones anticoloniales. Perú y Bolivia 1700-1783.**

- Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- Otero, Carlos-Pergrín
1970 "Introducción a Chomsky". En **Aspectos de la teoría de la sintaxis, Noam Chomsky**. Madrid: Aguilar. XVII-LXXXVI.
- Plaza, Pedro
1995 **Qhichwata Qillqanapaq**. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación. Unidad Nacional de Servicios Técnicos-Pedagógicos.
- Quiroz, Alfredo
1998 **Qhichwa simipirwa**. Qullasuyu: MECyD, UNICEF.
- Rama, Ángel
1984 **La ciudad letrada**. Santiago: Tamar (2004).
- Ramón, Galo
1993 **El regreso de los runas**. Quito: COMUNIDEC.
- Ramos, Julio
1989 **Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX**. Caracas: El perro y la rana (2009).
- República de Bolivia
1984 **Decreto Supremo N° 20227**. Año XXV N°382. 10 de abril de 1984. Gaceta Oficial de Bolivia.
- Rivarola, José Luis
1990 **La formación lingüística en Hispanoamérica**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rivera, Silvia
1984 **Oprimidos pero no vencidos**. La Paz: Aruwiwiri, Yachaywasi (4.^a ed. en castellano, 2003).
- Salomon, Frank
1985 "Shamanismo y política en la última época colonial del Ecuador". En **Cultura**, Vol. II, N.º 21b. Quito: BCE. 487-509.
- Santo Tomás, Domingo de
1560 **Grammatica o arte de la lengua general de los indios de los Reynos del Peru, por el maestro Fray Domingo de Santo Tomás de la orden de Santo Domingo**. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas" (1995).

Saussure, Ferdinand de

1916 **Curso de lingüística general.** Madrid: Alianza Editorial (4.^a reimpr., 1992).

Stern, Steve

1987 "La era de la insurrección andina, 1742-1782: una reinterpretación". En **Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes. Siglos XVIII al XX.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos (1990). 50-96.

Thomson, Sinclair

2006 **Cuando solo reinasen los indios. La política aymara en la era de la insurgencia.** La Paz: Muela del Diablo, Aruwiwiri (1.^a reimpr. 2007).

Wulff, Enrique

1981 **Lenguaje y lenguas.** Barcelona: Salvat Editores (3.^a reimpr. 1985).

LA LEY DE “LENGUAS NATIVAS” DE COLOMBIA: EN LA ENCRUCIJADA DE LA “INCLUSIÓN” Y EL RACISMO

Javier Guerrero-Rivera.¹

Cómo citar: Guerrero-Rivera, J. (2011). La Ley de “lenguas nativas” de Colombia: en la encrucijada de la “inclusión” y el racismo. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 7, 43-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10866849>

“(…) nombrar la palabra necesaria para hacer el camino...Caminando la palabra (...).
Tejido de Comunicación - ACIN²

RESUMEN

En este artículo, se presenta un análisis de la Ley N ° 1381 de enero de 2010 o *Ley de lenguas nativas* de Colombia. Apoyado en los *estudios del discurso*, el autor identifica los mecanismos lingüísticos que constituyen el entramado discursivo de la Ley, que luego son interpretados desde las teorías decoloniales, por cuanto ellas ofrecen la plataforma transdisciplinar para interpretar los mecanismos y estructuraciones del discurso legal.

Javier Guerrero concluye que, a pesar de que la Ley en cuestión es un aporte importante a la diversidad lingüística existente en Colombia, en ella subyace el

¹ Licenciado en Lingüística y Literatura, Magíster en Lingüística Española, doctorando en Lenguaje y Educación, DIE, Universidad Distrital; invitado a University of California-Berkeley, Department of Ethnic Studies; y Universitat Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre y de la SED-Bogotá. Sus campos de investigación y trabajo son el lenguaje y la educación: Discurso, racismo y discriminación, sociolingüística, lenguas en contacto, dialectología, semiótica, comunicación, procesos de lectura y escritura, interculturalidad y educación decolonial, sobre los cuales ha publicado artículos en distintas revistas. Correo: javier.guerrero@unilibrebog.edu.co, javier66@hotmail.com.

² El Tejido de Comunicación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN, es una organización de hombres y mujeres nasa que transforman la comunicación para resistir y fortalecerse como pueblo. No es una agencia de noticias, es un tejido que concientiza, transforma y crea a través del lenguaje y el uso de los medios tecnológicos. Al Tejido le fue otorgado el Premio Bartolomé de las Casas por la Casa de América en España, el 9 de septiembre de 2010.

imaginario que sigue viendo a los pueblos indígenas y a sus lenguas como elementos marginales y de poca importancia para el Estado en tanto que se formula bajo ideas coloniales que valoran a los “otros”, sus conocimientos, saberes y formas de interacción como inferiores.

Palabras claves: políticas lingüísticas, Ley de lenguas nativas de Colombia, análisis del discurso, colonialismo

ABSTRACT

This article presents an analysis of Law No. 1381 issued in January 2010, also known as *Native Languages Law* of Colombia. Based on *discourse studies*, the author identifies the linguistic mechanisms that constitute the discursive structure of the Law, which are later interpreted from a decolonial theory point of view, since they offer a transdisciplinary platform for interpreting the legal discourse mechanisms and structures.

Javier Guerrero concludes that, although this Law is an important contribution to the existing linguistic diversity in Colombia, there is an underlying imagery that continues to perceive the indigenous peoples and their languages as marginal elements with low importance for the State as they are formulated under colonial ideas which value the “others”, their knowledge, and their interactions as inferior.

Keywords: linguistic policies, Native Languages Law of Colombia, discourse analysis, colonialism

Introducción

En este artículo, me propongo demostrar que, en la Ley N ° 1381 de enero de 2010 o *Ley de lenguas nativas* de Colombia, a pesar de ser un aporte importante a la diversidad lingüística existente en el país, subyace el imaginario que sigue viendo a los pueblos indígenas y a sus lenguas como elementos marginales y de poca importancia para el Estado en tanto que se formula bajo ideas coloniales que valoran a los “otros”, sus conocimientos, saberes y formas de interacción como inferiores. Es decir que su enunciación obedece más a una ego-política que a una corpo-política y geopolítica del conocimiento.

Para ello, recurro, por un lado, a los *estudios del discurso* que entienden el discurso como un acto político y social que le permiten identificar mecanismos lingüísticos que constituyen el entramado discursivo de la Ley; y, de otro, a las teorías decoloniales por cuanto ellas ofrecen la plataforma transdisciplinar para interpretar dichos mecanismos y estructuraciones del discurso legal.

No sobra aclarar que, con toda seguridad, los académicos que asesoraron al Ministerio de Cultura³, ante todo, son personas que actuaron de manera honesta y bien intencionada; esta misma afirmación no se podría generalizar para la élite política, para los legisladores que, en últimas, determinaron la Ley y se convirtieron en los enunciadores de la misma. Tanto para unos como para otros, los problemas del colonialismo y la colonialidad⁴ están vigentes en tanto que, por más de 500 años, la matriz colonial del poder se ha naturalizado de manera inconsciente o consciente. Del mismo modo, el análisis que presento no quiere

³ En Colombia, es el ente estatal encargado de los asuntos relacionados con las lenguas indígenas.

⁴ Para Aníbal Quijano, el colonialismo es “una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder [...]”. La colonialidad “ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de este y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado” (Quijano, 2007b: 93). Mientras que el colonialismo es doctrina con diversas formas, la colonialidad es su aplicación, ejecución y perdurabilidad en los sujetos, incluso una vez que se han terminado, mediante las ‘independencias’, las relaciones de las víctimas del colonialismo y de los colonizadores; la colonialidad es a la vez el proceso y el resultado; es inherente al patrón mundial de poder instaurado en 1492. También puede encontrarse la diferencia en *Journal of world-systems research*, VI, 2, summer/fall 2000, 342-386 Special Issue: *Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I*.

plantear que hay que estar en contra de la Ley de lenguas. Por el contrario, creo que es un avance importante y necesario —aunque insuficiente— por cuanto el Estado tiene la obligación de resarcir a las víctimas del racismo, la exclusión y la violencia directa o simbólica de la que han sido objeto los indígenas por 518 años. Es función del Estado hacer visibles públicamente los valores y manifestaciones plurales y heterogéneos del país, y darles todas las garantías.

Dice Aníbal Quijano que “la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América” (2007b: 93). Con la instalación de esta matriz, todas las condiciones materiales, espirituales, epistémicas, ontológicas y de relación son clasificadas y situadas en una condición de subordinación al hombre europeo. Desde este punto de vista, las lenguas de los pueblos invadidos por los conquistadores y colonizadores son confinadas, como todas las demás manifestaciones, a un plano inferior, a una condición menor que no se puede equiparar con la *lengua imperial*.

Las prácticas racistas y excluyentes se expresan, entre muchas formas, a través del lenguaje —los discursos— de manera consciente o inconsciente. Me explico: primero, un enunciador puede pensar, elegir, determinar y estructurar su discurso, disponerlo de manera deliberada para definir qué dice y de qué manera lo expresa; o, segundo, puede hacerlo no de manera plenamente consciente, sino que interviene en ciertos niveles y en otros, diría, es hablado por la cultura; es decir, ese enunciador es apenas articulador de la fuerza que le impone la cultura porque —para nuestro caso— a partir de 1492 cuando se impone violenta, continua y profundamente el nuevo patrón de poder y control, y las distintas clasificaciones como la raza, “en los siglos siguientes y sobre el conjunto de la especie que para muchos, desafortunadamente demasiados, ha quedado asociada no solo a la materialidad de las relaciones sociales sino a la materialidad de las personas mismas” (Quijano, 2007a: 131).

Desde el principio, en el proceso de la modernidad/colonialidad con sus formas de expansión, los conquistadores se imponen en los territorios coloniales, desde

la perspectiva propia como modelo de hombre. Lo hacen con diversas formas de colonialismo, de distintas maneras, en distintos órdenes y profundidades en tanto que su propósito era apropiarse de los recursos y riquezas materiales del otro e, incluso, de su espiritualidad y de su ser.

En esta dirección, la imagen del conquistador a caballo, armado con espada, portando consigo, en una mano, la Biblia/cruz y, en la otra, la Gramática de la lengua castellana, es una clara evidencia de las pretensiones y las formas de apropiarse del “otro” para despojarlo de su condición de humanidad y construirle su nueva identidad para, simultáneamente, reforzar la propia como hombre imperial. El imperio español vino con todo a colonizar: lengua, religión, fuerza física, armas, categorías conceptuales, modelos cognitivos y epistémicos. Tanto con los mecanismos de violencia física como con los de la violencia simbólica, se inició y consolidó la determinación del “nosotros” frente a los “otros”.

De esta manera, la religión y la lengua se convirtieron en dos armas de la mayor carga simbólica e ideológica para controlar. No es fortuito que, justo en 1492, se emita la primera gramática de la lengua castellana escrita por Antonio de Nebrija (Antonio Martínez de Cala y Jarava, 1441-1522) y tres años más tarde, en 1495, se haga el primer diccionario de la lengua. Tras estos hechos, es evidente que el imperio español comprende la importancia que posee el lenguaje —la lengua— para el ser humano, y cuán importante es apropiarlo y exterminarlo.

Así pues, la importancia del lenguaje —el discurso— radica en que es un dispositivo ideológico, político y de poder, que como la facultad construye realidades, representa y simboliza el mundo; sirve para interactuar entre congéneres y con la naturaleza, y para constituirse y erigirse como sujeto. En este sentido, el imperio español no concibe el discurso —el lenguaje— como un mero instrumento de intercambio, sino como un hecho complejo e integral que de destruirse conduce a la misma destrucción humana.

En esta dirección, la decolonialidad (Mignolo, 2007; 2010; Castro, 2007; entre otros) habla del *locus de enunciación* que posee cada discurso. Es decir que enunciar un discurso, una ley en este caso, implica la presencia de una corpo-

política y una geopolítica del conocimiento, y no la secuencialidad y articulación de frases o actos de habla. El *lugar de enunciación* articula diferentes factores condensados en la corpo-política y la geopolítica del conocimiento. Por el lado de la corpo-política, factores como la lengua desde la que se habla (central/periférica, imperial/no imperial), la mirada epistemológica (categorías hegemónicas, ‘subalternos’ o de *damnés* —desterrados—), la condición de género/sexo del sujeto o sujetos, las condiciones socioculturales (conocimientos y educación occidentalizada, educación propia, intercultural, los roles en la vida social, pública y privada), en términos generales, la historia de vida como sujeto individual, social y cultural. Por su parte, en relación con la geopolítica, factores como el territorio geográfico y político junto con el complejo entretejido de variables que lo cruzan (continente, país, región, comunidad, campo/ciudad, “tercer mundo”, sur/norte, oriente/occidente) y la interacción con los sujetos y con las sociedades.

Una vez impuesto el nuevo orden mundial de poder por parte de los ibero-cristianos conquistadores y colonizadores, y hablando desde la concepción universalista y abstracta que se otorgaban a sí mismos, determinan las distintas jerarquías para controlar al “otro”. Además de fundar la categoría etnorracial de la que se derivan las demás y desde la que se clasifica e identifica a los otros (Quijano, 2007b), se configura “una jerarquía lingüística entre lenguas europeas y lenguas no europeas donde en la producción de conocimientos y en la comunicación se privilegia a las primeras y se subalterniza las segundas como creadoras de folclore o de culturas pero nunca de teoría o de conocimientos” (Grosfoguel, 2006:155).

El colonialismo lingüístico en la Ley de lenguas

Ahora bien, dicho lo anterior, ¿cómo se percibe aún estas clasificaciones y descripciones en la ley en cuestión? Una vez derogada la Constitución Política de 1886, en la que explícitamente se enunciaba un modelo de nación homogénea con hombres blancos practicantes de una sola creencia (católica) y hablantes de una sola lengua (castellano), entra en vigencia la actual Constitución (1991) que enuncia una nueva nación: multicultural, diversa en sus creencias, expresiones socioculturales y plurilingüe; es decir, una nación heterogénea; no obstante, hoy seguimos celebrando fiestas nacionales como

nación homogénea: el Día de la Independencia, de la Raza, de la Virgen del Carmen y el Día del Idioma (el español).

En relación con lo anterior, la nueva Constitución señala:

Artículo 7º. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

Artículo 8º. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

Artículo 10º. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos⁵ de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Artículo 70º. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

En consecuencia, la Ley 1381 o Ley de lenguas nativas desarrolla los anteriores artículos y el 4º, 5º y 28º de la Ley 21 de 1991, que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Consta de 26 artículos contenidos en 4 títulos: principios y definiciones, derechos de los hablantes de lenguas nativas, protección de las lenguas nativas y gestión de la protección de las lenguas nativas.

Como se puede observar, desde la misma Constitución, se muestra que, aunque aparece explícita la buena intención de superar la homogeneidad y los universalismos abstractos de la Constitución de 1886, se incurre en ellos al hablar de “grupos étnicos”, “dialectos” y “oficiales en sus territorios”; es el mismo sentido que, de antemano, se asumió en el Convenio 169 de la OIT, al referirse a “pueblos indígenas y tribales”. Estas denominaciones y enunciados tendrán mayor interpretación más abajo.

⁵ Los subrayados, de aquí en adelante, los he puesto para identificar las estrategias discursivas empleadas y sobre las que se hará el análisis e interpretación.

En la Constitución actual, se parte del prejuicio eurocéntrico, del colonizador, al denominar los sistemas lingüísticos de los pueblos indígenas como *dialectos*. En este caso nombrarlos de ese modo es asumir que solo, como lo hicieron los españoles conquistadores y las élites imperiales, los sistemas lingüísticos hablados por ellos, el imperio, son estimables de denominarse *lenguas*. Ahora bien, ¿qué hay de nuevo en la Ley de lenguas colombianas?

En primer lugar, legislar sobre las lenguas indígenas presupone una acción de deuda, de resarcimiento; pero hacerlo a estas alturas de la historia de Colombia, comienzos del siglo XXI (10 de enero de 2010), indica mucho más que una deuda; es muestra clara del retraso, confinación y discriminación a la que han sido sometidos los pueblos indígenas desde el establecimiento de la matriz colonial. Para otros países de América Latina, estas leyes, aunque tienen el mismo sentido, se han hecho antes (Chile, 1993; Guatemala, 2003; Perú, 2003; México, 2003; Venezuela, 2008). Y, en segundo lugar, la manera como se enuncia la Ley de lenguas demuestra las prácticas de exclusión y racismo históricos como constantes instauradas desde la invasión por parte de los españoles.

Veamos: en el preámbulo de la Ley 1381, se indica que se desarrollarán algunos artículos (7º, 8º, 10º y 70º) de la Constitución Política y otros de la Ley 21 de 1991 (4º, 5º y 28º) que “aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”. Como ya se dijo antes, aunque el Convenio de la OIT abogue por los pueblos indígenas del mundo, nombrarlos como “tribales” establece una asociación con grupos/grupúsculos pequeños o personas ‘extrañas’ desde la visión del colonizador europeo; esto le atribuye una diferenciación de lo que, desde esa misma visión, se considera una “civilización”; es decir que, llamarlos de ese modo, es situarlos en un transcurrir temporal lineal, cuya evolución es inferior a la de las civilizaciones, a la de los civilizados. El uso de los calificativos o sustantivos “tribal”, “tribu”, como de “étnico” y sus derivados, conlleva en su significación, por el uso histórico, profundas contradicciones y ambigüedades que se hace necesario, mientras tanto, reemplazar por otras que no contribuyan a la transmisión o acentuación de la exclusión y del racismo.

En el artículo 1º dice: “La presente ley tiene como objeto garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas que se llamarán de aquí en adelante lenguas nativas (...)”. La lengua construye realidades tanto como las deconstruye; establecer determinismos con ella también conlleva a generar discriminaciones y a segregar; por eso, pudo ser más afortunado hablar de legislar sobre la *diversidad de lenguas o idiomas* del país. El uso de ciertas formas lingüísticas y enunciados va generando representaciones en la mente de los interlocutores que las oyen o las leen. Estas se reproducen y consolidan en la repetición o transmisión que hagan las instituciones oficiales, los medios de comunicación o las personas en la conversación cotidiana. Asimismo, hacer uso de la denominación “grupos étnicos” adquiere una coloración segregacionista por cuanto enfoca a los sujetos con características especiales, diferenciándolos con ‘marca’ negativa derivada de la concepción europea que —desde el comienzo— valoró a los “otros” como diferentes con rasgos incompatibles con los propios; así que hablar de “étnico” se asocia a “raza” y a “minoría”, y estas dos formas están marcadas negativamente para diferenciar del canon. En su etimología, el adjetivo “étnico” significa nación o pueblo, extranjero. En general, el ‘extranjero’ era el “otro”, el no europeo, a quien se le atribuían las características negativas para diferenciarlo del “nosotros”.

En la investigación sobre la manera como los medios masivos informan sobre los indígenas en Colombia (Guerrero R., 2009), se encontró un prejuicio constante, y es el relacionado con el que los pueblos indígenas son *simple patrimonio nacional*; en el artículo 2º, se indica que “las lenguas nativas de Colombia constituyen parte integrante del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos que las hablan (...)”, percepción que se acentúa; esta idea conlleva a que se los mire como pieza de museo que solo sirven para ser conservados y preservados como patrimonio muerto e inactivo. El “*reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento*” son las acciones que se harían desde afuera, gestionadas por agentes externos a los pueblos indígenas; en consecuencia, los indígenas no poseen acciones, porque se los ve como culturas muertas o del pasado histórico remoto, ni contribuyen a la transformación social, cultural, política y económica del país. Todo esto lleva a la folclorización de lo indígena, a verlos como mercancía para ofrecer al turista, al televidente, al lector, al

interlocutor. Con esto, las leyes contribuyen a la legalización de los prejuicios que se crearon y se han transformado y consolidado a lo largo del tiempo.

El artículo 3º, “[...] las entidades del Estado investidas de atribuciones para el cumplimiento de funciones relacionadas con las lenguas nativas, deberán actuar con reconocimiento y sujeción a los principios de la necesaria concertación de sus actividades con las comunidades de los grupos étnicos y sus autoridades, y de autonomía de gobierno interno del que gozan estas poblaciones en el marco de las normas constitucionales y de los convenios internacionales ratificados por el Estado”, da cuenta de otro elemento importante. En primer lugar, el Estado se asume como el responsable de la ejecución de todas las acciones frente al “reconocimiento, preservación, fortalecimiento, protección” de las lenguas. La atribución no está mal, le corresponde; es una de sus funciones. Sin embargo, hay que preguntarse a qué costo: anulación de la capacidad de los propios pueblos indígenas, de sus iniciativas, sus procesos propios y su condición humana. En segundo lugar, en Colombia y en buena parte del continente, en los últimos tiempos, se ha vuelto lugar común decir que la democracia colombiana es ejemplar⁶. Bajo esta idea, en el país se asume que es Colombia uno de los países, de las democracias, que más “le ha dado garantías” a los pueblos indígenas. Se afirma, entonces, que “gozan” de derechos plenos y suficientes, de manera que no se justifican sus “reclamos”. Al contrario, se les ha dado tanto que “abusan” de esa bondad y cometen actos racistas hacia el resto de la sociedad colombiana⁷. “Lo tienen todo y quieren más”, es un decir corriente.

En relación con la discriminación, el artículo 4º, titulado “*No discriminación*”, indica que “ningún hablante de una lengua nativa podrá ser sometido a discriminación de ninguna índole, a causa del uso, transmisión o enseñanza de

⁶ En este sentido, en los últimos tiempos se ha escuchado dos ejemplos palpables: de un lado, el Premio Nobel de literatura, Mario Vargas Llosa, y, del otro, el presidente de Chile, Sebastián Piñera. El primero aludió, en su discurso de recibimiento del premio, que las democracias de América Latina, entre las que citó a la colombiana, “respetan la legalidad, la libertad de crítica, las elecciones y la renovación en el poder”; el segundo se refirió a la “seguridad democrática” —eje central de la política de Uribe y que bajo su filosofía se cometieron numerosos crímenes y la persecución a la oposición— como “modelo a seguir” en Chile (diario El Espectador, 18 dic. de 2010).

⁷ Al respecto, se puede leer toda la información (noticias, editoriales y cartas de los lectores) emitida por el diario EL TIEMPO de Bogotá, entre el 23 y el 30 de junio de 2006, a raíz de la sanción a una indígena menor de edad por establecer relaciones amorosas con un individuo (agente de policía) que no pertenecía a su comunidad.

su lengua". De antemano, la denominación del apartado de este modo presupone la existencia de la discriminación; la presuposición que subyace, conocida por los emisores de la Ley, se expresa en esta proposición: "En Colombia existe la discriminación hacia los pueblos indígenas y sus costumbres"; "en Colombia se discrimina a los indígenas por el *uso, transmisión y enseñanza de sus lenguas*". Esta, entonces, se desarrolla —se infiere del artículo— como la práctica de rechazo por el uso de sus lenguas maternas; no se hace alusión a otros aspectos como el considerarlas dialectos o denominarlas con nombres peyorativos, al rechazarlas como poco útiles, y al someterlas a las restricciones históricas de su uso en los ámbitos privado y público. Se quiere dar a entender que la discriminación no existe en el país como principio general. Este artículo pudo ser más preciso y claro en las acciones discriminatorias por parte del Estado, la academia, las élites y la gente del común. Tampoco hay actores que comenten esa discriminación; esta es una abstracción. En esa medida, no indica sanciones ni se anuncia que se tomarán medidas al respecto⁸. Subyace el principio general de que "la discriminación no existe", siendo esta la razón por la que en Colombia no hay una sola ley contra la discriminación y el racismo.

Las lenguas indígenas, según la Ley 1381, artículo 14º, denominado "*Reivindicación de lenguas extintas*", están clasificadas en vitales, en peligro de extinción, en estado de precariedad y extintas. Este artículo, a mi parecer, expresa el sentido de la situación actual de la diversidad lingüística y de lo que representan en el imaginario colectivo: son lenguas muertas o sin importancia para el país. Tanto las vitales como las que están en estado de precariedad no representan algo distinto a esto. Limita, además, la posibilidad de recuperarlas a "si se dan condiciones de viabilidad y de compromiso colectivo para dicha recuperación". No se menciona lo que ellas significan para las comunidades, la capacidad de representar y simbolizar, su capacidad de construir realidades, crear subjetividades ni lo que representan como sistemas de conocimiento. Este papel es solo para las lenguas mayoritarias o imperiales como el español. Se las sigue viendo como parte del folclore y como formas comunicativas de menor orden.

⁸ En Colombia no hay leyes para tipificar las acciones sociales y discursivas racistas, tampoco la legislación transnacional ha impactado en la institucionalidad colombiana ni en la opinión pública. Para un grueso de la población nacional "blanca", hablar de racismo en nuestro medio no suena ni siquiera exótico sino ridículo.

La Ley 1185⁹ de 2008, en su artículo 4° sobre la *“Integración del patrimonio cultural de la Nación”*, señala: “El patrimonio cultural de la Nación está constituido por todos los bienes materiales, las manifestaciones inmateriales, los productos y las representaciones de la cultura que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la lengua castellana, las lenguas y dialectos de las comunidades indígenas, negras y creoles (...)”; este enunciado genera una ambigüedad por cuanto los dialectos del castellano de Colombia —en sentido lingüístico— no son considerados como parte de ese patrimonio, lo que indica que se lo ve como una lengua modelo y perfecta, sin variaciones y que, de tenerlas, la ubican en una condición menor como menor son los dialectos propiamente dichos pues no serían de interés académico o “cultural”. Por esta razón, se infiere del artículo que los dialectos, como el costeño, bogotano, cundiboyacense y demás, no son patrimonio ni se pueden incluir en la lista de las representaciones de la cultura. Por el contrario, la Ley enuncia que las lenguas indígenas sí tienen dialectos; al parecer, el sentido que se da es que se trata de formas vulgares y folclóricas, curiosas y extrañas, razón por la cual merecen ser preservados e incluidos en la Lista Representativa de Manifestaciones de Patrimonio Cultural Inmaterial prevista en la Ley 1185 de 2008. Con lo anterior, se pone de manifiesto la idea imperial de lengua perfecta ideal frente a lengua periférica cambiante; lo culto/inculto; lo civilizado/salvaje.

En síntesis, a las lenguas indígenas se las considera como patrimonio arqueológico, como “vestigios” que pueden dar cuenta de pueblos antiguos; persiste aquella idea de mirar el tiempo linealmente y dividirlo en prehistoria e historia, donde las “lenguas nativas” pertenecerían a ese primer periodo, momento que —según la concepción europea— pertenece a los pueblos salvajes. El lenguaje aquí cumple esa función fundamental: asociar la idea de vestigio/patrimonio que se da a las lenguas, a sus hablantes. Les atribuye, sin que se exprese, las cualidades y atributos de la ‘pieza arqueológica’, a los seres humanos, a los pueblos indígenas. En este sentido es que se valora, protege y difunde el patrimonio cultural, las lenguas, como ‘objeto de museo’.

En los artículos 16°, 17° y 18°, la Ley menciona la protección y difusión de las “lenguas nativas”, a través, primordialmente, de los medios de comunicación

⁹ Esta Ley se conoce como Ley General de Cultura; es la primera que se hace en este orden en Colombia.

públicos y, tangencialmente, de los privados, cuando son estos los más influyentes en la construcción de identidades, en la consolidación de imaginarios y en la definición de interacciones sociales y discursivas. Hoy en día, si bien la educación tiene incidencia, la de los medios de comunicación es mucho más inmediata y contundente. Dejar, solamente, o fundamentalmente, en manos de los medios públicos la protección y difusión de las lenguas, por un lado, es reducir su espectro y fuerza de incidencia, es relegarlas a un segundo plano por la asociación y, en alguna medida, por lo que representan negativamente en Colombia estos medios¹⁰; por el otro, es quitarles la posibilidad de tener amplia cobertura y constante difusión, lo que contribuiría a generar otros tipos de comportamiento en la sociedad colombiana.

En el artículo 17º, la Ley señala: “[...] se otorgará preferencia a la publicación de materiales que tengan relación con los valores culturales y tradiciones de los pueblos y comunidades étnicas del país, elaborados por sus integrantes”. ¿Por qué solo, preferencialmente, ese tipo de “materiales”? Este fragmento pone de manifiesto una visión culturalista sobre los pueblos indígenas, razón por la cual se estima que solo o preferencialmente son objeto cultural y muy poco agentes sociales. Se considera que solo pueden producir “materiales” en el campo folclórico, antropológico, arqueológico. Ni en el artículo ni en la Ley se hace mención a los conocimientos o la ciencia, al contrario, se reitera el uso de “materiales” para referirse a lo que podrían producir. En consecuencia, no se considera que puedan producir ciencia ni conocimiento ‘duro’ al estilo de la ciencia occidentalizada y euroamericanizada, o, sencillamente, conocimiento.

La existencia de las cosas, de los hechos o de los fenómenos, se niega de dos maneras: expresándolos directamente o no mencionándolos; es decir, enunciando o no enunciando. En este caso, el artículo 17º menciona un tipo de “materiales” (o “conocimiento”) y no menciona otro, lo que niega que produzcan conocimiento sin que se lo haya enunciado. Esto ha llevado a que no se los pueda ver como intelectuales y académicos, sino, únicamente, como “sabedores” en tanto que su

¹⁰ En términos generales, en Colombia, los medios masivos de comunicación públicos tienen poca cobertura. La radio, fundamentalmente, se dedica a dar información del régimen; mientras que la televisión, salvo el canal Señal Colombia, se centra en los debates políticos del Congreso y en programación de muy baja calidad, como los programas de distintas religiones y autoayuda. Señal Colombia, cuya programación tiene calidad, no registra en las mediciones de audiencia. Por el contrario, los canales privados concentran la mayor penetración y audiencias, junto con la televisión por cable.

conocimiento no es conocimiento universal, sino local y limitado. En síntesis, se plantea un tipo de racismo epistémico y ontológico que define condiciones y capacidades humanas en relación con la clase y la calidad del conocimiento; el racismo epistémico “atribuye y reconoce la producción de teoría a los sujetos occidentales blancos mientras los no-blancos producen folklore, mitología o cultura pero nunca conocimiento de igual a igual con occidente [...]. El racismo epistémico considera los conocimientos no-occidentales como inferiores a los conocimientos occidentales” (Grosfoguel, 2007:38); en esta dirección, los conocimientos indígenas se enmarcan en un sentido de “tradición” que debe ser superada en procesos de modernización, justamente porque aún no han alcanzado la Modernidad europeizada. La Ley de “lenguas nativas” de Colombia pone en evidencia los racismos coloniales determinados que Quijano (2007a; 2007b) ha denominado como la matriz colonial del poder; es decir, subsiste la coloración de la razón (Chukwudi Eze, 2001).

En un apartado del artículo 20º, la Ley señala que “el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las universidades del país y otras entidades idóneas, motivará y dará impulso a la creación de programas de formación de docentes para capacitarlos en el buen uso y enseñanza de las lenguas nativas”. La Ley está construida sobre una racionalidad europeizada en tanto que, si bien es cierto que se observa puntos de avance, se desconoce el pensamiento acumulado existente como condición propia, las experiencias y prácticas de fortalecimiento, revitalización y divulgación de las lenguas realizadas por los pueblos indígenas. Además, porque el pensamiento occidentalizado parte de la escritura, incluso como otra forma se sujeción, sin tener en cuenta que las lenguas de los pueblos indígenas no tienen su sustento en ella sino en la oralidad.

La oralidad como aspecto de vital importancia para los pueblos indígenas, en el desarrollo de la Ley, NUNCA es mencionada como tal. Por ejemplo, para ellos la palabra camina, tiene poder, huele; como indica el epígrafe, “nombrar la palabra necesaria para hacer el camino” es otorgarle todo el poder a la oralidad, más que a la escritura¹¹. En este sentido, la Ley de lenguas nativas sigue viendo

¹¹ Para conocer el sentido de la palabra, el poder de la oralidad, para el pueblo nasa del sur de Colombia, se puede ver en <http://www.nasaacin.org>. Allí, en cualquiera de sus comunicados o en el capítulo sobre La Escuela de Comunicación, “el camino de la palabra digna” está en lo que para los pueblos indígenas significa el *discurso* (el lenguaje, la palabra, la oralidad), y que el pensamiento occidentalizado, la lingüística ortodoxa y los enunciadores de la ley desconocen.

a los indígenas de forma evolutiva y lineal en tanto que están pasando de una condición previa oral (salvaje, incivilizada) a una moderna y desarrollada como la escrituralización. Ahora bien, la crítica no es a este proceso de fijación y normalización de las lenguas, sino a la reducción de todo a la unicidad y hegemonía de la escritura, desconociendo que ellas en su sistematicidad y estructuración tienen otras opciones como la oralidad; muy arraigada allí, es más importante para la fortaleza de las lenguas porque ahí está el uso, la vida real de la lengua. Obsérvese que la oralidad tiene censura en la cultura hegemónica (para los hablantes del castellano), por eso, la preocupación aún vigente por la pronunciación, la vocalización y, en general, por la corrección. Si lo esencial para las lenguas hegemónicas es la escritura, para las lenguas indígenas no lo es tanto. La oralidad no se enseña. René Reynaga¹² señaló que las lenguas maternas de los pueblos amerindios no se han sostenido por la acción del Estado, sino por la acción comunitaria, por la oralidad y el uso.

Relacionado con la anterior, el artículo 21° indica que “el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovaciones, Colciencias¹³, [...] apoyará proyectos de investigación y de documentación sobre lenguas nativas, y velará para que el resultado sea conocido por las comunidades donde se haya desarrollado [...]”. La ley 1286 de 2009¹⁴, que transforma este organismo y fortalece el sistema, lo hace para “lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional” (art. 1°). Bajo este horizonte, el conocimiento científico se liga a la productividad y al mercado, de manera que lo que no se considere “conocimiento científico”, como las manifestaciones indígenas, los saberes otros, no tiene cabida por cuanto no posee la objetividad ni la “utilidad” desarrollista que ofrece el otro conocimiento, el conocimiento ‘duro’ occidentalizado. La ciencia y la investigación deben operar en función de la fábrica que produce artefactos del desarrollo.

¹² Me refiero a un comentario introductorio a su conferencia en el Seminario Internacional De-colonización del Estado en América Latina, llevado a cabo el 28 y 29 de julio de 2010, en la Universidad Libre de Bogotá, a propósito de una ponencia relacionada con el tema de este artículo.

¹³ Colciencias es la entidad rectora del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Regula qué se debe investigar en las universidades y con qué propósitos.

¹⁴ Se conoce como Ley de Ciencia y Tecnología.

Según lo antedicho, los mismos indígenas no pueden generar, apropiar ni divulgar conocimiento científico, por lo tanto, no pueden desarrollar conocimiento científico, tecnológico e innovaciones pues no contribuyen a la política económica del país, a la productividad, a la creación de empresa, al emprendimiento y a la competitividad. Los conocimientos indígenas, sus creaciones, no concuerdan con el sentido de “productos y servicios con valor agregado”. Son “materiales” que no se adaptan al “aparato productivo nacional”, no son del campo de “las áreas estratégicas”. Es claro que la Ley aún ve que los indígenas son el objeto de investigación por parte de la sociedad mayoritaria, del hombre blanco —de las élites— desde el conocimiento occidentalizado.

Persiste, en este caso, la universalización y monopolio epistémico de occidente sobre otras epistemologías como la de los indígenas en cuestión, por cuanto no se menciona con claridad que los mismos indígenas son capaces de generar sus propios estudios como sabedores, intelectuales y conocedores, incluso, del saber occidental disciplinar. Esta epistemología eurocéntrica se caracteriza no solamente por privilegiar un canon de pensamiento occidental, sino también por estudiar al «otro» como objeto y no como sujeto que produce conocimientos, encubriendo al mismo tiempo la geopolítica y corpo-política del conocimiento (Grosfoguel, 2007:37) y dando primacía a la ego-política del conocimiento en cuanto los sujetos que investigan o desarrollarán los proyectos poseen el conocimiento verdadero, universal, objetivo y suficiente para hallar y dar respuesta a los problemas en relación con las “lenguas nativas”.

Bien es cierto que, por tratarse de una ley, el Estado aparece como legitimador, responsable, dador, proveedor, de todas las cosas que hay que hacer en relación con la sociedad que gobierna, de los indígenas para este caso; él es el actor principal en las decisiones de forma y fondo, que debe conceder las mismas posibilidades a todos los ciudadanos. Al contrario, los pueblos indígenas aparecen como pasivos y benefactores de todas las estrategias y decisiones. Pasivos en el sentido en que no se toman, por ejemplo, para este caso como para los demás, las iniciativas propias en todos los campos sobre los que legisla: medios, educación básica, media y superior, páginas web, publicaciones impresas, audiovisuales, etc., muchos de los cuales han contado con el apoyo y gestión de iniciativas privadas. Se muestra como si todo comenzara de cero, como si no existiera nada y todo se creara a partir de la promulgación y ejecución de esta ley. El papel discursivo de los pueblos indígenas se reduce a

la *concertación*, siempre convocada por el Estado (“en concertación con las autoridades de los pueblos indígenas...”).

La intención es, pues, solucionarles el problema a los “otros”, a los indígenas; es un problema ajeno a la nación colombiana, por cuanto todas las medidas se centran o circunscriben a lo particular, a la guetización de lo diferente, de las minorías. Por esta razón, no hay convocatoria ni regulación a la sociedad en su conjunto; por esta razón, no se asume que los pueblos indígenas puedan tener trascendencia, aportes, proyección nacional. Veamos, a continuación, cómo, en ese discurso legal, se aprecia lo dicho anteriormente y otros aspectos.

Formas de denominar a los actores y sus acciones

El Estado		Los indígenas		
Denominaciones	Acciones	Denominaciones		Acciones
		Indígenas	Lenguas	
El Estado, y en nombre del Estado, las distintas instituciones como los Ministerios de Cultura, Educación, Protección Social, TIC; Colciencias; poderes públicos; universidades públicas y otros entes del ramo, del orden nacional, departamental, municipal y local.	Corresponden a todas las instituciones del campo legal y de competencia del Estado: garantizar, promover, preservar, salvaguardar, revitalizar, fortalecer, proteger, reafirmar, impulsar, facilitar, fomentar, adoptar, recolectar, financiar, realizar, desarrollar, diseñar, formular, actuar, investigar, defender, velar, reconocer, determinar, asistir, proveer, difundir, avanzar, coordinar, evaluar, acordar con, consultar y concertar.	Grupos étnicos, pueblos indígenas, pueblos, comunidades de los grupos étnicos, comunidades nativas, poblaciones, hablantes.	Lenguas nativas, patrimonio cultural inmaterial, tradición cultural.	Hablar, usar sin restricciones, demandar, gozar, no ser discriminado, tener derecho, comparecer, actuar, solicitar, manifestar interés.

El anterior cuadro sintetiza las formas como son nombrados los interlocutores de la Ley y sus respectivas acciones. En relación con las denominaciones del Estado, todas —sean estas del orden nacional, departamental, municipal o local— encarnan la legitimidad y el poder institucionales a los que los ciudadanos deben sujetarse. En relación con los indígenas, las denominaciones tanto de los pueblos indígenas como de los sistemas lingüísticos¹⁵ son, prácticamente, invariables; siempre se los llama “grupos étnicos” y “lenguas nativas”. Esto, como ya se ha dicho y como se sustentará más adelante, tiene sus implicaciones ideológicas derivadas del pensamiento occidentalizado, colonial.

Por el otro, las acciones que ejecuta el Estado corresponden a las que le son inherentes por su condición de organización de instituciones coercitivas, que regulan la vida social. Su rol es de sujeto activo, originador, controlador y ejecutor de acciones *para/a favor de* los indígenas, para sus lenguas, dada su condición de “patrimonio”. Sus acciones dejan entrever el sentido de unidad y de homogeneidad nacional en tanto se asume que el Estado es el que vela por la vida social de todos los ciudadanos que, para el caso de los indígenas, no son vistos, en sentido amplio, como una comunidad diferente con autonomía, sino como un grupo que debe integrarse a la sociedad mayoritaria, a la nación mayoritaria; así, los indígenas son dependientes y forman parte de un conjunto mayor.

Las acciones de los indígenas corresponden a tres sentidos: de un lado, acciones que los muestran como sujetos pasivos en quienes recaen las acciones del Estado, lo que los muestra como beneficiarios/depositarios; de otro, las que los muestran como necesitados a quienes se les debe resarcir lo que se les ha negado (tener derecho, no ser discriminados, usar sin restricciones); persiste un imaginario de misericordia y lástimas¹⁶, por lo que se justifica “ayudarlos”; y, finalmente, las que los muestran como individuos que tienen suficientes garantías

¹⁵ Es importante anotar que tanto las denominaciones como las acciones del Estado y de los indígenas se repiten en la Ley de principio a fin. En el caso del Estado, los nombres se alternan con los diferentes entes que lo representan, y en relación con los indígenas, salvo escasísimos casos, siempre se usa el mismo: “grupos étnicos”; igualmente esto ocurre para la denominación de los sistemas lingüísticos: siempre se los llama “lenguas nativas” y se los relaciona con el “patrimonio o tradición cultural”.

¹⁶ “Los indígenas inspiran lástima”, es una de las cinco ‘voces’ o imaginarios, que se encontró en la investigación mencionada arriba, acerca de la forma como los medios masivos informan o representan a los indígenas en Colombia (Guerrero, 2007).

en todos los campos; pasan por pedigüños abusadores de su condición (demandar, gozar, solicitar, manifestar interés).

Tanto las formas de nombrar como las acciones determinan y muestran el tipo de relaciones y percepciones de la cultura hegemónica y de los pueblos 'minoritarios'. Por las acciones y formas de nombrar a los pueblos indígenas, no se los considera actores sociales y políticos de la nación; lo son quizá de sus territorios, donde pueden usar sus lenguas, en sus reductos, según la Ley 089 de 1890¹⁷.

La Ley se propone desde un tipo de racionalidad planteada desde el Estado; se infiere que es la racionalidad que "tiene la razón", la lógica de esa racionalidad; no la racionalidad indígena porque seguramente es incompleta o dispersa, o porque no se posee. La Ley se hace con arreglo a la lógica occidental; del mismo modo, quien investiga es la racionalidad europea, de manera que los procesos en los que avanzan los pueblos no son investigación; en esto es claro el enunciado que dice que el Estado "fomentará, patrocinará, investigará". Los pueblos no son protagonistas de su propia historia, mucho menos de la historia nacional.

El proceso va desde defender, diagnosticar, facilitar, coordinar, proponer hasta permitir (que se haga algo). No hay autonomía de los pueblos para definir su presente y su futuro. Es una autonomía menoscabada por la dependencia, determinación y ejecución de casi todo por el Estado y la sujeción de los pueblos indígenas a esas disposiciones. El papel de los indígenas está orientado a seguir las indicaciones, a aceptar lo que la ley ordena. Su rol está como interlocutores pasivos, cuya acción más importante es aceptar la concertación con el Estado¹⁸.

¹⁷ Esta Ley aún tiene vigencia para los indígenas. Se apela a ella para los asuntos relacionados con las tierras, los resguardos.

¹⁸ Según la página del Ministerio de Cultura, la Ley fue consensuada con los pueblos indígenas; sin embargo, es sabido que, en los últimos 8 años, durante los dos periodos de gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, se violaron todas las normas de la decencia, la ética y la moral: por ejemplo, para contrarrestar al Movimiento Social de la Minga Indígena, cuyos líderes son parte de las comunidades del Cauca, se financió la creación de una organización indígena paralela con la pretensión de mostrar a la comunidad internacional la inexistencia de la persecución, estigmatización y exterminio de sus líderes, denunciados por el movimiento y los organismos de derechos humanos. Del mismo modo, es claro que en la formulación de la ley se reitera "la participación de las comunidades", pero se lee claramente que su papel es pasivo, no son parte de la transformación del país social, político y económico.

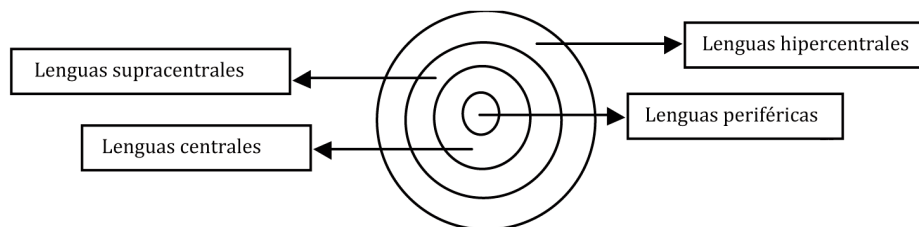
La relación de los interlocutores se da por el siguiente enunciado: “Yo (Estado) facilito, diagnostico, coordino, concierto y ustedes (los pueblos) obedecen”; o “yo (Estado) les presento X, concierto con ustedes (las autoridades representantes de los pueblos), pero yo (Estado) decido, según mis criterios”.

Para cada uno de los involucrados en la Ley, se define, a partir del uso de los verbos *ser*, *estar*, *tener*, un modelo de humanidad o una condición ontológica que los distingue, diferencia y, sobre todo, que los distancia en la condición de *ser* y *estar* en la sociedad (Vasilachis, 2006), es decir, de existencia.

El colonialismo lingüístico y la glotofagia

Ahora bien, ¿de dónde se desprenden los argumentos que sustentan la Ley de lenguas nativas? Las fuentes son varias: la religión, la ciencia, la Ilustración, entre otros. Me referiré en lo que sigue a dos tipos de argumentos: a las categorías provenientes de la lingüística y a las dicotomías provenientes de distintos campos.

De un lado, existe en los discursos de la lingüística un colonialismo que impide ver las realidades de los sistemas lingüísticos: la jerarquización de las lenguas. Esto obedece a la fuerza y a las maneras como tales discursos se han impuesto a través de los académicos, de la Universidad, a las mismas disciplinas y, en general, a todo el sistema colonial que empezó hace 518 años y que hoy persiste transformado y adosado acorde con la época y las necesidades e imposiciones discursivas que impone la globalización y el mercado académico. Las muestras analizadas anteriormente dan cuenta de esos procedimientos y condiciones. Según Calvet (2005: 14-15), nos encontramos frente a “una representación de los vínculos entre las lenguas del mundo en términos de gravitaciones superpuestas en torno a lenguas-eje de distintos niveles”: el inglés es una lengua hipercentral que está en el centro, con hablantes que tienden al monolingüismo; a su alrededor, están las lenguas supracentrales, como el español, francés, árabe, malayo, etc., con hablantes que aprenden otra lengua del mismo nivel; a estas les siguen las lenguas centrales y, finalmente, se ubican por lo menos 6000 periféricas. Estas últimas serán las de mayor riesgo para ser devoradas por las hiper/supercentrales, y solo dependen de la vitalidad que les den sus hablantes. Obsérvese el siguiente gráfico:



La clasificación no tiene nada que ver con el número de hablantes, sino con el poder y el colonialismo instaurados. El gráfico representa la jerarquización de las lenguas desde la perspectiva colonial. De la mayor a la menor expansión y dominio, de los superestratos a los substratos lingüísticos. Desde una jerarquía vertical, las lenguas hipercentrales están en la cúspide de la pirámide, mientras que las periféricas se localizan en la base; las primeras tienen las mejores condiciones y capacidades para dominar a las demás; las segundas, aunque no alimentan a las primeras, son las que se convierten en el referente para plantear la norma modélica y el universalismo lingüístico de las lenguas hipercentrales o de las que hagan sus veces de ‘lenguas nacionales’ en los diversos contextos.

Desde el plano del círculo, las lenguas hipercentrales absorben a las demás, las aprisionan en sus círculos concéntricos, limitándolas, reduciéndolas en su uso, exterminándolas, devorándolas. Este ha sido el destino vivido por las lenguas de los pueblos conquistados; este es el sentido de política lingüística que subyace a “la Ley de lenguas nativas de Colombia”.

Lo anterior cobra más relevancia por las conceptualizaciones configuradas por la disciplina lingüística. La definición de la polisistematicidad (diasistema), normatización, dialecto literario, plenifuncionalidad, autonomía normativa, como las características de la lengua-idioma, por supuesto, es pensada para las lenguas hipercentrales y supracentrales, pero no para las lenguas periféricas. Estas alcanzarán medianamente algunos de esos rasgos en razón a que son restringidas en su uso, por tanto, en su valor y utilidad; todas ellas pasarán a ser consideradas, en sus respectivos territorios —como ocurre en Colombia—, una “variante diatópico heterogénea, subordinada políticamente y de funcionalidad restringida” (Montes, 1987:48). Esta subordinación somete su uso a depender de

la lengua mayoritaria (hiper/supra/central), y con ello su valoración pasa a ser negativa, dando lugar al fenómeno de la glotofagia; es decir, entre las dos lenguas se crea una relación de prestigio/desprestigio hasta llegar a dejar de ser lengua materna para sus hablantes y extinguirse.

Por otro lado, las dicotomías y los unidireccionalismos reducen la visión del mundo, la constriñen a posturas sesgadas y cargadamente ideológicas. El colonialismo lingüístico se funda, entre otras, en las siguientes dicotomías:

VISIÓN DICOTÓMICA DEL MUNDO	
LOS PUEBLOS EUROPEOS	PUEBLOS NO EUROPEOS
Pueblo, nación, civilización	Tribu, grupo, reducto, cultura
Lengua	Dialecto
Civilizado	Salvaje
Escritura	Oralidad
Nosotros	Los Otros, bárbaros
Lengua de Dios	"Lengua" del diablo
Historia	Sin historia
Sociología	Etnografía
Lengua dominante	Lengua dominada
Superestrato lingüístico	Sustrato lingüístico
Industria, comercio	Agricultura, cotidianidad
Alta cultura	Cotidianidad, costumbre, folclor
Ciudad	Campo
Originario de	Nativo de

Las anteriores dicotomías han llevado a que, históricamente, se asocie en su conjunto todo lo indígena, sus formas de conocer, de ver, de organizarse, de actuar y de vivir, con valores negativos; por esta razón, "el menosprecio por el "dialecto", la lengua del colonizado (y entonces, por definición, del salvaje) es estrictamente paralelo al menosprecio por la organización social o familiar de esos mismos colonizados" (Calvet, 2005: 68). Igualmente, esto ha hecho que para Europa, para sus pobladores, se hable de pueblos o naciones y para los pobladores de otros lugares, como África, Asia y América, se hable de tribus, grupos tribales, grupos étnicos, reductos.

En la ley analizada subsiste, por las formas de enunciar y por la clase de acciones atribuidas a los indígenas y a los agentes del Estado, lo que Quijano (2007b: 95) señala como una concepción particular de humanidad, y que la expresa de este modo: "Otro de los núcleos principales de la colonialidad/modernidad eurocéntrica [es] una concepción de *humanidad* según la cual la población del

mundo se diferenciaba en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos”.

Aunque la Ley 1381 o Ley de lenguas nativas de 2010 no lo señale de manera directa, como apareció en la Ley 089 de 1890¹⁹, en el conjunto del discurso legal subsisten unas líneas matrices instauradas desde hace 518 años que se enuncian en palabras y discursos transformados acordes con los tiempos y los usos actuales. Esta pervivencia de rasgos, explícitos o encubiertos en la estructuración del discurso y las formas empleadas, son los que denominan Braudel (1964) y Koselleck (2001) como rasgos de *larga duración*, de estructura, o *conceptos asincrónicos*, y que dan cuenta fehaciente del racismo epistémico y ontológico.

En su conjunto, la Ley de lenguas nativas ve los sistemas lingüísticos de los pueblos indígenas bajo el concepto de la disciplina lingüística eurocentrada en tanto que los asume como *polifuncionales* y no como *plenifuncionales*²⁰. La primera característica hace referencia a la capacidad que tiene toda lengua para ofrecer a sus hablantes varias posibilidades de uso dentro del marco de su sistema; la segunda, además de lo anterior, es la capacidad para funcionar en todos los contextos, en todas las circunstancias, sin apelar o subordinarse a otro sistema lingüístico diferente. Esta función, según la teoría lingüística, le corresponde a las lenguas imperiales²¹. En particular, por ejemplo, en el artículo 5º, y siguientes de la Ley de lenguas nativas, se hace referencia al uso que se les puede dar a las lenguas dentro de SUS territorios, en SUS actividades. La cooficialidad que, dicho sea de paso, les atribuye un nivel de reconocimiento del “otro”, no es suficiente porque bajo esa figura se las ata y se las sigue marginando como sistemas lingüísticos completos con trascendencia cognitiva, social y política. El déictico SU/SUS es un indicativo fundamental para determinar esa adscripción y delimitación de uso y de plenifuncionalidad. La reiteración es constante y produce un sentido de pertenencia y uso exclusivo, particular y limitado, quitando la opción de comprender que las lenguas, si bien es cierto que

¹⁹ En el preámbulo, la Ley dice: “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”.

²⁰ Esto, según las características determinadas por la lingüística del siglo XX para las lenguas-idioma, léase, lenguas imperiales, citadas por Montes Giraldo (2007).

²¹ Se hace inferencia de ello, según un cuadro expuesto por Montes, retomado de un lingüista ruso (Stepanov).

son la lengua materna de los pueblos indígenas, son de toda la nación y pueden ser aprendidas por cualquier ciudadano, lo que contribuiría a su vitalidad.

Finalmente, los planteamientos hechos no pretenden invitar a la inacción por parte del Estado y la sociedad; tampoco sugieren que las cosas se deben dejar tal como están o que se ignoren, puesto que todo ello sería aún más grave. Se plantea una referencia para pensarnos realmente como lo que somos: país multicultural y multilingüe, de naciones, donde no se puede seguir pensando como el conquistador, como el colonizador. Hay que hacer realidad la premisa del diálogo entre iguales, sin hegemonías, del diálogo interepistémico. Se debe proyectar desde las epistemologías otras, nuestras acciones, la educación, la política, la relación con la naturaleza, el Buen Vivir para todos, y no enfocarlo para “ellos”, para los “otros”, guetizando —si se permite la expresión— todas las relaciones y el accionar social y político de los pueblos indígenas.

Ahora bien, la Ley de lenguas tiene su propio punto de enunciación; está enunciada más desde una ego-política del conocimiento aunque se trate de encubrir con una corpo y geopolíticas auténticas. Se puede afirmar, no obstante los esfuerzos, que en la Ley de lenguas no hay una ruptura con la ego-política del conocimiento (Mignolo, 2010:108), quizá porque, entre otras, la lengua imperial —el castellano— aún mantiene las condiciones epistémicas y existenciales que trajo consigo su imposición hace 518 años; sus categorías de pensamiento “han sido y continúan siendo subordinadas a la hegemonía de la epistemología occidental de alcance imperial y global” (Mignolo, 2010:123), manteniendo una tensión conflictiva e impositiva en el contexto colombiano. La Ley de lenguas confirma la inclusión del discurso y del “otro”, a las categorías universales de las políticas lingüísticas occidentales, hegemónicas.

Por lo anterior, en lo que debe pensarse no es en leyes modernas o posmodernas que ejecutan y ponen en escena los discursos occidentalizados y las teorías en boga, la ego-política del conocimiento; se trata más bien de pensar en leyes transmodernas, por cuanto “el reconocimiento de la diversidad epistémica lleva a concebir los conceptos de la descolonización como invitaciones al diálogo, y no como imposiciones de una clase iluminada [...]”; igualmente, porque “la transmodernidad es una invitación a pensar la modernidad/colonialidad de forma crítica, desde posiciones y de acuerdo con las múltiples experiencias de

sujetos que sufren de distintas formas la colonialidad del poder, del saber y del ser. La transmodernidad envuelve, pues, una ética dialógica radical y un cosmopolitanismo de-colonial crítico” (Maldonado-Torres, 2007: 162). Desde este horizonte, se comprenderá por qué, para los pueblos indígenas, su lengua y las políticas lingüísticas deben ser distintas; y por qué, para ellos, la palabra, la oralidad, el lenguaje, camina, resiste, abre caminos, actúa, es digna; se comunica, entonces, “para reflexionar, decidir y actuar” y el “tejido es comunicación [...] popular para aprender haciendo con otros pueblos y procesos” (Vilma Almendra, lideresa indígena).²²

²² Vilma Almendra es una de las más destacadas lideresas del pueblo nasa. Ella coordina el Tejido de Comunicación para la verdad y la vida y la Escuela de Comunicación recientemente creada.

Bibliografía

- Calvet, Louis-Jean
2005 **Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia.** Buenos Aires: FCE.
- Castro-Gómez & Grosfoguel, Ramón (eds.)
2007 **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central-IESCO, Universidad Javeriana-Pensar.
- Chukwudi Eze, Emmanuel
2001 "El color de la razón: la idea de 'raza' en la antropología de Kant". En Mignolo, W. (Comp.) **Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.** Buenos Aires: Signo – Duke University. 201-251.
- Braudel, Fernand
1964 **El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II.** Bogotá: FCE.
- Guerrero-Rivera, Javier
2009 "Las representaciones que el diario EL TIEMPO hace de los indígenas en Colombia". En **Forma y Función**, Bogotá, D.C. Universidad Nacional de Colombia, jul/dic. 2009. Vol. 22 N.º 2. 71-91. ISSN 0120-338x
- Grosfoguel, Ramón
2006 "Actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial". En Césaire, Aimé **Discurso sobre el colonialismo.** Madrid: Akal.
2007 "Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales". En **Universitas Humanística** N.º 63, enero-junio de 2007, Bogotá: Universidad Javeriana. 35-47.

Koselleck, Reinhart

- 2001 **Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia.** Barcelona: Paidós.

Maldonado-Torres, N.

- 2007 "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En Castro-Gómez & Grosfoguel, Ramón (eds.) **El giro decolonial.** Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central-IESCO, Universidad Javeriana-Pensar.

Montes Giraldo, José Joaquín

- 1987 **Dialectología general e hispanoamericana.** Bogotá: ICC.

Mignolo, Walter

- 2007 **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Gedisa.
- 2010 **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Buenos Aires: Ediciones el Signo.

Mignolo, Walter (Comp.)

- 2001 **Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.** Buenos Aires: Signo – Duke University.

Quijano, Aníbal

- 2007a "Don Quijote y los molinos de viento en América Latina". En Kozlarek, O. (Coord.) **De la teoría crítica a una crítica plural de la modernidad.** Buenos Aires: Biblos.
- 2007b "Colonialidad del poder y clasificación social". En Castro-Gómez & Grosfoguel, Ramón (eds.) **El giro decolonial.** Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central-IESCO, Universidad Javeriana-Pensar.

Vasilachis de Gialdino, I.

- 2006 **Estrategias de investigación cualitativa.** Barcelona: Gedisa.



EDUCACIÓN Y DESCOLONIZACIÓN EN BOLIVIA¹

Guido Machaca Benito.²

Cómo citar: Machaca Benito, G. (2011). Educación y descolonización en Bolivia. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 7, 71-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10870795>

RESUMEN

Este documento presenta un análisis sobre el debate teórico y metodológico planteado, en la política boliviana actual, a propósito de la descolonización, desde una orientación pedagógica. La primera parte muestra los aportes de actores e intelectuales de América Latina que, desde diferentes situaciones y disciplinas, contribuyen en el abordaje y clarificación conceptual de este tópico. En la segunda parte, se expone los antecedentes más importantes que la propuesta de descolonización posee en Bolivia y los diferentes hitos por los cuales viene atravesando; la tercera recoge las nociones y percepciones acerca de descolonización que tanto el Estado, la academia como el movimiento indígena manejan en el discurso político cotidiano; y, finalmente, en la cuarta parte, a manera de conclusiones, se expone algunas reflexiones respecto de la descolonización y sus implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: descolonización, educación intercultural y bilingüe

¹ Parte de este ensayo fue incluido, bajo el mismo título, en el Módulo N.º 9 del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas que se implementa, desde el 2005, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba, Bolivia.

² Pedagogo y magíster en educación intercultural bilingüe. Investigador de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes), docente de la Carrera de Trabajo Social de la UMSS y coordinador del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas. Correo: gmachaca@proeibandes.org.

ABSTRACT

This document presents an analysis on the theoretical and methodological debate proposed in current Bolivian politics, concerning decolonization, from a pedagogical aspect. The first part shows contributions from Latin American actors and intellectuals, who contribute to the approach and the conceptual clarification on the topic from different situations and disciplines. The second part explains the most important background in the decolonization proposal in Bolivia and the different milestones it has gone through. The third section gathers the notions and perceptions on decolonization which the State, academics and the indigenous movement use in daily political discourse. Finally, in the fourth segment, as a conclusion, the author proposes some thoughts on decolonization and its implications on the teaching and learning processes.

Keywords: decolonization, intercultural and bilingual education, educational policies

Introducción

La propuesta genérica de la descolonización está incorporada en la Nueva Constitución Política de Estado de Bolivia que fue aprobada, mediante un referéndum, en enero del 2009. Fue planteada, desde un inicio, por el movimiento indígena y popular a través de sus organizaciones matrices y de las diversas alianzas que conformaron durante el Congreso Nacional de Educación, efectuado en julio del 2006, y la Asamblea Nacional Constituyente.

Esta propuesta, que posee un carácter eminentemente ideológico y que en el actual contexto sociopolítico ha emergido a la luz pública, se hizo explícita a mediados de los años ochenta y, desde entonces, se mantuvo muy articulada a los procesos de construcción e implementación de propuestas educativas propias y alternativas que, como parte de sus estrategias, comenzaron a valorar la diversidad cultural y lingüística y los componentes culturales de los diferentes pueblos indígenas que habitan en el país. En efecto, como podremos apreciar en los apartados siguientes, la descolonización ha estado vinculada a los postulados de educación intercultural, educación bilingüe y la participación social, entre otros, de las principales organizaciones indígenas y populares del país para trascender, en poco tiempo, la educación e incrustarse también en el ámbito político, económico, social y jurídico.

El presente documento tiene el propósito de contribuir, desde una orientación pedagógica, al debate teórico y metodológico de este tema que, ahora más que nunca, requiere de criterios e instrumentos didácticos para su concreción en los procesos educativos. La primera parte muestra los aportes de actores e intelectuales de América Latina que, desde diferentes situaciones y disciplinas, contribuyen en el abordaje y clarificación conceptual de este tópico. En la segunda parte, se expone los antecedentes más importantes que la propuesta de descolonización posee en Bolivia y los diferentes hitos por los cuales viene atravesando; la tercera recoge las nociones y percepciones acerca de descolonización que tanto el Estado, la academia como el movimiento indígena manejan en el discurso político cotidiano; y, finalmente, en la cuarta parte, a manera de conclusiones, se expone algunas reflexiones respecto de la descolonización y sus implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1. La propuesta de la descolonización en América Latina

En los países de América Latina, entre ellos Bolivia, desde que invadieron y conquistaron, los ibéricos ejercieron, durante más de 300 años, una sistemática y multidimensional hegemonía cultural que para varios pueblos indígenas significó la pérdida de su historia y de su identidad étnica; otros, en cambio, resistieron y hoy persisten manteniendo una o varias de sus peculiaridades étnico-culturales.

En el caso de Bolivia, por ejemplo, el pueblo aimara se mantiene con una inquebrantable identidad cultural cohesionada con varios de sus rasgos y valores ancestrales vigentes, incluida la memoria histórica con relación a la propiedad de su territorio; por otro lado, una gran parte del pueblo quechua mantiene preponderantemente su lengua y otros componentes culturales con ciertos niveles de ambigüedad. En contrapartida, en tierras bajas, varios pueblos perdieron su idioma, que es uno de los elementos cohesionadores de la cultura por excelencia, y otros se encuentran en diversos grados de riesgo de extinción lingüística, como el baure, el canichana y el itonama (López C., 2004: 138).

La formación y vigencia de los Estado-nación en la región, desde su fundación hasta el presente, no implicó un cambio sustancial de las relaciones coloniales entre pueblos indígenas y las minorías no-indígenas que constituyeron las élites económicas y políticas. Estas últimas definieron y conformaron países, prescindiendo y soslayando a la población mayoritaria, originaria y de amplia diversidad cultural, que habitaba estas tierras mucho antes de la formación de los Estados-nación. Más aún, la clase dominante, tipificando como uno de los problemas principales la heterogeneidad cultural y como un gran obstáculo para la modernización, se propuso erradicar las culturas y las lenguas de la población nativa y, vía principalmente la enseñanza del castellano en la educación escolar, lograr como objetivo prioritario la homogenización lingüística y sociocultural o, dicho de otro modo, la constitución de un Estado y una nación mestizos (Machaca, 2006b).

Es en este contexto de explotación económica y opresión político cultural de los pueblos oriundos, durante más de 500 años, y de vigencia del colonialismo interno que se traduce en la discriminación y el racismo inhumanos en el actual

periodo republicano, que algunos intelectuales y organizaciones indígenas de América Latina, a manera de acción contestataria, comienzan a utilizar el término de descolonización. Conozcamos, entonces, a alguno de ellos y sus ideas y propuestas más relevantes con relación a la descolonización en nuestra región.

a) El afrocaribeño Frantz Fanon³

Uno de los intelectuales que, desde mediados del siglo XX, aportó en esta temática fue Frantz Fanon. Nació en 1925 en la Isla de Martinica, que, en ese entonces, era una colonia francesa, en el seno de una familia con mezcla de antepasados africanos, tamiles y blancos, que vivía en una situación económica relativamente buena. Estudió medicina psiquiátrica en Lyon, Francia, y publicó en 1952 su primer libro **Pieles negras y máscaras blancas**; en 1961, logró publicar otra de sus obras célebres **Los condenados de la tierra**. A los 18 años se incorporó al ejército de Francia en la guerra contra la Alemania nazi; luego de concluir sus estudios superiores, ejerció su profesión en un hospital de Argelia y se incorporó a la lucha del Ejército de Liberación Nacional Argelino. Aquejado por la leucemia, en 1961, falleció en Maryland, Estados Unidos de Norte América (<http://membres.lycos.fr/revistachiapas/No7ch7pineda.html>).

Para este intelectual afrocaribeño, el racismo no es un fenómeno innato en los hombres ni tampoco una disposición psicológico-mental. Es una forma de discriminación social que va de la mano con la aniquilación cultural, la dominación política y la opresión militar de los pueblos colonizados en el marco de la explotación económica capitalista del hombre por el hombre, del tercer mundo por los países metropolitanos. El racismo es un método de explotación, dominación, subyugación y deshumanización; toda sociedad colonial es necesariamente racista. La colonización produce la **asimilación** que es un principio de la identificación del oprimido con su opresor; de igual forma, produce la **alienación** o desviación psicológica que genera la identificación de los agredidos con sus agresores y la subsiguiente reproducción de los esquemas de dominación y discriminación entre los propios agredidos. Según Fanon, lo

³ En América Latina, en rigor, son muchas más las personas que aportaron y continúan aportando en esta temática desde las diferentes disciplinas. Por ejemplo, por citar algunos, Guillermo Bonfil Batalla, Pablo Gómez Casanova, Orlando Fals Borda y Silvia Rivera Cusicanqui.

que hay que hacer contra todas las formas de explotación, entre otras estrategias, es la toma de conciencia de clase y una ruptura radical con Occidente. El sistema capitalista tiene que ser negado en sus cinco pilares: la explotación económica, la dominación política, la discriminación racial, la militarización genocida y la alienación humana (Lee, 2008:145, 151, 152, 157).

Frantz Fanon, en calidad de hijo de la colonización francesa, sintió en vida propia el racismo, la discriminación y la minorización, individual y colectiva, tanto en el lugar donde nació como en la Francia occidental a donde fue para realizar sus estudios superiores. Es a partir de entonces, y en ese contexto, que se han originado sus reflexiones en relación al cuestionamiento del mundo occidental y sus estrategias e ideas para la descolonización, en el marco de la revolución nacional. El considerar el racismo como una construcción sociocultural y, ergo, susceptible de ser transformado; además, que va ligado a la explotación y opresión de los colonizados y que es una expresión del sistema capitalista son ideas que contribuyen a develar y mostrar algunas pistas que posibilitarían su erradicación o, al menos, su disminución sustancial en la sociedad actual.

b) La Declaración de Barbados II

En la Isla Barbados, en julio de 1977, se reunieron líderes y dirigentes indígenas de América Latina y antropólogos no indios, quienes, luego de realizar un análisis de la situación en la que se encuentran la población y los pueblos indígenas en la región, formularon un documento denominado la II Declaración de Barbados⁴.

Este documento, que tiene como destinatarios a los indios, consta de dos partes: una de carácter denunciativo y la otra propositivo. Comienza señalando que en América los indios están sujetos a la dominación física y cultural. La dominación física se expresa en el despojo de la tierra que comenzó desde el momento de

⁴ Existen tres Declaraciones de Barbados: la primera de enero de 1991, la segunda de julio de 1977 y la tercera de diciembre de 1993. La primera y la tercera fueron protagonizadas por connotados antropólogos del Grupo de Barbados que desarrollan acciones de promoción e investigación para contribuir a la lucha de la liberación de los indígenas de América Latina. La segunda, a la que nos referimos en este apartado, fue protagonizada por líderes y dirigentes indígenas de la región.

la invasión europea y que continúa hasta el presente. La dominación física es una dominación económica que, luego de trascender lo local, ahora es internacional y se apoya en la fuerza y la violencia. La dominación cultural, por su parte, se realiza cuando en la mentalidad del indio se establece que la cultura occidental o del dominador es la única y del nivel más alto de desarrollo; mientras que la cultura propia no es cultura, sino del nivel más bajo de atraso que debe superarse. La dominación cultural no permite la expresión de nuestra cultura y se realiza mediante la política indigenista, que busca la integración y aculturación; el sistema educativo que enseña la superioridad del blanco; y los medios masivos de comunicación que son instrumentos que difunden, de manera distorsionada, las formas de resistencia indígena a la dominación cultural (<http://www.nativeweb.org/papers/statements/state/barbados2.php>).

Se plantea como objetivo, en el contexto descrito, el “conseguir la unidad de la población india, considerando que para alcanzar esta unidad el elemento básico es la ubicación histórica y territorial en relación con las estructuras sociales y el régimen de los Estados nacionales, en tanto se está participando total o parcialmente en estas estructuras. A través de esta unidad, retomar el proceso histórico y tratar de dar culminación al capítulo de colonización”. Como estrategias para lograr alcanzar este objetivo, entre otras, se sugiere las siguientes: constituir una organización política propia que dé inicio al movimiento de liberación, con base en las organizaciones tradicionales y las nuevas; formular una ideología consistente y clara a partir del análisis histórico; definir un método de trabajo que posibilite movilizar a la mayor cantidad de población con base en el estudio de la historia que permita ubicar y explicar la situación de dominación; y considerar la cultura propia como un elemento aglutinador del movimiento de liberación que persista desde el inicio hasta el final (Ibíd.).

La Declaración de Barbados, como hemos podido valorar, es un documento público de carácter internacional de líderes y dirigentes indígenas dirigido a indígenas de la región. Se trata de una serie de denuncias que muestran nítidamente la estrategia colonial de ejercer una doble dominación: la física y la cultural. Se define la cultura como un instrumento político que, junto a la organización política e ideología propias, deberá permitir la liberación indígena que implica la conclusión de la colonización. Consideramos que, luego de más de tres décadas, la población y los diversos pueblos indígenas están siguiendo

los derroteros trazados en Barbados, aunque con diferencias notables y niveles de avance diversos en los países de la región.

c) El indianista Fausto Reynaga

Fausto Reynaga nació en marzo de 1906, en la localidad de Colquechaca, que está ubicada en el norte de Potosí, conocida tradicionalmente como región de habla quechua. Su familia, en esa época, realizaba trabajos domésticos para la gente de la Patiño Mines. Inicialmente tuvo una formación política marxista y se presume que, por las lecturas que realizó, recibió influencia de Gandi y Fanon. Fundó y dirigió, en 1968, el Partido Indio de Bolivia. Sus ideas, sin duda, influyeron en el Manifiesto de Tiahuanaco, que lo veremos en el siguiente acápite, y también en algunos ideólogos actuales del movimiento indígena de la región y de Bolivia.

Su obra célebre, publicada en 1970, se denomina **La revolución india**. En ella manifiesta su proyecto político indianista y concibe la postura antiimperialista como la última etapa de la lucha anticolonialista. Además, señala la existencia de dos Bolivias: una mestiza europeizada y otra kolla autóctona; una Bolivia chola y otra india. Los blancos son una casta y los indios otra casta. En la paz, los indios son bestias de trabajo, y en la guerra, carne de cañón. En la mina, la fábrica y el agro, los indios tienen que trabajar a ración de hambre y masacre hasta convertirse en osamenta. Bolivia sin indios no solo es inadmisible sino inconcebible. De igual manera, señala que cuando los españoles criollos cambian de bandera y dando la espalda al rey se pasan a la República, la suerte del indio no solo que no cambia, sino que empeora; el indio es una raza, un pueblo, una nación oprimida. A partir de este diagnóstico, manifiesta que la revolución india, en primer lugar, es la conquista del poder por el indio; la libertad del indio solo será posible a través del Partido Indio de Bolivia; ser indianista es reconocer el ser indio, como raza, cultura y lengua (Ticona, 2005: 173-177).

Consideramos que las ideas y planteamientos de Fausto Reynaga, si bien permiten visualizar la mentalidad colonial que persiste en la sociedad, pecan de etnocentristas; peor aún, de intraculturalistas, ya que no cabe el no indígena con sus diferentes matrices culturales; sin embargo, proporcionan insumos para

la tarea de encarar el análisis del pensamiento colonial y los procesos de descolonización en el actual contexto político que se vive en América Latina.

d) El sociólogo Aníbal Quijano

Aníbal Quijano es sociólogo peruano; realizó sus estudios superiores en la Universidad de San Marcos de Lima, Perú, y actualmente es profesor de la Universidad de Binghamton, Nueva York, de Estados Unidos de Norte América. Mediante sus estudios, ha cuestionado la perspectiva eurocéntrica del conocimiento y ha buscado comprender la especificidad de la formación social peruana y latinoamericana en el contexto del sistema o mundo moderno/colonial. Nociones como “dependencia estructural”, “mano de obra marginal” y “colonialidad del poder”, creadas o recreadas por él, le han permitido estudiar los procesos políticos, sociales y económicos del sistema capitalista.

En los años setenta, reflexiona en torno al neoimperialismo; en los ochenta, discute el concepto de modernidad/racionalidad eurocéntrica; en los noventa, usando el concepto de colonialidad del poder, analiza los procesos de constitución del sistema o mundo moderno, al que define como colonial y explora su crisis actual que se expresa en la desintegración del mundo de las relaciones intersubjetivas, en particular de las estructuras del saber; en el sistema de explotación capitalista que ya no es capaz de manejar las presiones estructurales al que está sometido; en la erosión del Estado nacional; en la creciente desnacionalización y des-democratización de la democracia liberal; y, en ese mismo proceso, en el surgimiento y expansión de los movimientos antisistémicos, como el movimiento indígena. En ese contexto, apuesta por los movimientos sociales que luchan contra toda forma de explotación y de dominación. Según él, en estos movimientos antisistémicos se encuentra la fuerza social capaz de eliminar todas las jerarquías y los privilegios. De allí su militante apoyo al Foro Social Mundial, del que ha sido y es un ferviente animador (<http://martintanaka1.blogspot.com/2006/11/csar-german-sobre-anbal-quijano.html>).

Aníbal Quijano se constituye en uno de los científicos sociales que, en el campo de la descolonización, ha contribuido y continúa aún contribuyendo desde la

teoría y la acción comprometida con los cambios sociales estructurales en nuestra región. Desde la sociología, está coadyuvando en la tarea de desmoronar la hegemonía de la epistemología occidental y, de manera profética, nos señala que “otro mundo es posible”, donde todos vivamos con dignidad.

e) El semiólogo Walter Mignolo

Walter Mignolo es argentino y descendiente de familias inmigrantes italianas. Realizó sus estudios escolares en Corral de Bustos, al sudeste de la Provincia de Córdoba, y sus estudios superiores, en la Universidad de Córdoba. Se especializó en Semiótica en París, Francia, y desde hace tiempo reside en Estados Unidos donde trabaja en calidad de profesor de la Universidad de Duke.

Desde su punto de vista, el término colonización comenzó a utilizarse durante la guerra fría en dos contextos diferentes. En un primer contexto y a fines del siglo XVIII y principios del XIX, se entendía por descolonización un sinónimo de revolución o independencia. En un segundo contexto, el término de descolonización fue epistémico; en este contexto, Orlando Fals Borda propuso, a mediados de los años setenta, descolonizar las ciencias sociales. Para él, la descolonización/descolonialidad está relacionada con la idea de que no hay modernidad sin colonialidad, y se inscribe en un proyecto epistémico político denominado modernidad/colonialidad/descolonialidad (<http://waltermignolo.com>).

En su reciente libro **Revisitando el sur**, Mignolo se refiere a tres momentos históricos determinantes de la relación entre Europa y América: el Renacimiento, cuando la idea de América ingresa a la conciencia europea; la Ilustración, cuando se forja la idea de la latinidad; y durante las últimas décadas posteriores a la Guerra Fría, cuando se cuestiona la clásica división entre América Latina y América Sajona. El contacto de los europeos con el nuevo mundo es indisociable de la construcción del mundo moderno; en este marco, la modernidad desde una perspectiva descolonizadora sería el nombre del proceso histórico con que Europa inició su hegemonía. América Latina es una invención europea, pues el nombre que encierra esa idea sustituyó las denominaciones que los pueblos daban a estas tierras. Señala que hay tres esferas de la colonización: lenguaje, memoria y espacio, que se expanden al conocimiento, a la epistemología como instrumento de colonización o colonialidad del saber (Broker Beltramin, 2007).

A manera de propuesta, señala que hay que desmontar el colonialismo mental que desde hace más de 500 años ha permeado nuestra sociedad y que nos fue impuesto por los conquistadores; hay que apostar por una resistencia epistémica para evitar caer en las garras del conocimiento del poder que descalifica otras formas de ser y pensar que no se ajusten a la idea eurocéntrica. A la globalización epistémica hay que responder con la desobediencia epistémica que nos lleva a la opción de-colonial (Ibíd.).

Son las ideas de estas personas y organizaciones indígenas que, desde diversas disciplinas y perspectivas, están influyendo en el debate político actual y en el interior de las organizaciones indígenas del país para que la noción de descolonización se siga polemizando y construyendo y, también, aproximándose a acciones socio educativas cada vez más concretas.

Para concluir este apartado, es necesario hacer algunos deslindes conceptuales de algunos términos muy afines al tema de la descolonización. El *colonialismo* se refiere estrictamente a una estructura de dominación, explotación y opresión que es ejercida por un pueblo o grupo social de diferente identidad sociocultural sobre otro y cuyo sistema político, por lo general, es administrado desde una sede central localizada en otra jurisdicción territorial. Por otro lado, la *colonialidad*, si bien está vinculada al colonialismo porque es consecuencia de él, es más profunda y duradera que este y hace referencia fundamentalmente a la clasificación social que se realiza, en el interior de un Estado y sociedad, preponderantemente en base a criterios étnicos y raciales. Otro término es el de *colonialismo interno* que, según algunos autores, hace relación al poder racista-etnicista que opera dentro de un Estado-nación o, también, al hecho de que en un mismo país un grupo social explota y discrimina a otro no solo por su diversa posición de clase, sino también por sus diversos orígenes y estilos étnico-culturales (CIPCA, 1991: 236).

2. Antecedentes de la descolonización en Bolivia

En Bolivia, desde principios de la década de los años setenta, sectores y organizaciones indígenas y populares comenzaron a manifestar de manera pública su rechazo a la forma de vida que se impuso desde la Colonia y que aún persiste, pese a la independencia de la Corona Española, en el actual periodo de

la República, que se manifiesta en el racismo, la discriminación, el desprecio, la minorización y la minusvaloración con relación a la población y los pueblos indígenas.

Este rechazo, como apreciaremos más adelante, contempla un cuestionamiento al modelo de Estado-nación hegemónico y homogeneizador y, también, al modelo educativo vigente que, a pesar de haber pasado por varias reformas, continúa imponiendo una concepción occidental de la vida, en desmedro de los pueblos y culturas indígenas, así como de sus saberes y conocimientos propios. Veremos, en las secciones siguientes, algunos de los hitos más relevantes por los cuales habría pasado la construcción de la propuesta de la descolonización, que ha estado muy ligada a los postulados y acciones de educación a partir de una matriz cultural propia, para posesionarse en el actual contexto socio político como una política constitucional en la Nueva Carta Magna.

a) El Manifiesto de Tiahuanaco

Fue un grupo de estudiantes indígenas, mayoritariamente aimaras, que, luego de lograr el acceso a la educación superior, se reunió en el célebre pueblo de Tiahuanaco, en el Departamento de La Paz y en pleno periodo dictatorial⁵, para analizar la realidad política, económica y sociocultural del país y, como consecuencia de ello, elaborar y sacar a la luz pública un documento que se denominó el **Manifiesto de Tiahuanaco**.

“Un pueblo que oprime a otro pueblo no puede ser libre”, dijo el Inca Yupanqui a los españoles. Nosotros, los campesinos quechuas y aimaras, lo mismo que las otras culturas autóctonas del país, decimos lo mismo. Nos sentimos económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas, sino una superposición y dominación habiendo permanecido nosotros en el estrato más bajo y explotado de esa pirámide.

Los campesinos queremos el desarrollo económico pero partiendo de nuestros valores. No queremos perder nuestras nobles virtudes ancestrales en aras de un

⁵ Desde agosto de 1971 hasta julio de 1978, Bolivia fue gobernada por Hugo Bánzer Suárez, quien, mediante un golpe militar, derrocó de la presidencia a Juan José Torres.

pseudo-desarrollo. Tememos a ese falso “desarrollismo” que se importa desde afuera porque es ficticio y no respeta nuestros profundos valores. Queremos que se superen trasnochados paternalismos y que se deje de considerarnos como ciudadanos de segunda clase. Somos extranjeros en nuestro propio país.

La escuela rural por sus métodos, por sus programas y por su lengua es ajena a nuestra realidad cultural y no solo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino que persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista. Los programas para el campo están concebidos dentro de esquemas individuales a pesar de que nuestra historia es esencialmente comunitaria.

Para nadie es un secreto que el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales. Los programas han sido elaborados en los ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior. La Educación Rural ha sido una nueva forma de dominación y anquilosamiento. Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo. La enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad no solo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores que transmite. (Centro de Coordinación y Promoción Campesina Mink’a y otros, 1973)

Las citas precedentes, entre otros aspectos, tienen como autores a intelectuales andino-aimaras que se identifican como campesinos y hacen referencia, de forma directa, a los quechuas y, de forma indirecta, a los otros pueblos indígenas que habitan en el territorio boliviano. En la identificación como “campesinos” se nota el impacto temprano que tuvo la Reforma Agraria de 1953 porque fue, mediante esta Ley, que se les puso a los indígenas este denominativo y que hace una referencia a la categoría marxista de clase. Pero también, en este documento, se percibe que se comienza a introducir en el análisis social la categoría étnica cuando hacen relación a la opresión política y cultural. Podríamos decir que es a partir de este documento que las organizaciones populares e indígenas del país comienzan a analizar y elaborar propuestas políticas y educativas usando las categorías de clase y etnia de forma complementaria.

Otra idea relevante del Manifiesto de Tiahuanaco es el rechazo a las políticas de desarrollo tradicional que fueron implementando los diferentes gobiernos; como

propuesta, se postula un desarrollo que considere también las concepciones culturales propias, lo que ahora se conoce como “desarrollo con identidad”. En el plano social, se realiza una fuerte crítica al sistema educativo y a la educación rural, debido a que no responden a la realidad sociocultural de los educandos y a que estarían buscando la pérdida de la identidad cultural de la población indígena y su incorporación a la cultura occidental.

Denuncias como “nos sentimos económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos”, “que se deje de considerarnos como ciudadanos de segunda clase”, “somos extranjeros en nuestro propio país”, “la educación busca convertir al indio en una especie de mestizo” y “la educación rural ha sido una nueva forma de dominación y anquilosamiento”, entre otras, tienen un trasfondo ideológico que influyeron y aún hoy influyen fuertemente en el debate político nacional y en el movimiento indígena popular de cara a la elaboración de propuestas políticas, económicas y sociales. Estas ideas, no cabe duda, por su enérgico rechazo a los sistemas de explotación y opresión indígena, se constituyen en la base de la propuesta de descolonización que los movimientos indígenas y populares, posteriormente, fueron construyendo, ya que implicaron un “... cuestionamiento al modelo de Estado-nación vigente, sobre todo en lo referente a la estructura y procedimientos de administración del Estado, los cuales eran vistos como excluyentes e invisibilizadores de lo indígena” (López, 2008: 51).

b) La Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia

En la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB), están representados todos los maestros que trabajan en las escuelas rurales del país. Esta organización, desde principios de los ochenta, cuestionó su accionar socioeducativo y el del Estado boliviano con relación a los pueblos indígenas porque, desde su perspectiva, están ejerciendo una acción colonizadora y reproductora del sistema socioeconómico vigente.

En 1985, en el contexto del retorno a la democracia y durante el Gobierno de la Unidad Democrática Popular (UDP), hace público un documento titulado “Nuevas proyecciones de la educación boliviana”, cuyo capítulo *Plan de reestructuración del sistema de la educación rural boliviana y la educación productiva* señala que tiene el propósito de convertir a la educación rural en un instrumento de liberación y desarrollo nacional.

En el capítulo de *Educación intercultural bilingüe*, se presenta un análisis detallado acerca de la educación colonizadora. En efecto, se señala que el proceso de colonización comienza con el intento de destruir la lengua y la cultura de los pueblos colonizados; la educación colonizadora se inicia con la negación de la historia de los pueblos; se basa en el mito de la superioridad racial del colonizador, y se impone la lengua, los valores culturales y el proyecto político del colonizador. La *educación intercultural bilingüe*, destinada a la población del nivel primario, es considerada como “*un proyecto educativo descolonizador* en el contexto del proceso de liberación social de nuestras mayorías étnicas...” y que tiene como fin último “[...] la *superación y liquidación definitiva de los resabios colonialistas* aún subsistentes”. Señala, también, que “si Bolivia quiere conservar y fortalecer su identidad nacional, tendrá que detener su política de etnocidio y reemplazarla por otra de revalorización y potenciamiento de los propios valores culturales” (CONMERB, 1985: 25, 26, 27, 33, 106).

La CONMERB, en este sentido, fue una de las organizaciones que de manera temprana comenzó a manejar en el debate educativo nacional la educación intercultural bilingüe como una propuesta descolonizadora que fue asumida posteriormente por otras organizaciones indígenas y populares. La propuesta de descolonización, en este marco, no está restringida al campo educativo; al contrario, desde el inicio tiene como cobertura de acción al Estado y a la sociedad en su conjunto, porque está articulada al proceso de liberación nacional.

c) Proyecto Educativo Popular de la Central Obrera Boliviana

La Central Obrera Boliviana (COB), entidad nacional donde están afiliadas las organizaciones matrices de obreros e indígenas del país, en los años ochenta, por influencia de una de sus organizaciones —la CONMERB—, se incorpora al debate educativo. Es así que, en septiembre de 1988, en el Primer Congreso Nacional de Educación aprueba el **Proyecto Educativo Popular**, el que posteriormente fue presentado al Congreso Nacional de Educación de 1992. En este documento, en la parte de diagnóstico de la educación boliviana, entre otros puntos, señala varias ideas y argumentos relacionados con la categoría étnica, pues reconoce la realidad pluricultural y multilingüe de Bolivia y denuncia la

opresión a la que fueron sometidas durante siglos las culturas y las lenguas vernáculas.

Bolivia se caracteriza por ser un país pluricultural y multilingüe, donde al lado del castellano y la cultura occidental, conviven el aymara, el quechua, el guaraní y otras lenguas indígenas menores y superviven los valores culturales, la tecnología y ciencia ancestrales de nuestros pueblos andinos, meso-andinos y orientales. En total en nuestro país viven aproximadamente 33 grupos étnicos.

Como consecuencia del proceso de colonización europea, la lengua y cultura nativas han sido reducidas a la condición de lenguas y culturas oprimidas, mientras que el español y la cultura occidental se han constituido en la lengua y cultura dominantes. (COB, 1989: 39)

En este documento, se menciona como objetivos de la educación la erradicación del analfabetismo, la educación básica para todos y la elevación de la calidad de la educación, los que deberán ser logrados mediante cinco componentes programáticos: educación popular, educación intercultural bilingüe, educación productiva, educación científica y educación permanente. En este marco, la educación intercultural bilingüe está destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clase explotada de las grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país. La ***educación intercultural bilingüe se define como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica*** y tiene como finalidad la superación de los resabios colonialistas mediante el rescate, la valoración, desarrollo y potenciamiento de las lenguas y culturas nativas (óp. cit.: 50, 64, 67, 68).

Para la COB, la educación intercultural bilingüe es una estrategia más para mejorar la educación boliviana. Esta modalidad educativa, si bien tiene varias dimensiones, debe ser considerada fundamentalmente por su dimensión política porque se la plantea claramente como una propuesta y acción descolonizadora, en el sentido amplio de la palabra. Es cierto que tiene un fuerte componente pedagógico, porque se propone mejorar la cobertura y la calidad educativa, pero su práctica deberá trascender lo pedagógico y orientarse preponderantemente a lo político ideológico (Machaca, 2007: 16).

d) El proyecto de Educación Intercultural Bilingüe

La CONMERB, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), durante 1988 y 1994, desplegaron acciones educativas con niños indígenas de las regiones quechua, aimara y guaraní. Nos referimos a la puesta en práctica del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en el ciclo básico de la educación primaria.

El PEIB fue orientado por un documento base escrito por miembros del equipo técnico y cuyo título es “Hacia un currículo intercultural bilingüe”. En la parte diagnóstica de este documento, se afirma que en Bolivia existen la cultura andina, las culturas indígenas no andinas y la cultura criollo mestiza; las dos primeras están subordinadas a la criollo mestiza. Existen en el país más de 32 grupos etnolingüísticos; los pueblos indígenas están en un franco proceso de revalorización, rescate y desarrollo étnico, cultural y lingüístico; y la situación de bilingüismo en el país se extiende del monolingüismo en lengua indígena hasta el monolingüismo en castellano. El sistema educativo no toma en cuenta la realidad lingüística de los niños y menos aún su situación cultural; ninguna reforma educativa propuesta parte de esta verdad y todos los intentos de modificación del sistema han tenido como base una orientación extranjerizante enmarcada en la cultura occidental (ETN 1990: 2 - 6).

El PEIB, en la parte de su propuesta, menciona que tiene como fines “el fortalecimiento de las identidades indígenas; el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades [...]; la articulación real dentro de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional; el fortalecimiento del autodesarrollo económico, social y cultural de las nacionalidades; y la revalorización [...] de las lenguas indígenas”. Además, propone un currículo bilingüe, intercultural, integrado, productivo, comunitario y flexible (óp. cit.: 9-10).

Durante 1988 y 1994, periodo de implementación del PEIB, se logró cubrir 6 departamentos, 25 núcleos escolares, 130 unidades educativas, 396 maestros y 8.647 estudiantes de los pueblos quechua, aimara y guaraní (López, 2005: 134).

Además, se avanzó hasta el cuarto grado con materiales didácticos en lengua materna —aimara, quechua y guaraní—, castellano como segunda lengua, matemática y ciencias de la vida, en todas las escuelas con las que se había iniciado en 1990.

La implementación de PEIB, incluso en el marco del Código de la Educación de 1955 de corte anti indígena, implicó, para las organizaciones indígenas y populares del país, el paso de la propuesta teórica a la acción educativa. Si bien no se menciona la palabra descolonización, como en los otros casos, las acciones educativas están explícitamente orientadas a los procesos de recuperación y revitalización de las culturas y lenguas indígenas que, durante la Colonia y la República, fueron objeto de políticas etnocidas. Pero lo que sí se muestra claramente es que la educación intercultural bilingüe, desde esta experiencia, tuvo el objetivo de contribuir a la construcción del Estado plurinacional que, por su naturaleza, es esencialmente descolonizador porque hace un quiebre histórico con el modelo de Estado-nación que se impuso en el país desde su fundación como República, en 1825.

e) Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de la CSUTCB

La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), que aglutina a todas las organizaciones indígenas en Bolivia, elabora una propuesta educativa y la presenta en el Congreso Pedagógico de la COB, en 1991, y en el IV Congreso Nacional de Educación convocado por el Ministerio de Educación y Cultura en el mismo año. La mencionada propuesta se denomina “Hacia una educación intercultural bilingüe”, y en su diagnóstico indica, entre otros puntos, que el sistema educativo ignora las culturas y las lenguas indígenas; la escuela sigue la vieja y antieducativa castellanización; el sistema educativo no ha tomado en cuenta que la mayoría de los bolivianos hablamos lenguas indígenas; la educación nos ha metido la idea de que era malo todo lo nuestro: la lengua, las costumbres, la vestimenta, nuestro pensamiento y nuestras tierras; los contenidos de la educación están alejados de la vida diaria del campo, pertenecen a la cultura oficial; en los métodos de enseñanza prevalece el autoritarismo docente; la prohibición del uso de la lengua materna acompleja a los niños y les hace sentir inútiles; y el calendario escolar está alejado de la vida productiva y social de las comunidades (CSUTCB, 1991: 5 – 7).

En la parte de propuestas —aparte de demandar matrícula y textos escolares gratuitos, escuelas en todas las comunidades, sistema de becas e internados escolares y reforma del calendario escolar para que responda al ciclo agropecuario de las regiones—, se exige apoyar y fomentar los proyectos de educación intercultural bilingüe que en ese año se estaba implementando en algunas comunidades aimaras, quechuas y guaraníes de Bolivia, en calidad de experiencia piloto. Se sugiere reorientar el sistema educativo nacional en función de las características culturales y lingüísticas del país, elaborar una política lingüística que acompañe a la reforma educativa, reubicar a los docentes de acuerdo con su dominio lingüístico, reformular los contenidos de la educación urbana para que fomente el respeto y la convivencia entre las diversas culturas, dotar de materiales didácticos y bibliotecas, elaborar textos escolares y materiales según las culturas y las lenguas indígenas (óp. cit.: 9 - 17).

Como se ve, la CSUTCB asume la propuesta de la educación intercultural bilingüe como una alternativa para mejorar la calidad de la educación ya no solo de la población indígena, al contrario, de toda la población escolar del país. Desde nuestra perspectiva, se trata de expandir esta nueva propuesta, inicialmente pensada para la educación rural, a todo el sistema educativo; por eso, en su propuesta de estructura administrativa, incorpora la dirección general de educación intercultural bilingüe, tanto para el área urbana como para la rural.

f) La Reforma Educativa de 1994

La Ley de Reforma Educativa 1565 ha sido promulgada, en 1994, durante el Gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada y está estrechamente relacionada con la Constitución Política del Estado del mismo año que, por primera vez en la historia republicana, reconoce en su primer artículo la diversidad cultural del país al señalar, entre otras de sus peculiaridades, su carácter “multiétnico y pluricultural”.

La Ley de Reforma Educativa, en su capítulo de Bases y Fines, señala que la educación “es democrática porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones”; de igual modo, “es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente

de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (artículo 1, numerales 3 y 5). Estas dos peculiaridades, de forma detallada, se reflejan en el sistema y la estructura de la educación nacional que propone la mencionada Ley.

Como puede observarse, se incorpora en calidad de política pública dos de las demandas y/o propuestas educativas del movimiento indígena y popular: la educación intercultural bilingüe y la participación popular o social. Sin embargo, dicha incorporación no fue por benevolencia del gobierno de turno, ni de la clase política; fueron las organizaciones indígenas, entre ellas, la CSUTCB, quienes lucharon para que sean consideradas en esta nueva norma legal.

Lo que hizo la Ley de Reforma Educativa fue incorporar la educación intercultural bilingüe y la participación social pero desligándolas de los objetivos políticos con los que inicialmente estaban articulados. No olvidemos que, desde que emergieron como propuestas educativas alternativas, siempre hacían mención a la construcción del Estado plurinacional, la educación comunitaria y, fundamentalmente, a la descolonización. Por este hecho, con razón, algunos dirigentes y líderes indígenas señalan que tanto la educación intercultural bilingüe como la participación social en la educación fueron concebidas por la reforma en un nivel netamente técnico-pedagógico, anulando su dimensión política. Pese a eso, durante el proceso de aplicación de la Reforma Educativa, apoyaron su implementación y, no cabe duda, esta se constituyó en una base principal para la propuesta educativa que posteriormente elaboró el movimiento indígena del país, mediante el Bloque Educativo Indígena que veremos en la siguiente sección.

g) Por una Educación Indígena Originaria del Bloque Educativo Indígena

El Bloque Educativo Indígena aglutina a organizaciones indígenas matrices de las regiones andina, oriental, del chaco y la amazonía boliviana; específicamente, pertenecen a esta macro organización el Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), la Federación Nacional de Mujeres

de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB - BS) y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO).

Surgió como un nuevo actor, en el escenario de la educación boliviana, en el 2004, durante el proceso de evaluación de la Ley de Reforma Educativa y de definición de estrategias educativas para los próximos años. Elaboró su propia propuesta denominada “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”, que fue presentada y defendida en los eventos, nacionales y departamentales, realizados de forma previa al Congreso Nacional de Educación de julio de 2006. Fue la primera vez en la historia de la educación boliviana que los pueblos indígenas en Bolivia, de forma unitaria, se presentaron con una propuesta propia que sorprendió a propios y extraños (Machaca, 2006a).

En la parte de diagnóstico del documento, se destaca, entre otros aspectos positivos, el hecho de que la aplicación de la educación intercultural bilingüe ha contribuido al fortalecimiento de la autoestima y de la identidad cultural de los estudiantes, y que los niños y niñas ahora son más sociables, participativos e interpeladores. Sin embargo, a pesar de estos puntos positivos, se menciona que la educación intercultural bilingüe y la participación social todavía no responden a las formas de gestión educativa y territorial desde la visión de las naciones indígenas originarias y que, además, la cobertura de las unidades educativas con enfoque de educación intercultural bilingüe apenas llega al 10%, y está restringida a los dos primeros ciclos del nivel primario del área rural (Bloque Indígena, 2004: 20, 21).

Demanda, en el plano propositivo, la construcción del nuevo Estado y un sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe, con la finalidad de reconstituir las naciones indígenas originarias; una educación comunitaria, participativa, productiva y territorial; el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y su implementación en todos los ámbitos y modalidades de la educación por ser un instrumento de liberación que está contribuyendo a la construcción de un Estado y una sociedad incluyente, equitativa, democrática y con justicia socioeconómica; y la consolidación de las instancias de participación social con poder de decisión en la gestión educativa (óp. cit.: 47, 49, 78).

El Bloque Educativo Indígena, desde nuestra percepción, reivindica dos de las propuestas que el movimiento indígena ha ido construyendo en estas últimas décadas: la educación intercultural bilingüe y la participación social en la educación que, como vimos en la sección anterior, se convirtieron en políticas públicas en la Ley 1565 de Reforma Educativa. Pero, además, nítidamente se las reorienta para que contribuyan en la constitución del Estado y sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe. En definitiva, en un contexto sociopolítico menos adverso, sacan a la luz pública la propuesta política del movimiento indígena que ya fue esbozada a principios de los años ochenta.

h) Anteproyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”⁶

Este anteproyecto fue elaborado, bajo la dirección del Ministerio de Educación y Culturas del actual Gobierno, por una Comisión Nacional conformada por representantes de 22 organizaciones e instituciones nacionales, y recoge las ideas fundamentales de los congresos departamentales y talleres nacionales previos. Este documento, con ajustes y complementaciones, fue aprobado por el Congreso Nacional de Educación que se realizó en la ciudad de Sucre, en julio de 2006, donde participaron alrededor de 700 delegados. Es necesario mencionar que, pese a estar presentes en los primeros días, abandonaron este evento, debido a que se sintieron afectados en sus reivindicaciones, la Confederación Nacional de Maestros Urbanos de Bolivia, el sistema universitario boliviano y la Iglesia católica.

En este documento, en la parte introductoria, se indica que los saberes y los valores de los pueblos indígenas que ocupan el territorio boliviano fueron violentamente atropellados por la agresión y ocupación del colonialismo europeo; el sometimiento de los pueblos indígenas supuso el avasallamiento colonial, mas no la destrucción de su rica cultura ancestral; y que en la época republicana se instauró una educación que excluyó a los pueblos indígenas y originarios porque este sistema reprodujo las relaciones de poder colonial (CNNLEB, 2006: 1).

⁶ La Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez fue promulgada el 20 de diciembre de 2010.

En el capítulo del sistema de fines y objetivos, se destaca que la educación es la más alta función del Estado y que por eso debe ejercer tuición mediante el sistema educativo plurinacional; de igual modo, ***la educación es descolonizadora***, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. A nivel más operativo, se indica que la intraculturalidad promueve la cohesión y el fortalecimiento de las naciones indígenas, originarias y afrodescendientes, y que el sistema educativo plurinacional incorpora en el currículo los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas; por otro lado, la interculturalidad es la relación simétrica entre conocimientos y saberes, ciencia y tecnología propios, y los ajenos, que debe fortalecer la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre las culturas (óp. cit.: 15, 20).

El Congreso Nacional de Educación incorporó y aprobó las demandas y propuestas educativas principales del movimiento indígena y popular. Como ya pudimos constatar en los párrafos anteriores, están incluidas la educación intercultural bilingüe —aunque con el denominativo de intracultural, intercultural y plurilingüe— y la participación social en la educación, pero que esta vez deben ser implementadas en todo el sistema educativo nacional. Es necesario señalar también que, junto con las anteriores, se retoma y propone como política educativa otras propuestas que tienen mayor contenido político e ideológico: la descolonización y la educación comunitaria.

Es este el proceso mediante el cual, de forma gradual y conflictiva, se está construyendo la noción de descolonización en Bolivia desde el seno del movimiento indígena y popular. Se inició como un conjunto de ideas articuladas de protesta y repulsa a la hegemonía política, económica, cultural y lingüística ejercida por el Estado y el sistema educativo republicano de corte colonial; se personificó e instrumentalizó en la propuesta de educación intercultural bilingüe, inicialmente concebida para la población indígena y el área rural, ya que tenía como fin precisamente la descolonización de la educación; para posteriormente constituirse, con la aprobación de la nueva Ley de Educación Boliviana, en una política pública del sistema educativo nacional. Luego de la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado, la descolonización se convirtió en una

política constitucional, pues, en dicho texto, la descolonización (artículo 9, numeral 1) está incluida como un fin y función del Estado Plurinacional (ACB – CN: 1).

3. La descolonización de la educación

a) Desde el Estado

Hay tres documentos oficiales del actual Gobierno en los cuales están las ideas y propuestas acerca de la descolonización. Nos referimos a la Nueva Constitución Política del Estado, a la Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, a la que ya hicimos referencia en el anterior acápite en su fase de anteproyecto, y al Currículo base del sistema educativo nacional que, en fechas pasadas, fue elaborado y aprobado mediante un taller nacional convocado por el Ministerio de Educación y Culturas.

En la Nueva Carta Magna, en el artículo 9, numeral 1, se señala como un fin y una función del Estado: “Constituir una sociedad justa y armoniosa, ***cimentada en la descolonización***, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales”. Del mismo modo, en el artículo 78, numeral 1, se menciona: “La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, ***descolonizadora*** y de calidad”. Por otra parte, en la Ley de Educación, en el artículo 1, numeral 5, se señala que la “educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, ***comunitaria, descolonizadora*** y de calidad”. Como podemos colegir, la descolonización está incluida, en calidad de fin y función estatal y como peculiaridad de la educación, como un principio o postulado general que tiene que ser especificado en las leyes, decretos supremos y normas menores para su respetiva concreción e implementación.

En este marco legal y general, veamos ahora algunas nociones y percepciones que sobre este tema fueron expresadas por personas que estuvieron y están vinculadas al Ministerio de Educación y Culturas, así como de otras autoridades de gobierno.

Lo más importante es no negar la identidad indígena y originaria que tienen todos los bolivianos. Durante 514 años nos negaron como civilización, no fue tomada en cuenta la mayoría poblacional y si últimamente fue tomada en cuenta, ha sido como folclore, como museo y como arte, pero no como civilización viva; por lo tanto, hablar de descolonización es hablar de la civilización contemporánea indígena. (Félix Patzi⁷. Los Tiempos, 11 de marzo de 2006)

Una de las tareas hacia la transformación es la descolonización de la educación, lo que significa diseñar una política educativa que revalorice las civilizaciones indígenas para que estas sean tomadas en cuenta en el contenido curricular, desde la educación inicial hasta la superior. La civilización indígena boliviana tiene que ser considerada como civilización contemporánea, con capacidad de universalizarse en el mundo. (Félix Patzi. El Diario, 12 de marzo de 2006)

La descolonización implica el desmontaje de las relaciones sociales basadas en la relación de razas y culturas. Es decir, significa eliminar los privilegios de una casta dominante y poner a toda la gente con la misma oportunidad. (Félix Patzi. El Diario, 23 de junio de 2006)

La descolonización debe entenderse como la igualdad de oportunidades de educación para todos. La educación descolonizadora significa poner fin a las fronteras étnicas, terminar con la sociedad de castas. Durante 514 años la clase dominante monopolizó las oportunidades académicas, políticas, laborales, económicas y otras. La descolonización, por tanto, será considerar a todos como iguales, donde nadie es más ni menos, donde la persona es valorada por su propia capacidad y donde esta no pueda subordinarse a estigmatizaciones étnicas, lingüísticas, raciales u otras formas de discriminación. (Félix Patzi. El diario, 6 de julio de 2006)

Las escuelas y universidades deben iniciar el proceso de la descolonización de la cultura y las lenguas nativas para que la sociedad empiece a hablar en castellano como en cualquiera de los 36 idiomas de igual número de pueblos originarios existentes en el país. La verdadera descolonización será cuando la cultura y lenguas nativas tengan el mismo valor que la lengua predominante (castellano) y

⁷ Félix Patzi fue en el 2006, primer año de gestión del Gobierno de Evo Morales Ayma, ministro de Educación y Culturas. En esa su condición, logró realizar el Congreso Nacional de Educación que se había prorrogado desde la anterior gestión gubernamental, y fue el que promovió el debate en torno a la descolonización y el que con mayor claridad concretó, en el ámbito educativo, la propuesta de la descolonización.

la cultura europea. Descolonización también significa conocer en las aulas los saberes locales o de los pueblos originarios sin dejar de lado los conocimientos universales. (Álvaro García Linera⁸, Opinión, 29 de septiembre de 2008)

Álvaro García Linera planteó una revolución en la educación a nivel institucional, académico, mental y lingüístico para aniquilar el sistema de colonización educacional imperante en el país. Demandó la necesidad de que todo el proceso de formación, que reciban los ciudadanos bolivianos en el futuro, sea en un idioma nativo que se elija libremente. (Los Tiempos, 29 de septiembre de 2006)

Álvaro García Linera sostuvo que el actual sistema de educación es racista y excluyente, porque no incorpora valores sociales ni lingüísticos de los pueblos originarios. "Hay que proceder a descolonizar la educación partiendo de la obligación, por parte del individuo, de hablar el idioma común, el castellano y el idioma que predomine en cada región; si estamos en La Paz, aimará; en Cochabamba, quechua; en algunas zonas de Tarija y Chuquisaca, guaraní y así con los 29 idiomas indígenas diferentes". Insistió en que descolonizar la educación implica que los idiomas y las culturas de las distintas naciones indígenas tengan el mismo valor. (El Diario, 29 de septiembre de 2006)

Mientras, en la propuesta del **Currículo base del sistema educativo plurinacional**, tal como corresponde, el concepto de descolonización posee un carácter más concreto y operativo y restringido a la educación.

La **educación descolonizadora** [...] valoriza y legitima los saberes, conocimientos y valores de los pueblos originarios y urbano populares, como expresión de la identidad plurinacional y de sus derechos patrimoniales, incorporando en el currículo los conocimientos pluriculturales del pueblo boliviano, al igual que los conocimientos actualizados del saber latinoamericano y mundial.

[...] la **educación descolonizadora** elimina todo tipo de discriminación étnica, racial social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica para el acceso y permanencia de todos los bolivianos al sistema educativo en igualdad de oportunidades y condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras

⁸ Álvaro García Linera es el actual vicepresidente de Bolivia.

mentales postcoloniales, mediante el reconocimiento, revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad libre de toda discriminación y exclusión. (Ministerio de Educación y Culturas, 2008: 13)

La propuesta de descolonización de la educación del actual Gobierno, con base en los testimonios y citas recogidas, se puede resumir en las siguientes ideas: la valoración de la cultura e identidad de los pueblos indígenas, en calidad de civilizaciones contemporáneas; la eliminación del racismo y discriminación vigente en la sociedad; la incorporación de los conocimientos, saberes y valores indígenas, además de las lenguas ancestrales, en el sistema educativo; la otorgación de oportunidades, en los campos académicos y laborales, a todos sin que medien criterios étnico-raciales; y la puesta en vigencia de la concepción de mundo de las diversas sociedades indígenas que habitan en el país. Se enfatiza, además, que la incorporación de contenidos locales indígenas en la educación no debe excluir los conocimientos conocidos como “universales”.

Desde esta perspectiva, la descolonización implica un proceso orientado a acabar con la dominación, explotación, opresión, el racismo, la discriminación y minusvaloración a los que fueron sometidos la población y los pueblos indígenas desde el inicio de la colonización y que, actualmente, se manifiesta y materializa mediante la colonialidad y el colonialismo interno en el Estado y la sociedad boliviana. Sin embargo, este proceso requiere de mucho tiempo porque, en definitiva, implica un cambio de ideas y actitudes en todos, indígenas y no indígenas, ya que la descolonización requiere sobre todo de un cambio sustancial de mentalidad.

b) Desde la academia

En Bolivia, en las últimas décadas, tal como lo mostramos en el acápite anterior, la descolonización se ha ido manejando en el discurso, político y educativo, como una propuesta genérica en contraposición al colonialismo, colonialidad, colonialismo interno, imperialismo, neoliberalismo y globalización. Fue a partir del actual Gobierno, luego de que se incorpora en la propuesta de Nueva Carta Magna y en el anteproyecto de Ley de Educación, que los científicos sociales y personas ligadas a la educación formal, con mayor intensidad, comienzan a reflexionar y producir aproximaciones conceptuales sobre este tópico. Veamos

entonces, a manera de muestra, algunas aproximaciones conceptuales que realizaron algunos académicos del país en torno a la descolonización, en general, y la descolonización de la educación, en particular.

La descolonización significa deshacernos de los modelos impositivos y darnos cuenta de que hay otros prototipos mucho más humanos; como por ejemplo, el *vivir bien*, que significa *sumaqamaña* en aimara, *sumaj causay* en quechua y *ñandereco* en guaraní. (Simón Yampara, El Diario, 12 de marzo de 2006)

La descolonización de la educación no debe caer en actitudes recesivas. Debe fundamentarse en líneas y métodos formativos que ayuden a que todos nos comprendamos, nos aceptemos y nos desarrollemos en un clima de total respeto y solidaridad. Descolonizar significa impulsar la mutua convivencia, fortaleciendo, a la vez, la propia identidad de cada uno, tanto en lo personal, como en lo cultural. Es aceptar la riqueza de la diversidad, dentro del gran ideal de la unidad. (Gregorio Iriarte. Opinión, 13 de septiembre de 2006)

La interculturalidad en la Reforma Educativa ya planteaba una descolonización de la educación al proponer que se supere la colonialidad y plantear una relación equivalente entre todas las culturas; al promover a los discriminados y al superar el dominio cultural y exclusión social y étnica que existe, además de proponer una relación equitativa entre culturas. No solo se debe justificar una propuesta de educación descolonizadora, sino que este proceso debería llegar a la descolonización de la economía y la sociología, por ejemplo, pero no se debe olvidar que la descolonización debe ir acompañada de un proyecto democrático y en la educación los estudiantes serán los verdaderos actores del cambio, con una formación cualitativa dentro de sus competencias y destrezas. (Víctor Hugo Cárdenas. Debate, 2007)

La colonización es un proceso vinculado a la invasión y a la conquista, por lo que la descolonización se refiere a una serie de acciones integrales de carácter estructural que trasciende el ámbito de la educación, a las clases sociales, a pueblos originarios y las regiones, donde se configuran formas de gobierno, de estructuración espacial, de economía, de valores éticos y jurídicos. Para la descolonización del sistema es preciso descolonizar nuestra sociedad en general, porque el entorno que rodea a la escuela también es un contexto colonizador. Todo proceso de descolonización debe trascender los muros de la escuela. La descolonización de la educación implica también la

descolonización de la sociedad y del país; además, debe limpiar todos aquellos efectos de la conquista; es decir, se debe solucionar el problema de tierra y territorio y otros procesos de exclusión y marginación. (Guzmán, 2006: 57 – 62)

[...] las prácticas colonizadoras en la educación escolar han estado y están presentes en el currículo del aula; vale decir, en el desarrollo de los contenidos educativos, en las actitudes de discriminación, en el lenguaje y la evaluación, entre otros aspectos de la gestión educativa. (Mengo, 2006: 104)

[...] entiendo por descolonización una práctica productora de sujetos que tiene como propósito el reencuentro con uno mismo, los demás y el entorno en el que existimos. [...] reencuentro con nuestros propios sistemas de verdad, [...] colonizados, silenciados por el proceso histórico de colonización española, así como por el subsecuente proceso de colonialismo interno implementado luego de la independencia. En suma, descolonización es un proceso simultáneo de reencuentro con lo andino y lo occidental que nos constituye como sujetos. (Galindo, 2006: 123, 124)

[...] un proceso de descolonización de la educación va a consistir básicamente en afirmar los dos sistemas simultáneamente, porque los dos sistemas representan las dos energías de lo que está hecha la vida; los aimaras llaman a esto chachawarmi. Entonces, ¿qué significa descolonización?, significa afirmar la contradicción como simultánea. (Medina, 2006: 172)

Las citas precedentes, en general, enfatizan en que la descolonización no debe limitarse a la educación y la escuela; es más, debe incluir a la sociedad en su conjunto y con ella a todas sus instituciones; pues el colonialismo dejó una colonialidad y colonialismo interno que impregnó todo el sistema organizativo del Estado y de la sociedad. Así mismo, la descolonización debe implicar también la restitución de todo aquello que ha sido despojado por la colonización, entre ello, la cuestión de la tierra y territorio para los pueblos indígenas originarios.

Se enfatiza, de igual modo, que la descolonización implica una recuperación de los modos y sistemas de vida propios; la revalorización y el reencuentro con uno mismo, con los demás y con el entorno propio, y que deberá ir acompañada por un proyecto democrático que permita una convivencia, comprensión y respeto entre todos. El afianzamiento de lo propio debe, simultáneamente, implicar un

reencuentro con lo positivo de lo occidental; es, entonces, una afirmación paralela de los dos sistemas, es un reencuentro con lo andino y lo occidental.

c) Desde el movimiento indígena

En esta sección, debido a que no existen textos publicados por las organizaciones indígenas acerca del tema específico de la descolonización, presentamos testimonios de entrevistas que realizamos a varios dirigentes de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO). A partir de estos testimonios, nos aproximaremos a las nociones y percepciones que el movimiento indígena está manejando en el actual contexto sociopolítico por el que atraviesa Bolivia.

La descolonización es un proceso complejo y difícil

Los efectos e impactos de la colonización, tanto en Bolivia como en América Latina, fueron diversos y dependieron, entre otros factores, del nivel de desarrollo político, económico y cultural en el que se encontraban los pueblos indígenas; de la forma como los ibéricos iniciaron la conquista e implementaron las políticas del sistema colonial; y de las diversas maneras de lucha y resistencia que manifestaron y aún manifiestan los concernidos respecto de ese nuevo sistema. En tierras bajas de Bolivia, donde el sistema colonial se realizó de manera posterior que en tierras altas, la estrategia colonial priorizó el componente religioso espiritual y, por ello, es que, según sus representantes, los procesos de descolonización se tornan muy complejos y algo difíciles.

El pueblo y las familias guarayas están colonizados y [por eso] difícilmente ellas van a aceptar la descolonización, porque la descolonización para la gente guaraya supone un retroceso. La mentalidad colonizada de nuestra gente tiene que cambiar para apoderarse, para apropiarse de lo que somos, porque hoy tenemos una cultura impuesta por los misioneros y la religión católica, que predomina en nuestro pueblo, es parte de la colonización y eso la gente no entiende porque cree que esa es nuestra religión y cree que ha sido nuestra religión inicial, la religión primitiva del pueblo guarayo y no es así. Por eso es un trabajo grande, no es de la noche a la mañana, porque cuesta y peor ahora cuando el tema de las autonomías en guarayos es la más resaltante y se toca el colonialismo, esa colonialidad de la mente; entonces, hay que trabajar mucho. (Francisco Urachienta, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo. Cochabamba, octubre de 2008)

Nosotros entendemos como la incorporación de nuestros saberes y conocimientos dentro un diseño curricular, sacándonos de la mente la educación que tenemos ahora. Pero para nuestro pueblo chiquitano es difícil entender el concepto de descolonización, por eso nosotros estamos viendo en este encuentro algunas cosas para entender lo que es la descolonización. (Alejandro Alegre, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano. Cochabamba, octubre de 2008)

Para quienes conocen el territorio guarayo y chiquitano, es sorprendente constatar que la religiosidad católica, inculcada mediante la estrategia misional, se ha constituido en parte sustancial de la cultura de estos pueblos y que está estrechamente relacionada con el desarrollo de la música y la producción de la artesanía. Por eso, para estos pueblos, probablemente sea imposible recuperar su religiosidad propia y, con ella, varios otros componentes culturales. Aquí podría caber la noción de *asimilación* de Frantz Fanon, que desarrollamos en el primer acápite, en la medida en que estos pueblos identificaron y asumieron como suyo un componente cultural del colonizador.

Será por eso que, con mucha razón, el directivo del consejo educativo guarayo reconoce la situación de colonización de su pueblo y la difícil tarea de iniciar procesos descolonizadores; más aún, cuando la descolonización implica también la autonomía indígena y la recuperación del territorio ancestral que, actualmente, está en manos de latifundistas criollo-mestizos muy ligados a los grupos de poder que históricamente manejaron y controlaron las diversas instancias del poder formal en el país.

La descolonización es un proceso intraculturalista

Otra acepción que prevalece como tendencia en los testimonios de los directivos de los CEPO, con relación a la descolonización, es la intraculturalista; es decir, la valoración que se hace de la cultura propia y de sus diversos componentes y manifestaciones, en contraposición al sistema colonial que impuso, desde la conquista, una cultura occidental que, pese a su política de hegemonía y homogenización, no pudo aniquilar la diversidad cultural vigente en la población y pueblos indígenas.

Entiendo que se descoloniza cuando se tiene una educación de acuerdo a nuestras costumbres, de acuerdo a nuestras tradiciones y de acuerdo a la necesidad de un pueblo; sin embargo, hoy en día existe todavía la colonización [...] a nivel cultural, pues el maestro cuando es de otra cultura siempre va a querer infiltrar su cultura, sus costumbres mediante la educación. Entonces, debemos pensar en la descolonización cultural y también la misma enseñanza se tiene que descolonizar con una mayor participación de los actores principales de la educación. Entonces, descolonizar es no responder a un pensamiento ajeno que no sea el nuestro. (Celso Padilla, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Cochabamba, octubre de 2008)

Para nosotros, como pueblo guaraní, descolonizar la educación es quitarnos las vendas de los ojos y elevar nuestra autoestima, valorar y recuperar nuestra cultura y dejar de ser dependientes culturalmente de esos sistemas que nos ha dado la educación nacional. (Amancio Vaca, Directivo del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Cochabamba, octubre de 2008)

[Descolonizar] es tomar conciencia de quiénes somos nosotros; pues, a través de la educación nos han hecho pensar que lo occidental es bueno, es súper, es potencia y no es tanto así. A través de la educación nosotros también debemos valorar lo que nosotros tenemos en la comunidad, que somos parte de la vida, somos parte de la naturaleza y también tenemos las mismas capacidades y yo creo que en esos términos tenemos que hablar de la descolonización y hay que respetar lo que nosotros tenemos y lo que los otros tienen. (Juan Coronado, Directivo del Consejo Educativo de la Nación Quechua. Cochabamba, octubre de 2008)

Este enfoque intraculturalista está íntimamente relacionado con un proceso de mejoramiento de la autoestima personal y étnica de la población indígena. Cuando se valora y promueve el desarrollo de aspectos como la lengua, las formas de organización, sistemas de reciprocidad, vestimenta propia, medicina tradicional, etc., que fueron prohibidos durante centurias, tiene su repercusión inmediata en la elevación del orgullo étnico, individual y colectivo. Esta situación, obviamente, influye también en la forma de ver la vida; significa un cambio de mentalidad en la medida en que se descubre que existen otras varias formas de ver el mundo y, en el campo educativo, otras formas de aprender y enseñar, que trascienden la escuela y el aula de la educación formal.

El intraculturalismo solo y aislado peca de etnocentrista o de un encapsulamiento étnico que, a estas alturas y con el acelerado avance de la informática y de la tecnología occidental, no cabe en la vida real, porque el desarrollo y expansión de otras culturas del entorno, local e internacional, inevitablemente influyen en el desarrollo de las culturas propias y/o ancestrales. Es una postura extrema y sin apertura a otras visiones y concepciones que la dinámica social y cultural nos presenta de manera permanente.

La descolonización es un proceso intra e interculturalista

La otra acepción de descolonización que considero las más adecuada, a la que varios directivos de los CEPO se adscriben mediante sus testimonios, es la que combina los enfoques intraculturales e interculturales; vale decir, promueve procesos sistemáticos y permanentes de valoración de lo propio, y muestra aperturas y espacios para promover, recibir y desarrollar componentes o elementos de horizontes culturales del entorno local, nacional, regional y mundial.

Descolonizar la educación significa, en primer lugar, valorar nuestra realidad plural tanto en lo lingüístico como en lo cultural; en segundo lugar, significa valorar los saberes y conocimientos, valorar y respetar la cosmovisión de cada uno de los pueblos indígenas originarios. Valorar y desarrollar, por ejemplo, la lengua y la vestimenta, sus formas de alimentación. Hasta el momento, lo que pasa es que rechazamos nuestras costumbres, rechazamos nuestra lengua y para descolonizarnos, obviamente, es necesario comenzar a valorar todo aquello. Un planteamiento de intraculturalidad, en este marco, implica una descolonización. Pero cuando valoramos lo nuestro no debemos caer en la vanidad cultural y decir que lo nuestro es lo máximo, eso es un error. Entonces, lo que tenemos que hacer es complementarnos con los actuales desarrollos de la tecnología occidental. Nuestros niños tienen que ser expertos en su cultura, pero también tienen que manejar lo que son los actuales adelantos de la ciencia y la técnica del mundo actual. (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los CEPO. Cochabamba, octubre de 2008)

Descolonización significa que tenemos que apropiarnos de todo lo que ha sido despojado de nuestras culturas. En este caso, por ejemplo, de nuestra espiritualidad, de nuestras organizaciones, el tema de la educación comunitaria; en fin, de todo aquello que quisieron hacernos olvidar. Yo creo, en este sentido,

que estamos hablando del tema intracultural que implica apropiarnos y rescatar aquello que siempre ha sido nuestro. Primero es lo nuestro y podemos complementar con lo occidental porque en la lógica aimara andina todo es complementario. Por ejemplo, para nosotros no existe ni el bien ni el mal, todo es complementario y en esa lógica no hay negación, por eso es que históricamente hemos aceptado a los usurpadores del poder y nos hemos complementado y que ellos no quieran ahora es otra situación. (Félix López, Presidente del Consejo Educativo Aimara. Cochabamba, octubre de 2008)

La descolonización significa cambiar de mentalidad, reaccionar incluso de nuestras propias actitudes. Ahora hay cosas buenas y cosas malas que trajo la Colonia, y las malas hay que ir cambiándolas, y las buenas, de repente, hay que ir ratificándolas. La Colonia ha metido costumbres muy fuertes, ha metido pensamientos de carácter individual y dominante; y si hablamos de ideología, ha metido el tema de verticalismo. A nivel educativo, descolonizar significa también plantear la gestión educativa comunitaria de carácter horizontal, donde hay principio de autoridad, pero no es uno el que manda. También, mediante las formas de dominación, nos han metido valores muy negativos como el individualismo; por eso, cuando hablamos de descolonización, estamos planteando las actividades colectivas, lo comunitario para vivir juntos en igualdad de condiciones respetando nuestras diferencias. (Walter Gutiérrez, expresidente del Consejo Educativo Aimara, Asambleísta por el Movimiento Al Socialismo y Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Cochabamba, noviembre de 2008)

La descolonización para nosotros es una palabra técnica que la estamos llegando a comprender. La descolonización no es recordar los 500 años de avasallamiento, sino más bien es hacer una lectura crítica de esa época [...] y consolidar y fortalecer la autodeterminación de los pueblos indígenas que es un trabajo colectivo en lo político, sociocultural y lingüístico. Todos los procesos que organizan los pueblos indígenas son procesos descolonizadores. Descolonizar la educación, para mí, directamente es mostrar los saberes y conocimientos ancestrales de cada uno de los pueblos y culturas. En esos saberes está la forma de cómo debemos gestionar la educación desde nuestros territorios; pero no debemos encerrarnos en nuestro territorio, porque fuera de nuestro territorio igual tenemos comunidades indígenas. La educación ancestral debe estar relacionada con la tecnología científica, tecnológica y universal que existe ahora. O sea, hay que combinar porque ahora ya no se puede tener ya nada aparte. (Pedro Moye, Presidente del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. Cochabamba, octubre de 2008)

Este enfoque intra e intercultural parte valorando la diversidad política, económica, sociocultural y lingüística del país y promueve su desarrollo; de igual modo, fomenta la revitalización, fortalecimiento y desarrollo étnico y lingüístico de cada uno de los pueblos indígenas para, sobre la base de esto, superar el rechazo y vergüenza con relación a lo propio y, paralelamente, orientar y estimular la interrelación entre pueblos indígenas y de estos con las otras culturas del entorno, con la perspectiva de convivir en igualdad de condiciones y oportunidades.

Desde esta perspectiva, la descolonización significa también un proceso de reapropiación de aspectos culturales propios desmoronados con el sistema colonial; de discriminación crítica de aquellos aspectos positivos y negativos de la cultura occidental y, de forma simultánea, un proceso sistemático de complementación entre lo propio, lo asumido y lo no propio. Este hecho debe llevar necesariamente a un cambio de mentalidades a todos, indígenas y no indígenas, para ver y desarrollar la vida de distintas maneras, sin hegemonía ni homogenización cultural, y donde todos vivamos con dignidad y en equidad de condiciones y oportunidades.

4. Reflexiones finales

La propuesta de la descolonización que el actual Gobierno de Bolivia está convirtiendo en política pública, en la educación, y política constitucional, en la Nueva Carta Magna, como hemos podido apreciar, tiene como fuente principal al movimiento indígena y popular que, desde principios de la década de los ochenta, la plantearon de forma articulada a la demanda de la educación intercultural bilingüe. El Gobierno de Evo Morales Ayma, y principalmente las autoridades que pasaron por el Ministerio de Educación y Culturas, tuvieron la habilidad de apropiarse de esta propuesta y asumirla como suya, y de hacerla trascender y extender del sistema educativo para que se incorpore también en otros ámbitos del Estado y la sociedad. El movimiento indígena es sostén principal del actual Gobierno, y por eso el Movimiento Al Socialismo (MAS) no tenía más que asumir las principales demandas y propuestas de este sector que viene trabajándolas desde décadas atrás.

Son varios los autores que, desde diversas disciplinas y situaciones, tanto en Bolivia como en América Latina, vienen aportando a la construcción conceptual

y metodológica de la propuesta de la descolonización, colonialidad y colonialismo interno; pero, sin duda, fueron los pueblos indígenas, con el apoyo de cientistas sociales comprometidos con su causa, quienes van impulsando tanto su incorporación en el plano jurídico-político como su implementación en algunos espacios de la dinámica estatal y social. Así ocurrió en Bolivia donde, a finales de la década de los ochenta, en un contexto político y jurídico incluso adverso, lograron desarrollar el proyecto piloto de educación intercultural bilingüe con una orientación política explícitamente descolonizadora que, posteriormente, en la Ley 1565 de Reforma Educativa, se convirtió en política pública. Ello significa que la propuesta de descolonización en el país vino de la mano de la educación intercultural bilingüe que, en dos décadas, se convirtió de postulado genérico en política pública, en el campo de la educación, y en política constitucional, en la nueva Carta Magna.

Una tendencia general, tanto desde la visión del Estado, la academia como del movimiento indígena, es concebir la descolonización como un proceso dialéctico de intraculturalidad e interculturalidad. En efecto, desde nuestra perspectiva, la noción de intraculturalidad hace referencia directa a la relación de una cultura, etnia o pueblo consigo mismo; es decir, se refiere al proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus habitantes, mediante sus diversos componentes, rasgos y valores ancestrales. Se trata de un afianzamiento de las raíces históricas, de la recuperación de la memoria colectiva, de la reconstrucción identitaria y de la redefinición del proyecto étnico comunitario (Machaca, 2006b: 11).

La interculturalidad, por su parte, debe ser entendida como un diálogo de saberes y conocimientos, diálogo de civilizaciones, como la convivencia armónica entre diferentes; pero, fundamentalmente, como un acto y proceso de compartimiento y redistribución del poder formal entre todos los que habitan —indígenas y no indígenas— en el territorio boliviano para, de ese modo, construir un Estado más participativo, equitativo, incluyente y con justicia socioeconómica. La interculturalidad, así entendida, no debe limitarse al ámbito educativo formal; al contrario, deberá implementarse en todas las áreas y modalidades del sistema educativo, en todos los ámbitos del Estado y la sociedad (Machaca, 2006a: 38). En ese sentido, los procesos de intraculturalidad e interculturalidad no se contradicen; al contrario, se complementan e idealmente la primera llegaría a

ser una fase previa e imprescindible porque fortalece y consolida la identidad sociocultural de un pueblo, y esta acción tiene vital importancia para que la interculturalidad, entre las culturas amerindias y la occidental criollo mestiza, se abra y realice en condiciones y oportunidades más o menos equitativas.

El debate de la descolonización en Bolivia, en el lapso de dos décadas, pasó de lo social y educativo a los ámbitos político, económico y jurídico. Es que no podría ser de otra manera, pues la colonialidad y el colonialismo interno están inmersos en toda la estructura del Estado y la sociedad. Será por eso que la descolonización está explícita como un fin y una función específica del Estado en la Nueva Carta Magna de Bolivia con el propósito de erradicar los sistemas de colonialidad que siguen vigentes en varias instituciones, como el poder legislativo, el poder judicial, la escuela, el servicio militar, la universidad, los medios de comunicación, entre otros.

Existe una aceptación incipiente en la población boliviana, en general, de que la descolonización, si bien surgió en un sector históricamente explotado y oprimido como el indígena, ahora es una tarea y un compromiso de todos; pues todos hemos sido impregnados por la colonialidad y, por ello, todos tenemos que participar de este proceso que tiene como fin la instauración de una sociedad sin racismo ni discriminación, que nos permita vivir a todos con dignidad y justicia socioeconómica. Pero los que con mayor responsabilidad deberán involucrarse en procesos descolonizadores, no cabe duda, son los sectores no indígenas; es decir, los criollos y mestizos que inculcaron y practican cotidianamente principios de colonialidad y colonialismo interno. Esto no exime, sin embargo, al sector indígena, porque también en ellos se estableció y desarrolló, como consecuencia del colonialismo, la asimilación y alienación política y cultural.

A nivel pedagógico, la descolonización debe significar un replanteo del sistema educativo, en general, y de los planes y mallas curriculares, en particular, tanto en la gestión técnica como en la administrativa, así como de los materiales pedagógicos, e incluso de la concepción de escuela y la distribución espacial de las aulas. La tarea descolonizadora conlleva, necesariamente, también un replanteamiento epistemológico de la escuela y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, entre otras cosas, implica la interpelación a la hegemonía del conocimiento occidental para dar espacio, también, a la epistemología de los pueblos indígenas en equidad de condiciones y oportunidades.

La descolonización en Bolivia, al menos a nivel macro y político, está en marcha. Será una ardua tarea convertir estos postulados genéricos en normas legales menores y, más aún, concretarlos en la dinámica cotidiana de la vida estatal y social. El campo educativo parece ser, una vez más, el ámbito más adecuado para dar inicio a la acción descolonizadora para, a partir de él, avanzar hacia otros ámbitos y sectores estatales y sociales. De todos modos, convendría promover más el debate, pero orientándolo hacia aspectos más específicos que permitan identificar acciones concretas de descolonización.

Bibliografía

- Asamblea Constituyente de Bolivia (ACB) y Congreso Nacional (CN)
 2008 **Nueva Constitución Política del Estado para consulta en el referéndum.** La Paz.
- Bloque Indígena
 2004 **Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.** Santa Cruz
- Bolivia
 1994 **Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de julio de 1994.** H. Parlamento Nacional. La Paz: Gaceta Oficial.
- Broker Beltramin, Jorge
 2007 **Walter Mignolo. La idea de América Latina, la herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Gedisa.
- Central Obrera Boliviana (COB)
 1989 **Proyecto Educativo Popular.** Bolivia: COB.
- Centro de Coordinación y Promoción Campesina Mink'a, Centro Campesino Tupaj Katari, Asociación de Estudiantes Campesinos de Bolivia y Asociación Nacional de Profesores Campesinos
 1973 **Primer manifiesto de Tiahuanaco.** La Paz (Mimeo)
- Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA)
 1991 **Por una Bolivia diferente. Aportes para un proyecto histórico popular.** La Paz: CIPCA.
- Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB)
 2006 **Nueva Ley de La Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". Anteproyecto de Ley.** Sucre: Ministerio de Educación y Culturas.
- Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB)
 1985 **Nuevas Proyecciones de la Educación Rural Boliviana.** La Paz (Mimeo).
- Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)
 1991 **Hacia una educación intercultural y bilingüe.** Revista Raymi, N.º 15.

Equipo Técnico Nacional (ETN)

- 1990 **Propuesta de perfil intercultural bilingüe para el ciclo básico rural del área andina.** La Paz: MEC, UNICEF y UNESCO/OREALC (Mimeo).

Galindo, Fernando

- 2006 "La escritura del sí: hacia una metodología de descolonización en la educación superior en Bolivia". En **Descolonización en la educación.** Cochabamba: CEBIAE.

Guzmán, Fernando

- 2006 "La colonización desde las implicancias de la realidad sociopolítica colonizadora. En **Descolonización en la educación.** Cochabamba: CEBIAE.

Lee, Franz

- 2008 **Racismo, alienación y emancipación en el pensamiento de Frantz Fanon.** S/l: S/e.

López, Carmen

- 2004 "El tratamiento de la segunda lengua en los programas de educación bilingüe en Bolivia y Finlandia: una mirada general". En **Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe**, N.º 2. Cochabamba: PROEIB Andes y GTZ.

López, Luis Enrique

- 2008 "¿Hacia una ciudadanía intercultural en la Bolivia plurinacional?". En **Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina.** Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 2005 **De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: PROEIB ANDES y PLURAL.

Machaca, Guido

- 2006a "Actores y propuestas en el proceso pre congreso nacional de educación". En **Quinasay** N.º 4. Revista de educación intercultural bilingüe. Cochabamba: PROEIB ANDES y GTZ.
- 2006b **La interculturalidad en Bolivia: síntesis histórica, acepciones y desafíos** (Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional de Educación Bilingüe Intercultural realizado en Puno, Perú, en junio de 2006).

- 2007 **La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB. Estudio de caso en la Comunidad de Itanabikua y Tomoro.** Cochabamba: PROEIB Andes.
- Medina, Javier
2006 “Hacia otro paradigma científico”. En **Descolonización en la educación.** Cochabamba: CEBIAE.
- Mengo, Nora
2006 “Prácticas colonizadoras en la escuela y educación para una vida digna”. En **Descolonización en la educación.** Cochabamba: CEBIAE.
- Ministerio de Educación y Culturas
2008 **Currículo base del sistema educativo plurinacional.** La Paz (versión preliminar).
- Ticona, Esteban
2005 **Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañani.** La Paz: Plural.

Páginas electrónicas:

<http://membres.lycos.fr/revistachiapas/No7ch7pineda.html>. (Consultado en noviembre de 2008).

<http://martintanaka1.blogspot.com/2006/11/csar-german-sobre-anbal-quijano.html> (Consultado en noviembre de 2008).

<http://waltermignolo.com> (Consultado en noviembre de 2008).

<http://www.nativeweb.org/papers/statements/state/barbados2.php> (Consultado en noviembre de 2008).

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

Inge Sichra.¹

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

RESUMEN

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

Introducción

I. Puntos de partida

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

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

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

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

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

II. Desafíos conceptuales de la formación docente

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

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

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

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

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

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

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

III. Desafíos en la formación docente EIB

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV. Escritura académica en lenguas indígenas en el PROEIB Andes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V. Conclusión

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DESDE ABAJO: REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA TACANA

Víctor Hugo Mamani Yapura¹

Cómo citar: Mamani Yapura, V. H. (2011). Políticas lingüísticas desde abajo: revitalización de la lengua tacana. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 7, 133-148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10871159>

RESUMEN

En el presente artículo, el autor analiza los factores que inciden en la pérdida de la lengua tacana para luego identificar los procesos de revitalización de esta lengua. Este trabajo se apoya en los datos obtenidos en un trabajo realizado en el pueblo tacana en el mes de mayo del 2009, los cuales reflejan las políticas lingüísticas que se han ido gestando desde los mismos usuarios en situaciones y espacios específicos de la comunidad y la escuela.

Palabras claves: políticas lingüísticas, procesos de revitalización, lengua tacana, educación bilingüe

ABSTRACT

In this article, the author analyses the factors which affect the loss of the Tacana language in order to then identify the revitalization processes of this language. This paper is based on the data obtained from a study on the Tacana people in May 2009. This information reflects the linguistic policies which have been gestating by the speakers themselves in specific situations and places of the community and school.

Keywords: linguistic policies, revitalization processes, Tacana language, bilingual education

¹ Licenciado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Actualmente es maestrante por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB-Andes) de la Universidad Mayor de San Simón.

Introducción

En el contexto latinoamericano, las lenguas indígenas comparten una historia común. Estas, al entrar en contacto con la lengua hegemónica (castellano), han ido perdiendo su valor cultural y sus espacios de uso, produciéndose una relación asimétrica entre ambas. En el caso boliviano, el desplazamiento de la lengua indígena es una práctica cotidiana, sobre todo, en la Amazonía. Si bien hay pueblos cuya lengua goza de buena salud (chimán y araona), de la misma manera, hay pueblos que se han ido mudando parcialmente al castellano. Dentro de este último grupo, se encuentra el pueblo tacana, motivo de nuestro ensayo.

El contacto vertical entre el castellano y la lengua tacana no solo provoca la pérdida o el desplazamiento de esta última, sino paralelamente ocasiona la erosión de los saberes culturales propios del pueblo tacana, saberes que han sido contruidos tras varios años de socialización entre los seres humanos y la naturaleza. Entre estos se encuentra la construcción taxonómica de los animales rastreros, terrestres y trepadores. Estos saberes se van disipando de generación en generación; similar situación ocurre con los nombres en lengua tacana de los insumos medicinales: plantas, animales y hierbas. En ese entendido, “la pérdida de las lenguas locales y de los sistemas culturales que estas expresan, ha supuesto la pérdida irrecuperable de una riqueza intelectual variada e interesante” (Hale, 1995: 77).

En el presente documento, veremos, en un principio, los factores que inciden en la pérdida de la lengua tacana vista desde los mismos usuarios, aspectos que luego nos permitirán identificar los procesos de revitalización de la lengua tacana; iremos analizando las políticas lingüísticas que se van gestando desde los mismos usuarios en situaciones y espacios específicos de la comunidad y la escuela. Los datos con los que trabajaremos en este ensayo son producto del trabajo de campo realizado en el pueblo tacana durante nuestra formación como magíster en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el mes de mayo del 2009.

2. La comunidad de San Silvestre

Esta comunidad está situada en la provincia Abel Iturralde del departamento de La Paz. En la actualidad, San Silvestre se encuentra dentro de la Tierra

Comunitaria de Origen (TCO) del pueblo tacana. La principal vía de acceso a esta es a través de una carretera de tierra que parte de San Buena Aventura al pueblo de Tumupasa, luego se sigue una carretera de tierra cubierta con bastante vegetación que hace difícil la penetración de los rayos del sol. Esta carretera conduce hasta la comunidad de San Silvestre.

San Silvestre es una comunidad bordeada por dos ríos, Siwruna y Enadere. Los comunarios han aprovechado la vegetación de su entorno para construir sus casas. Las paredes de sus viviendas son de chuchio, el techo es de hoja de motacú. La mayoría de las casas está al borde de la carretera que ingresa a la comunidad; muchas no tienen un muro que pueda marcar el límite con la vivienda del vecino.

La comunidad tiene ahora una iglesia, que está hecha de ladrillo y techada en calamina; en la parte de afuera, de una viga cuelga una pequeña campana. El santo patrono que se encuentra al interior de la iglesia es San Silvestre. Este santo, según los comunarios, llegó el año 1982 desde la ciudad de La Paz. Desde ese año, los comunarios realizan una fiesta cada 15 de mayo en su honor. Este acontecimiento religioso dura tres días. Días antes de la fiesta, los comunarios se preparan: las mujeres elaboran chicha, los varones adultos se internan en el monte a obtener carne para compartir con los visitantes. Para llevar a cabo la fiesta, los comuneros invitan a músicos foráneos, autoridades indígenas y autoridades municipales; asimismo, se organiza grupos de músicos locales. Estos últimos llevan un atuendo distinto al de los músicos foráneos: en la cabeza llevan un sombrero cubierto con una tela celeste, por la parte de atrás del sombrero caen cintas de diversos colores que llegan hasta la cintura. De instrumento usan zampoñas de diferente tamaño y un bombo para acompañar la música.

La comunidad de San Silvestre se fundó en el año 1936; desde esa época hasta la fecha, según los comuneros, ha sufrido cambios poblacionales y territoriales. Sobre los primeros habitantes, el corregidor, don Feliciano Chao, señala:

Don Serafín Marupa y Rufino Quenevo esas son las dos primeras familias que vinieron a asentarse en este lugar. Posterior han ido nuevamente otras familias que han venido llegando, como ser la familia Cartagena, Racua, Ibaguari. Esas familias, esas personas son como fundador de este lugar, de este donde ellos se ubicaron para hacer este asentamiento y donde ellos vivieron. (Feliciano Chao, San Silvestre 14/05/09)

Estas familias, según los comuneros de San Silvestre, vivían de manera dispersa cerca del arroyo Ena Napashi, luego se asentaron en los bordes del arroyo Enadere que en castellano quiere decir arroyo colorado. Recién en 1982, por iniciativa de don Feliciano Chao, la gente se reunió para formar una comunidad más unida. Para cumplir con este propósito, dejaron su antiguo asentamiento que fue en la orilla del arroyo Enadere.

Según los ancianos, la comunidad antiguamente estaba más poblada. Ahora muchos salen de San Silvestre para asentarse en diferentes lugares. Los sitios concurridos son Tumupasa, San Buena Aventura, Rurrenabaque e incluso el exterior del país como Brasil.

Las familias que todavía viven en San Silvestre obtienen sus ingresos económicos por la venta de sus productos agrícolas: arroz, chocolate, maíz y madera. La comercialización de madera es reciente, específicamente a partir de 1985. La variedad de madera que venden a los dueños de los aserraderos es cedro, roble y, en muy poca cantidad, mara.

3. Factores que inciden en la pérdida de la lengua tacana

3. 1 La muerte de los ancianos

En la comunidad de San Silvestre, actualmente, hay cuatro ancianos (don Juan, don Lucio, don Estanislao y doña Concepción), claramente identificados por los comunarios como portadores del saber lingüístico, asimismo, como transmisores de la lengua tacana. Estos ancianos bordean los setenta y ochenta años. Cabe aclarar que todos son bilingües en castellano y tacana. Según ellos, primero adquirieron el tacana, luego, por medio de la escuela, el contacto con el cuartel, con los comerciantes del pueblo de San Buena Aventura y Tumupasa, adquirieron el castellano.

Los comunarios entienden que la muerte de los ancianos provoca la erosión paulatina de la lengua tacana; según ellos, estas personas son portadoras no solo del saber cultural sino lingüístico. En ese entendido, cuando los ancianos mueren también muera una parte de la lengua tacana, es decir, es un hablante menos en la comunidad. Al respecto, don Basilio señala:

[El tacana se ha perdido] porque como se dice los viejos tacanistas se están terminando, se están muriendo, el único que habla es mi abuelo Lucio y doña Concha, esa viejita todo te lo dice en puro tacana, casi no te habla en castellano, la esposa del abuelo Lucio. Así era mi abuelita que me ha criado antes: Patrocina Iñari. Yo me he criado con ellos desde niño, ellos eran como mis padres: Braulio Ibaguari y Patrocina Iñari, por eso es que yo sé la tacana. (Basilio Ibaguari, San Silvestre 20/05/09)

A estos ancianos la comunidad les da el apelativo de tacanista, que, según ellos, quiere decir personas que se desenvuelven en tacana en sus cotidianidades domésticas, laborales y festivas con los miembros de la comunidad. Sin embargo, según las indagaciones, charlas informales y observaciones, se pudo evidenciar que estos ancianos dejaron de usar la lengua ancestral con los niños, únicamente usan el tacana entre ancianos. Al respecto, presentamos dos opiniones; la primera es de un anciano, la segunda de un niño de nueve años de edad:

Yo acá [hablo tacana] en el pueblo en Tumupasa, cuando nos encontramos con los viejos así ya nos saludamos: cómo estás, charlamos a veces en castellano, cómo estás dónde te has perdido, esos chistes con los viejitos. Yo estuve en casa, en mi chaco, saben decir en tacana. (Estanislao Amutari, San Silvestre, 11/05/09)

Puro castellano me habla [Don Lucio] [¿En el chaco en qué te habla?] Igual en castellano nomás me habla [¿Qué te dice?] Vos vas a arrancar este, lo vas a poner allá para que seque. [¿Su esposa en qué lengua te habla?] Castellano [¿Qué te dice?]. A veces me dice anda traeme agua, aquí llenámelo en estos tachones, me dice. (Niño Felipe Marupa, San Silvestre, 20/05/09)

Los testimonios precedentes nos indican que la lengua tacana se retiene en los ancianos. Es decir, los únicos que acceden a esta lengua son los mayores, mas no los miembros más jóvenes de la comunidad. Este “silencio intergeneracional” (Melia, 2003: 22) entre abuelos y nietos, asimismo entre padres a hijos, en mi opinión, acelera cada vez más la pérdida de su lengua. Dicho de otro modo, si estos ancianos, considerados por los comuneros como portadores del saber lingüístico, mantienen la lengua y no la cultivan en las futuras generaciones, considero que la lengua tacana se va a ir perdiendo en San Silvestre.

3. 2 El suicidio lingüístico

La lengua tacana comenzó a perderse en las diferentes comunidades cuando las autoridades de cada comunidad en 1952 se reunieron en Tumupasa para acordar la muerte de la lengua tacana. El acuerdo consistía en dejar de transmitir a las futuras generaciones la lengua ancestral. Esta actitud fue recriminada por algunas autoridades locales. Para más detalles sobre este acontecimiento, presentamos el testimonio de don Lucio:

Con los cambios de autoridad en Tumupasa, de ahí ya han dicho en una reunión grande: Ya que no hablen los niños en tacana porque es muy feo, no se entiende lo que hablan, cambien eso. Desde esa vez no han querido hablar tacana, hasta ahorita no hablan tacana. Lo que ha fregado es ese don Atilio Fesi, él ha sido alcalde, era el primer alcalde de Tumupasa, él ha fundado la Alcaldía, él es el que ha dicho en una reunión, había hartó en la reunión. Algunos dijeron no podemos olvidar nuestra lengua tacana, usted no me va a criticar así porque con esa lengua nosotros hemos nacido. (Lucio Ibaguari, San Silvestre, 21/05/09)

La apropiación y la transmisión de ideologías negativas en torno al uso de la lengua tacana, en el pasado, ha ocasionado que los propios tacanas sean cómplices en acceder al monolingüismo castellano. Estas ideas en contra de la lengua tacana penetraron en las comunidades y en las personas. Doña Eugenia todavía recuerda el consejo de su marido sobre el uso de la lengua tacana: “Mi marido me ha dicho que no hable a mis hijos en tacana, porque en la escuela no van a aprender, desde esa vez no le he hablado a mis hijos en tacana, solo en castellano” (Eugenia Quenevo, San Silvestre 7/05/09). En esta época, algunos comunarios comenzaron a sentir rabia y vergüenza en contra de su lengua, como si esta fuera la causante del fracaso escolar de sus hijos. En suma, esta desvalorización hacia la lengua tacana se transmitió de generación en generación no solo en el seno comunal, sino también en la escuela.

4. Procesos de revitalización de la lengua

4. 1 Iniciativas desde las organizaciones

En la actualidad, la iniciativa de retomar la lengua tacana nace desde organizaciones como el Consejo Indígena del Pueblo Tacana (CIPTA). Tras ver el

desplazamiento de su lengua, ahora son ellos los que promueven iniciativas para aprenderla.

Este mi compadre de la CIPTA siempre reclama de tacana, hay que aprender dice, hay que enseñar a las wawas, a los chicos, a los niños, nos dice. Castellano no sirve, dice, hay que hablarle puro tacana, dice. Don Celin Quenevo viene a la reunión siempre, no le van a hablar castellano, hay que hablar en tacana a las wawas, a los niños, a las niñas, así viene a decir en la reunión. Yo no me olvido mi tacana, yo lo digo, hablo castellano, hablo tacana. (Concepción Quenevo, San Silvestre 21/05/09)

Vale aclarar que estas propuestas de revitalizar la lengua no solo vienen de la organización, sino de la misma comunidad. Los padres de familia, al estar conscientes del debilitamiento de su lengua ancestral, sugieren a los abuelos y a los padres de familia continuar con la transmisión intergeneracional de la lengua tacana. Entienden que la muerte de su lengua anularía “el aprovechamiento y disfrute de los nuevos derechos que la renovada legislación boliviana confiere a los pueblos indígenas, particularmente en lo que atañe a la recuperación de territorios étnicos, ancestrales o no” (Herrera, 2005: 23). Según los comunarios, no solo estarían en juego los beneficios territoriales, sino otros que surgen de las Organizaciones No Gubernamentales. Sobre lo último, Basilio, comunario de San Silvestre, afirma: “Bueno si se pierde [la lengua tacana], como se dice, los tacanas de Tumupasa ya no podemos tener ayuda. Porque mayormente por tacanas tenemos ayuda. Por qué cree que llegan las cosas mayormente a la escuela, mayormente a la comunidad” (Basilio Ibaguari San Silvestre 20/05/09). Otros padres de familia opinan que la pérdida de la lengua conlleva la pérdida de los saberes locales:

[Si la lengua tacana se muere] ya no puede haber las costumbres ¿no? Se pierde todo, las tradiciones del lugar, ¿no? Lo originario como vivimos, ya no podríamos vivir como antes, ya siempre cambiaría, otro sistema de vida sería. Ya pues sería, se va mezclando, se van olvidando la tacana, ya no quieren hablar, ya quieren hablar castellano, ya quieren dejar la tacana, ya no recuerdan, se va perdiendo. (Carlos Ibaguari, San Silvestre 21/05/09)

Los comuneros están conscientes de dos aspectos ligados con la revitalización de su lengua ancestral. El primero tiene que ver con los beneficios que otorga el

Estado y las ONG a los pueblos indígenas; el segundo está más ligado a lo cultural. Sobre lo último, la pérdida de la lengua tacana conlleva, para ellos, la pérdida de los diferentes conocimientos del pueblo tacana (música, arte, pesca y caza). De ahí nace la necesidad de retomar la lengua de sus abuelos a fin de evitar el desplazamiento cultural y así seguir existiendo como pueblo en una sociedad cada vez más globalizada. En síntesis, han sido ellos quienes comenzaron con la iniciativa de reemplazar la lengua indígena. En la actualidad, son los mismos colectivos quienes impulsan la revitalización de su lengua.

4. 2 La lengua tacana en la escuela

Los tacanas, como muchos pueblos de la Amazonía, por mucho tiempo no han recibido una educación pertinente cultural y lingüística. El Estado se ocupó de ofrecer una educación intercultural bilingüe solo a tres pueblos (aimara, quechua y guaraní) indígenas, dejando de lado el resto, sobre todo a aquellos que se encuentran en la Amazonía. Dada esta situación, surgen iniciativas educativas como el EIBAMAZ², en coordinación con la comunidad, cuyo propósito es impulsar una educación intercultural bilingüe en este pueblo que ofrezca a los niños y niñas una educación enraizada en su lengua y en su cultura. El proyecto empezó el año 2006 y entró al aula el 2008; desde ese entonces, los niños y las niñas vienen reaprendiendo la lengua tacana en los espacios áulicos.

La escuela cuyo nombre es Napashi tiene hasta 5to grado. Un profesor está encargado de los cinco grados. El aula tiene dos pizarrones, uno está cerca de la puerta, el otro al otro extremo; el aula tiene seis ventanas cubiertas con mallas milimétricas de metal. En la parte media del techo, está un foco de color blanco. Las vigas que se observan en el techo están pintadas con pintura blanca. El piso de la escuela es de cemento, las paredes están pintadas de celeste, en ellas están pegadas papelógrafos de varios tamaños, donde están escritas palabras en lengua tacana. Por ejemplo, cerca de la puerta se puede observar estas oraciones en tacana, todas agrupadas en forma vertical:

² Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía (EIBAMAZ) es un programa regional que viene trabajando desde el 2006 con cuatro pueblos indígenas en Bolivia: tacana, tsimane, movima y mosetén. Este Programa es financiado por Finlandia, administrado por UNICEF y ejecutado, en el caso de Bolivia, por la Universidad Mayor de San Simón.

Saludos en tacana
 Buen día buenya
 Buenas tardes buenatare
 Buenas noches buena nuchi
 Hasta luego be ema
 Que te vaya bien puchitiuke
 Cómo estas ami sapia padji
 Estoy bien we ema saipiewe
 Ya jade.

Según el profesor Valdez, el día viernes está destinado a la enseñanza de la lengua tacana. A continuación, presentamos parte de esta clase que se llevó a cabo el 8 de mayo con 16 niños de diferentes grados (1ro, 2do, 3ro, 4to y 5to).

Son las 8: 00 de la mañana, Juan Carlos, al ver la ausencia de sus compañeros, toca la campana, mientras tanto, los niños continúan llegando. El maestro, al percatarse de que la mayoría de los niños está en el aula, dice:

Prof.	Apurarse ¿ya? Siguen jugando allí atrás, ya sentate Felipe, a ver sentate Waldo. Ya párense, pararse, pararse, niños y niñas, buen día.	
Niños	Buenos días	Los niñas y las niñas responden en coro
Prof.	Ya, sentarse	
Niños	Gracias	

Luego, el maestro toma la almohadilla, sale y la golpea contra la pared. El maestro vuelve al aula, les recuerda sobre la actividad que realizaron en la clase anterior de tacana como segunda lengua:

Prof.	Ya, atender ¿ya? Hoy es viernes, ¿no? Como es viernes, vamos a hacer grupos, el otro día hemos hecho de los animales en tacana, útiles escolares, ¿ya? A ver, escuchen, a ver ya, atender., Dania, si estás mal, anda a tu casa, anda echate.	Mientras habla el maestro, Dania agacha la cabeza. El maestro se percata y le recomienda que tome reposo en su casa. Ante la actitud de Dania, un niño responde:
Felipe	No, de flojera nomás es.	

El maestro ignora la participación de Felipe y continúa socializando el tema que se va a avanzar esa mañana, además, les recuerda que trabajarán en grupos:

Prof.	Entonces, a ver quiénes tienen su grupo completo.	El maestro mientras habla, camina por el aula, recorre de un lugar a otro con las manos en la espalda.
Niños	Solo Romina, profe.	Los niños responden al maestro en coro, lo hacen desde sus asientos.
Prof.	Ya, ¿quiénes son?	
Niños	Romina, Rosa.	Sobre la mesa de los estudiantes, no hay lápices ni cuadernos.
Prof.	Ya, ¿quiénes más son?	
Felipe	Profe, en mi grupo está Joel, la Dania y la Pini.	Mientras Felipe se dirige de manera verbal al maestro, simultáneamente jala el pelo de Rosa. Esta actitud es reprochada por el maestro:
Prof.	Ya, entonces atender ya. Felipe, deja de molestar ya, vamos a hacer ya, vamos a hacer, a ver atendé Felipe. Ya hemos hecho cuerpo humano, animales, a ver atendé, Waldo, ahora vamos a hacer los objetos que se usan en la casa.	

El profesor camina por el curso, continúa con las manos en su espalda mientras habla, los niños no han sacado sus cuadernos ni sus lápices. Ellos están agrupados; en los grupos hay varones y mujeres. El maestro pregunta a los niños

sobre los nombres en tacana de los objetos de cocina:

Prof.	Objetos, a ver, atendé Felipe, deja de jugar ya.	
Juan Carlos	La cuchara se dice erepo .	
Prof.	Cómo va a ser repo, repo es para quemar, a ver qué se dice la olla, a ver.	
Niña	Olla, jutu .	
Prof.	Cómo se dice, a ver.	
Felipe	Ewichidi	
Prof.	El Felipe dice cualquier cosa, a ver, Felipe.	
Gudelina	Jutu dice olla, profe.	
Prof.	A ver, van a dibujar, a ver, siempre está conversando el Jesús. Ya, entonces la olla es jutu , olla pequeña, y olla grande es igual, ¿no ve?	
Niños	Sí.	

El maestro dibuja un plato en el pizarrón, en eso una niña responde **repe**. El maestro pone el nombre a cada objeto. El maestro pregunta a los niños que cómo se dice chicha dulce. Ante la pregunta, los niños no responden. Al poco rato, Juan Carlos dice: “**Eruto**”. Una niña (Dania) saca un cuaderno pequeño en donde están escritas frases en tacana, ella lo lee, el maestro se acerca y lee junto con la niña. Luego el maestro dibuja en el pizarrón objetos de cocina (cuchara, olla) mientras va preguntando a los niños que cómo se dice plato. Luego se dirige a su escritorio y comienza a leer un texto. Los niños, al escuchar ruido afuera, alzan la cabeza, mientras el maestro hojea y hojea el texto, en él están escritas palabras en tacana y castellano. Un padre de familia llega a la escuela, el maestro sale a su encuentro; algunos niños le siguen, dejan sus asientos para caminar en

el pasillo de la escuela. El maestro sostiene un cartón de 20 por 30 centímetros. Fuera del aula, se escuchan voces de personas y ruido producido por el machete. Los niños se instalan en sus grupos, el maestro pregunta: “¿Dónde están las mariposas?”, los niños continúan moviendo sus asientos. Ellos sacan de sus mochilas lápices y borrador.

En el aula hay cuatro grupos, cada uno integrado por cuatro niños. El maestro reparte láminas de cartón. Con una regla de madera, va poniendo el margen a cada pedazo de cartón, luego los dobla por la mitad. El maestro les pide su atención, los niños permanecen quietos y dejan de hablar; él les da las instrucciones en castellano mientras va dibujando en el pizarrón partes de una casa (orcones, techo, vigas). La consigna del maestro es: “Dibujen en cada cartón las partes de una casa o los utensilios que se usan en la cocina, luego pongan los nombres en tacana”.

4. 3. Reacciones sobre la clase

Como se observó arriba, en lo lingüístico, tanto el maestro como los niños usan el castellano dentro del contexto áulico. En ese sentido, como es de esperar, ambos actores, dentro del aula, no se despojan del castellano. Esta situación es comprensible si prestamos atención al origen étnico del maestro; él, al igual que muchos profesores de la zona, tiene origen aimara.

Durante la clase, el maestro únicamente reproduce palabras sueltas (erutu, repe, jutu), no enfatiza en la comunicación oral y menos en la oralidad que, según López, es crucial en la enseñanza de la lengua indígena en contextos “caracterizados por un monolingüismo creciente en castellano” (López, 2006: 234). En ese sentido, en este contexto, el maestro no está enseñando el tacana, sino lo está recreando o visibilizando con la ayuda de los niños. En el aula, niños como José Luis y Romina poseen más vocabulario que el maestro, gracias a que ellos están más apegados a sus padres y a sus abuelos. Dada esta situación desventajosa para el maestro, él convoca de forma indirecta a los padres de familia para la enseñanza del tacana.

De algún modo, esta iniciativa pedagógica, y a la vez lingüística, ha provocado que en el hogar se rompa ese silencio lingüístico entre los padres de familia y los

niños; es decir, por la exigencia de la escuela, la cual consiste en reaprender la lengua tacana, muchos niños, por no decir todos, exigen a sus padres información lingüística, ya sea sobre los nombres de las plantas, animales o peces. En ese sentido, dada la ausencia del sonido de la lengua en la escuela, ellos lo encuentran en el hogar con sus padres o con sus abuelos, así lo señala el profesor de la escuela: “O sea, en sus casas claro les apoyan cuando se les dice, se les pide el trabajo que pregunten en sus casas sobre algunos objetos, algunas leyendas de su cultura. Ellos, sus papás, les apoyan, les cuentan, les dicen los nombres de los objetos” (San Silvestre, Prof. Wilfredo Valdez, 7/5/09).

Este tipo de actividad sería más provechosa, según López (2006), si se trasladara a los ancianos de la comunidad a la escuela, no solo para profundizar el vocabulario, sino para fortalecer la oralidad ancestral en la lengua indígena.

En lo pedagógico, a causa de esta nueva mirada a la lengua tacana en la escuela, se ha inducido al maestro a reconfigurar el espacio de aprendizaje. La configuración de este escenario se aleja de lo tradicional, pues no solamente se ha utilizado las paredes para escribir oraciones en lengua tacana, sino la puerta, la ventana y los escritorios; por ejemplo, en el caso de la puerta, hay una palabra escrita, **eteri**, que en castellano equivale a puerta. De esta forma, los niños y las niñas van familiarizándose con la lengua de sus ancestros.

Esta nueva iniciativa, de retomar la lengua tacana junto al castellano en la escuela, desde los padres de familia, es buena porque entienden que la lengua es parte de la identidad de este pueblo. Al respecto, don Emilio señala: “A mí me parece que aprendan la tacana, eso está muy interesante para que no se olviden, ¿no? De mi parte, quisiera que aprendan las dos lenguas, ¿no?, el castellano y la tacana. La tacana es la costumbre de los nativos de aquí, ¿no? Eso es” (Emilio Marupa, San Silvestre 13/05/09). Sin embargo, la mayoría de los padres de familia entiende que la escuela no va a reemplazar a la comunidad ni el maestro a los padres de familia en la labor de revitalizar la lengua ancestral. Desde su percepción, la lengua va a recuperarse en tanto los padres y abuelos mantengan una conversación con los niños. Sobre lo mismo, don Basilio sostiene: “Bueno, hay que practicar nomás la lengua tacana con los viejitos, ¿no? ¿Qué quiere decir esto?, ¿qué quiere decir aquello? y así para aprender, ¿no? Para que los niños no se olviden, ¿no? Y aprender así hablando” (Basilio Marupa, San Silvestre

13/05/09). Desde esta comprensión, los ancianos que todavía se encuentran en la comunidad son vistos, por la propia comunidad, como salvadores de la lengua local.

5. Conclusión

Para concluir con este trabajo, presentamos a continuación algunas reflexiones que van a ser vertidas en función de lo desarrollado en párrafos precedentes. Lo observado en la comunidad de San Silvestre, respecto a la situación de la lengua tacana, nos enseña que el bilingüismo, en una lengua que goza de prestigio ante la sociedad y en una que no, es un paso al monolingüismo. En esta comunidad, los ancianos y las ancianas son bilingües al igual que los adultos, aunque no todos. En el caso de los niños y las niñas, al menos los que se encuentran en la escuela, ninguno habla tacana. Ellos son tan competentes en el uso oral del castellano como sus padres. Esto explica por qué la trasmisión generacional de la lengua se ha roto. Estos actores, al tener un manejo eficiente del castellano, prefirieron usar esta lengua en los procesos de socialización con los niños y niñas. Toda esta situación ha provocado que la lengua tacana se preserve en los ancianos y en los adultos, pero no ha pasado a cultivarse en las futuras generaciones.

La lengua tacana en estos tiempos de globalización de la economía y de la comunicación todavía vive aferrada en los ancianos. Son los ancianos y las ancianas los que eligen esta lengua para poder interactuar en su contexto comunitario. Si estos ancianos desaparecen físicamente, el debilitamiento de la lengua tacana será mayor en San Silvestre. Desde esa perspectiva, conviene tomar acciones o idear políticas lingüísticas en pro de la preservación y el cultivo de la lengua tacana, que tendrían que pasar por “la autoestima, el prestigio y la lealtad hacia la propia lengua” (Melia, 2003: 32).

En el caso de San Silvestre, son los miembros jóvenes (niños y las niñas) los que muestran el interés de reaprender la lengua tacana. Este deseo de preservación de la lengua ancestral rebasa el ámbito escolar, lo cual se constituye en una oportunidad inmejorable para lograr su revitalización, pues, por más eficiente que sea la enseñanza del tacana como segunda lengua en la escuela, si la comunidad no colabora con la transmisión de la misma a niños y niñas, todos los esfuerzos serán vanos.

Bibliografía

Hale, Ken

- 1995 "Resistirse a la pérdida de la lengua: el valor humano de las lenguas locales". **TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, N.º 6.

Herrera, Enrique

- 2005 "La nueva legislación agraria boliviana y la construcción de lo tacana en el norte Amazónico". En Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.) **Movimientos indígenas y Estado en Bolivia**. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes y CENDA. 17-52.

López, Enrique

- 2006 "Hacia una política lingüísticas y educativa ecológica, con énfasis en las condiciones de las Tierras Bajas de Bolivia". En Luis Enrique López (ed.) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: Plural editores. 201-240.

Maia, Marcus

- 2006 "La revitalización de las lenguas indígenas y su desafío en la educación intercultural bilingüe", ponencia presentada al VII Congreso Latinoamericano de EIB-Cochabamba, octubre 2006.

Meliá, Bartolomeu

- 2003 "El silencio de las lenguas y la palabra recuperada". En Gustavo Solís (ed.) **Cuestiones de Lingüística Amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas**. Lima: La Molina / PROEIB Andes / GTZ. 21-36.

U JÓOK'OL T'AAN, LA SALIDA DEL HABLA¹

J. Hilario Chi Canul²

Cómo citar: Chi Canul, J. H. (2011). U jóok'ol t'aan, la salida del habla. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 7, 149-186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10871174>

RESUMEN

En este escrito, el autor pretende desarrollar la concepción, la metodología, la epistemología, la didáctica y la pedagogía que está detrás de “U jóok'ol t'aan”, “la salida del habla”, desde y con la voz de algunas madres mayas, obtenida mediante una investigación etnográfica que forma parte de su investigación de tesis “La vitalidad de la lengua maya yucateca en Naranja Poniente”. Por otro lado, también trata y contrapone la enseñanza escolarizada de la lengua maya, específicamente el currículo estatal que se emplea para la enseñanza de la lengua maya, con la adquisición de la misma lengua en las familias, para generar caminos hacia una posible interculturalización de la enseñanza de las lenguas indígenas.

Palabras claves: adquisición de lenguas, enseñanza de lenguas indígenas, lengua maya

¹J- sutaj u t'aanil yéetel tu ka'ansaj Maaya t'aan tu cha'anil “Apocalypto” tu ja'abilo'ob 2005-2006; Aj kaxan na'at – Aj ka'ansaj ti' maaya t'aan ti' UIMQRoo tu ja'abilo'ob 2007-2008; Tu naajalta chakleme'en táak'íin, le ts'a u k'aaba'il ti' “Guerrero Ocelot”, te ketla'an ke'ets t'aan Latinoamericano ich na'tsil úuch Xaltocan, México tu ja'abil 2008, beeta'ab tumen A. C. “Gran Señorío de Xaltocan”; Tu naajalta le Noj Chínpoolal Lu'um ti'e Táankelem Maasahual Wíiniko'obo', tu yóok'ol: “Educación, Preservación y Desarrollo Cultural” (IMJ 2008). Bejla'ake', tun kaxan na'attik “U kuxtal le maaya t'aan tu káajtalil Naranja Poniente”, u káajal tu'ux sñijij, yéetel u Ka'a Ka'anal Xook Ti' Kaambal Ich Múuch' Túuku Jejelaas Miatsilo'ob ku ts'aabal tumen PROEIB Andes-UMSS - Bolivia.

² Maestrante por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB-Andes) de la Universidad Mayor de San Simón. Correo: hchi@proeibandes.org.

ABSTRACT

In this paper, the author wishes to develop the conception, the methodology, the epistemology, the didactics, and the pedagogy behind “U jóok’ol t’aan”, *“the speech outlet”* with some Mayan mothers’ voices, which were obtained through an ethnographic investigation, which is part of his Master’s thesis research: The Vitality of the Yucatecan Maya Language in Naranjal Poniente. On the other hand, he also deals with and compares the school teaching of the Mayan language, specifically in the state curriculum used for its instruction, to the language acquisition within the families, in order to generate paths toward a possible interculturalization in the teaching of indigenous languages.

Keywords: language acquisition, indigenous language teaching, Maya language

U k'aaba' u **Máama** yéetel u k'aaba' u **Taata** tu yáax kanaj u ya'alo'ob... Le x-Máamino' (Johana) ka jóok' u t'aane' yáax táata tu ya'alaj: "Táata, táata, táata" ki beya'. X- ch'úupalalo'ob bino' yáax **Taata** ku jóok'ol u ya'ako'ob, ma' bey xane mejen xi'ipalalo'obo', leti'obe' **Máama** ku yáax jóok'ol tu chi'ob... (U ts'a na'at nojoch máak Trinidad Canul Canche', u x- K'ampalil in kaajal, Naranjal Poniente 15/04/10)

Introducción

Oksaj t'aanil

Úuchil ka'ach tin xooke' tin wilaj bix úuch u jo'osa'al in t'aan..., jach tin taj yáajóoltaj yéetel xan tin wo'taj. Tumen "ka yáax káaj in bin xooke' ma' uts ka'ach in wiliki', (...) le x- ajka'ansaj Andreao, (...) ku topken tumen ma' in na'atik u t'aano', (...) ku k'eyken yéetel ku jats'ken. Tene' kin káakik óok'ol, kin jóok'ol in wáalkabe' kin bin tin wotoch, chen ba'ale' le ken k'uchkene' u la'a jaats' kin k'amik tu k'ab in na' tumen ku tuklike' púuts'en te najil xooko', ma' u yóojle' wa tu yo'osal in t'aan [kin walkakbensa'ali']..."(Chi-Canul, 2010:26).

Tene' tin wilaj xan bix úuch u jóok'ol in t'aan ich kastelan t'aan. "... K'ajanten tin yáax kanaj in wa'a *"no sé"*, tumen le x- aj ka'ansa Addyo', le chen ts'o'okok u cha'ik le paalalo'ob tu xooko'obo', jach ku máan ka'ach tsikbal yéetel j-Gildardo, le aj ka'ansaj ts'aikto'on xook ka'acho'. Je'elo leti'e jach taj ya'ab u ya'ik *"no sé"*, *"no sé"*..., ma le beetik p'aat tin pooli', je'elo' chen jóok'ken tin xooke' kin chen a'ik xan: *"no sé"*, *"no se..."* (ibíd.), u ti'al in chen e'esik in wóojel kastelan t'aan bin beyo'.

Ma' úuchake, ka'ach tin ka'ansik le maaya t'aan te taankelem paalo'ob tu Noj Najil Xook UIMQRoo³, in na'ate' k'áax ich u túukulil ti' Ka'ansaj, le beetik kin wa'ake', le ka'ach ka'acho' in na'ate' tun wéenel tumen kúumen in kaxt bix un beeyta'al in woksik le maaya t'aan tu chi'e xok naalo'obo'. U yutsile', áaj in na'at, tin káajal ajsa'abi u ts'o'ole' in Na' ajs in na'at u tia'l in ka'a jel na'atike le maaya ma'ach u ka'ansal, ma'ach u yoksa'al te chi'o' ku jo'osa'ali' tumen le t'aano' jóok'ol ku beetik ma' óokoli'.

³ Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México.

Je'ex bix ak iko'ona' te k'iino'ob bejla'aka', yáan tu'ux Noj Najil Xooko'obe tun ka'ansa'al le maaya t'aano', kex chen je'ex u ts'aabal u jeele xookilo'obo'. Chen ba'ale', yáan xan tu'ux u jeelo'ob najil xooko'obe' kukulpach u taalo'ob te meyaj ku beetik le noj najil xooko'obo', je'ex najil xooko'ob te mejen kajtalilo'obo' te tu'ux ku ts'e'elel le maaya tu chi'e mejen paalalo'obo'. Je'ex u ya'ik to'on le t'aan lela': "Te tercer graado, in maestro tu ya'alaj ten wa ma' tin kanaj le españoolo' ma' in bin jóok'ol te kaaja', le beetike' ka'a'na'an in p'atik in t'anik le maaya te escuelas'..."(In tsikbal yéetel x- Lucía Pec Dzib, x- xoknaal ti' u yáax xookil telesecundaria, tu kajtalil Naranjal Poniente, tu octubreil 2009).

Le beetike' tin ts'íibtik le túukula' u ti'al ak kaxtik u la' u beelil ti' ak ka'ansik le maaya t'aanao', wa u jeelo'obe na'tsil t'aano'obo' tumen te iche k'iino'ob bejla'ak jach k'a'ana'an ak yíijkunsik ak túukulo'on te ka'ansaj xookilo' yéetel u na'ate úuchben nukuch máako'obo', je'ex u k'aatik to'on le múuch' kambalo' iche múuchtáambal miatsilo'obo'. Jach jaaj je'ex u ya'ako'ob le nukuch aj ka'ansajo'obo' ka'ansik le na'tsil t'aano'ob, jach ka'ana'an ak ch'a'jo'oltik ak túukultik ak na'atik bix u jóok'ol u t'aan le mejen paalo'obo' ich maayao tumen ti'an u beelil bix u paajtal ak ka'ansike maaya te najil xooko'ob wa ma'e mix taanil mix pachil ko'on bin. Yáan k'iine' kak a'ako'one', le maaya ku ka'ansa'al chen ba'ale' mun ka'anal wa kex kak a'ake' ma' taak u kanko'obi' tumen ma' maaya u yu'ukuba'obi'. Le beetike' kin k'aatik in wu'uyje:¿Leti'a u yu'ukubail maayail máak kun beetik u kanike maayao wa kex k'a'ana'an u ka'ansa'al le maaya yéetel u ka'ansajil maayao?, ¿ma' a taak u kanko'obe maaya le paalalo'obo' wa kex le ba'a kak ka'ansko'ob ti'obo' ma' un taabsik u yóolo'ob ka u kano'ob?. U la'a ba'ale', to'one' ma' ak óojel ba'ax ku yúuchul iche mejen kajtalo'obo' yéetel u t'aanal le maayao mix ak óojel ba'ax ku tukliko'ob le na'tsilo'ob yéetel le taatsilo'ob tu yóok'ol u t'aano'obo'. Tene' ma' in wóolej wa ts'o'ok ak máansik ak túukul tu yóok'ol wa u k'aato'ob le yuumtsilo'ob ka ka'ansa'ak u t'aano'obo' yéetel bix ka ka'ansa'ak.

Te ts'íib kin beetika' tin kaxtik in taakbejsik wa jayp'éel le túukulo'ob yáan tu yóok'ol u ka'ansa'al le na'tsil t'aano'ob yéetel bix u jóok'ol u t'aan le mejen paalo'ob ich maayao u ti'al u paajtal ak ketik yéetel u ka'ansa'al le maaya te tu najil le xooko'. In tuukule' kak kaxt ak jolik junp'éel u la' túumben bej tu yóok'ol le x- úuchben bejo' ka kóochlak u beelil tu'ux u múuch' xíimbal ak túukulo'on, tu yo'osal beyo' kex yéetel u k'i'ixelo'obe mun la'achkuba'ob.

1. Ba'ax túukulilo'ob yáan yóok'ol u ka'ansa'al na'tsil t'aan

U túukulil u kaxta'al bix k'a'ana'an u ka'ansa'al le na'tsil t'aano'obo' ma' chen bejla'ak ku káajale', ts'oka'an u yúuchtal káajak tu jejelaasil lu'umilo'ob, je'ex sudamerica wa je'ex te túumben noj najil xooko'ob ku je'ebelo'ob tu lu'umil Méejikoo. Te'ela' u túukulile' ka ch'a'jo'olta'ak u chíipoolta'al u na'ato'ob le úuchben nukuch máako'ob yéetel u miatsilo'ob, le beetike ich tu láakal le xooko'ob ku ts'aako'obo' yáan xan u xookolil le na'tsil t'aano'obo'. Je'elo' ti' ku taal u túukulil túun u kaxta'al bix k'a'ana'an u ka'ansa'al le maaya t'aan.

Tene' ich in máan in x- pa' múuk' ti' in kaxtik bix je u paajtal in ka'asike maayao, k'uchen in na'ate' u ti'al ka ka'ansa'ak le maaya t'aano', je'ex k'a'ana'an u ka'analo', jach taj k'a'ana'an u taakbejsa'al le kajtalo'ob, le na'tsilo'ob yéetel le yuumtsilo' tumen wa ma'e ma'atan u paajtal u naachtal ak xíimbalo'on yéetel le maayao'. Le o'osale', u ts'óok túukul tin beetaj yóok'ol u ka'ansal maaya t'aane' lete lela': "ti' u ka'ansa'al maayae le aj ka'ansajo' ma' k'a'ana'an u ts'aakuba wa chen leeti' ku ka'ansaji' mixe aj káambalo'ob ma' k'a'ana'an u chen kotal u páat u ka'ansa'alo'obi' tumen leti'obe' ku paklan káambalo'ob yéetel xan ku paklan ka'anskuba'ob" (Chi-Canul, 2008: 1).

Junp'éel Noj Najil Xooke' k'a'ana'an u chíinpooltik le káajtalo'obo', u túukulo'obo' yéetel u t'aano'ob, tumen u bílal chen beeta'ak, chen ba'ale' te k'íin'ob bejla'ake' ma' beyo' u yúuchulo'. Le beetike', in wa'ake' tu láakal le mejen káajtalo'obo' ba'ax ku kaxtiko'obe' ka ch'a'abak u túukulo'ob ma' ka ma'akak xikin ti' u t'aano'obi'. Ku ya'ik x- Schmalkes (ts'íibta'an tumen Casillas yéetel Santini, 2006), k'a'ana'an u kaxta'al bix u je'ebel junp'éel kúuchil tu'ux ku paajtal u múuch'kinta'al tu láakal túukul, múuk' yéetel u ch'aóolil ti' u utsil káajkunsal junp'éel utsil noj lu'um. Yéetel le t'aan lela', ku ya'ik to'one' u ka'ansajil le máayao' k'a'ana'an u taakbejsa'al tu láakal le kúuchilo'ob ku táakpajlo': ak kajto'olo'on, ak láak'o'on, ak miatsilo'on yéetel le Najil Xooko'.

Le beetik tuune' tene' kin wa'ake': ti' u ka'ansa'al le maayao' ka'ana'an u jo'olol junp'éel u beelil tu'ux ku paajtal u múuch' xíimbal káambal yéetel ka'ansaj, láak'inta'an tumen u múuk' káaj, yáax taanil, le xoknáalo'obo' yéetel le najil xooko' u ti'al ka k'uchko'ob keetal u túukulo'ob tu t'a'anal le maayao'.

Le maayao k'a'ana'an u ka'ansa'al, k'a'ana'an u yutsil kuxkinta'al chen ba'ale' yéetel u yaalulal je bix u jóok'ol u t'aan máak icha maayao' ma' je bix u ka'ansa'al le táanxel lu'umil t'aano'ob, maik le "na'tsil t'aano'ob ma' keeto'obi' je'elo' ma' xan keet bix k'a'ana'an u ka'ansa'ali, yáan k'iine' kex ak óojel ma' ts'iibil u ka'anale', tumen tak buka'aj k'iino'obe' chen t'anbil u beeta'alo'obe', to'one' ts'iibil ak ka'ansko'on. Man ak máansik ak túukulo'one' wa yáan u je'ela'anil te tu jeel le t'aano'ob ku ka'ansa'alo'ob yéetele le ts'iibo'" (u tsikbal Sichra, Cochabamba Bolivia, tu junioil 2010).

Je'elo', ¿ba'ax tun k'a'ana'an ak beetik? Tene' in wa'ake' k'a'ana'an ak ts'aakakba'ob na'ate yéetel ak kane bix u yúuchul káambal yéetel u moots ak miatsilo'on, k'a'ana'an ak na'atik u nu'ukt'aan yéetel u tsolxikin le nukuch máako'obo' tu yóok'ol bix u ka'anal le maayao'. Le beetike' kin taakchi'itik le túukul ku ya'ik j- Collí (ich u ke'ets xikin ti' junp'éel noj múuch' táambal tu beetaj UIMEX, 2009): "¿Bix u beetko'ob le na'tsilo'ob te mejen kajtalilo'ob le che ja'al óoxp'éel ja'ab tu mejen paalalo'obe' tun t'anko'ob maaya?, to'one' kex ku máansko'ob ya'abkach ja'abo'ob aj xoknaao'ob tu najil ak xooko'one' ke jóok'oko'obe' mun t'anko'ob maaya". Lela' tun ya'ik to'one' ka ak ajs ak na'ato'on yéetel ka ak p'il ak icho'on tu yóok'ol u ka'asaj ak káajalo'on.

Le túukulo'ob lela', je'ex in wa'ako' ma' wa junp'éel ba'a túumbeni' ma' xan chen Méexico ku yúuchuli' tumen xan je'ex bix u ya'ik to'on j- Aguirre (2002:18), tak Colombia, "¿mina'ana wal junp'éel u paatlil ti' u ka'ansa'al le na'tsil t'aano'on ich maasewal túukulile?, yéetel lela' jach k'a'ana'an ak tuklik wa le ts'aaxook kak beetik yéetel u yaanal túukulilo' tu beel wa ma' te ka'ansaj kak beetiko'ono'".

Le o'osale' Galdames yéetel u jeelo'obe' (2008:13), ku beetko'ob ak túukul tu yóok'ol "¿ba'axten k'a'ana'an junp'éel u no'oj beelil u ti'al u ka'ansa'al le na'tsil t'aano'obo'?" Leti'obe' ku ya'ako'obe tumen bin "te k'iino'ob bejla'aka', tun k'aatóolta'al junp'éel jach utsil ka'ansaj ku taal tu moots miatsil yéetel tu moots u t'aan le káajo'obo' (...) le beetike' u wíinklal le t'aan k'a'ana'an u ka'ansa'alo' yéetel bix k'a'ana'an u ka'ansa'alo' jach k'a'ana'an u jóok'ol te ich káajo'" (óp. cit.:14), ma' to'on k'a'ana'an ak kumts'aatik ti'obi'.

Ich u ts'ook t'aanile' x- Sichra (2006:107) ku ya'ike': "Jach jak'oolil le sáasilil ku ts'aik le k'uben t'aan ku beetko'ob (u yuumil le káajtalo'ob) ti' u paajtal u ch'akta'al le talamilo'ob ku yáantal te ts'aa xookilo'". Le beetike', "le xoknaal

paalo'obo', le yuumsilo'obo' yéetel le na'tsilo'ob tu najil xook Cochabamba tu'ux ku ka'ansa'al quechua (junp'éel u na'tsilil t'aan Bolivia) je'ex u la' xookilo'obo' ku ya'ako'obe' jach k'a'ana'an bin u múuch'kinsa'al bin u túukul máasewal miatsilo'ob yéetel u túukul le sasakwíiniko'ob u ti'al le ka'ansajo'..." (óp. cit.: 118).

2. ¿Tu'ux u taal le túukula'?

Tin kajtal Naranjal Poniente yáan 734 juntúul máako'ob kaja'ano'obi', weye' o jach tu láakal máak t'anik maaya, jach chen wa ba'ax k'íin ja wilik u t'aan juntúul nool yéetel u yáabil ich kastelan t'aan wa yéetel le máako'ob táanxel kaajilo'obo'. Chen ba'ale', u táankelem wíinikilo'obo' yéetel u mejen paalalilo'obo', bejla'ake', tun káajal u yáax jóok'ol u t'aano'ob ich kastelan t'aan ma' ich maayai.

Le túukul kin ts'íibtika ku taal ich ka'ap'éel tu'uxi. Yáax jun p'éele', ku taal te ich u beelil tin xíimbaltaj yéetel le xak'al na'at tin beetaj tin káajtalil Naranjal Ponienteo tu in wilik bix yanik u kuxtal le maaya t'aano', u ts'óok ka'ap'éelo' lete jach tu'ux u taal le túukulo'ob; lela' u k'aat u ya'ale', jach máax túukulil le ba'alo'ob ts'aab in wojelto'.

2.1. U beelil bix uch in na'atik "u jóok'ol t'aan"

Yáax taanile' tene' óoken in na'at bix yanik u kuxtal le maaya t'aan tin káajtalo' yéetel u túukulil u yúuchul xak'al na'at yéetel le etnografía ku ya'ala'alo' tumen bin "jach ka'ana'an u ti'al u na'ata'al bix yanik u kuxtal le t'aano'ob te iche káajo', te ich u kaxanil bix yanik u súukil le t'aan te iche t'aano' tu yo'osal u paajtal u tso'olol bix u bin u k'eexel" (teen sut ich maaya) (Sichra, 2003:129).

Ti' tene' junp'éel xak'al na'at yéetel le etnografía' u k'aat u ya'ale' junp'éel u beelil u ti'al ak na'atik bix yanik u kuxtal junp'éel káaj wa bix yanik u múuch' kuxtal wíinik tu p'éel kuuchil tu'ux taak ak kambal. Le beetike' k'a'ana'an ak jach utsil ts'íibtik ba'ax ku yúuchul tumen:

(...) Je máakal máak u túukulil kaxan na'at ka beeta'ake', jach ka'ana'an u ch'a'-túukulta'al u taakbejsa'al u túukulil bix yanik u kuxtal le kajtalo', u meyajo'ob

yéetel u jejelaasil yanik u kuxtalo'ob, le toj t'aano'ob ku t'aan tu yóok'olo'obo'ob yéetel u kananil u k'aaxo'ob (...). Le xak'al na'at lela' ku kukinsik le ba'a kan ts'aakakba'on na'ato' ich u kuuchilil, ich u kíinil yéetel ich jach je'ex yaniko', yeetel xan ku k'uchul u na'at u ts'u'e túukulo' yéetel u múuk'o', ko'one'ex a'ik beyo', le beetiko'ob u yantal junp'éeel jeets'elnak kuxtal te káajo' yéetel le sa'asik u ts'íibolalo'obo'"(téen sut ich maaya). (Hymes, 1978, ts'íibta'an ich u meyaj Sichra, 2006:18)

Chen ba'ale', je'ex tu laakal xak'al na'atile' ku beta'al tu yóok'ol u kuxtal junp'éeel káaje' ku k'a'ana'ankunsa'al u p'í'ichil le icho', u je'ebel le xikino', u péeksa'al le k'ab yéetel le óoko' u ti'al u páajtal u ka'ana'al bix yanik. Je'ex u ya'ik le nojoch x- chíich Doña Víito':

P'íil a wich, je'e a xikin, péeksaj k'aab..., bey u ya'ikten úuchil in maama tun ka'ansken te chuuyo', le ken u ya'ato'on ka ak p'íil ak icho'one' u k'aat u ya'ale' ka ak jach ustil k ilto'on ba'ax ku beetik yéetel ka p'aatak tak poolo'on ma' chen ka ak ili', je'elo' je'e a xíkino' tun ya'iktech beyo' ka a jach ch'enxikint ba'axej ku ya'ako' tumen ma' un ka'a a'ik a wu'uyej, beytun ken ts'o'okoke' jach k'aja'an u ya'ikten, "péeksaj k'ab, wa ma'e mix ba'a u bíilaj le ba'a ts'a wiko' yéetele ta wu'uyo'", le beyo' tun ya'ikteche' ka a chuej nook'o. (In tsikbal yéetel doña Victoria, u jach nojoch chíichil in kajtalil, Naranjal Poniente, 25/10/09).

Le betike', ka ts'o'ok in wootik bix u yuuchul kambal ich u túukul maayae náapul tin ts'a in ba in beete. Le chen p'éeel in taal tin xíimbale' taanili' in jan ts'íibtik le ba'alo'ob tsikbalta'ab teno' wa le x- éerendoso'ob xan tin wu'uyajo' tumen chen ja'alib bey u p'aatal kuxa'anil le na'ato'ob tu ts'o'ob teno' wa le ku too'p'sa'al túukul ten tu yóok'ol le xak'al kin beetiko'. Le beetike' jach kin ts'aik ojeltbil le ka'ap'éeel ba'alo'ob lel áantena', x- éerendos yéetel xíimbal.

2.2. X- éerendos yéetel xíimbal

Tu kajtalil Naranjale', bey junp'éeel chan chichan kajtalo', tu laakal tsikbale' jach taj séeba'an u kuchul tu xikin máak tumen jach máan séeba'an u máan tsikbalbil, kex ma' kajnaalileche' mun xáantal tu k'uchul ta wiknal junp'éeel tsikal. Le o'osale' je máaxak ka k'uchke' jach ma' un yúuchtale' ts'u' yóojeltik ba'ax ku máan u k'íin iche láak'tsilo'obo'. Le tsikbal ku máansa'alo' le kaajtalo' u ts'aama u k'aaba', **x- éerendos**. Ku ya'ik nojoch xúunan Doña Trinidaade':"[Le

éerendoso'], le te ku máan u tsikbalt le ch'úupo'obo' wa le xíibo'obo' tu jóol takil najo'obo' wa je tu'ux ku much'kuba'ob e tsikbalo'..., leti xane' ku ya'ala'al líi'isaj t'aanilo', le ti'e beyo'" (Ti' in tsikbal yéetel nojoch xúunan Trinidad Canul Canche', tu octubreil 2009). Le beetike' ti' in kaxan na'ata' tin k'a'ana'ankunsaj xan le x- éerendoso' u ti'al u paajtal in natsik ten le tsikbalo'obo'.

U la'a ba'a jach k'a'ana'an in ts'aik ojeltbile' lete **xíimbal** jach suuk u yuuchul te kaaja'. Naranjale' le chen ja'al u taal yéemel u chokolil k'íine' le na'tsililo'obo' tun kaajsko'ob u bino'on xíimbal tu yotoch u na'ob wa u chíich u paalalo'obo'. Te xíimbalo', ya'abkach ba'a ku beeta'ali'. Yáan k'íine' ti' ku yúuchul le x- éerendoso' te ba'a ku máan u k'íin te kaajo' yéetel xan ku múuch' jaanalo'ob le láak'tsilo'obo', u ts'o'ole' te'e xana' ku ka'anskuba'ob u ts'akuba'ob, le beetike', jach o sáansamal le xíimbal te káajnalilo'oba'. Le xíimbalo' je máaxake' u beeytal u beetike', chen en a wa'al "taalen xíibal" ku cha'abal a máan yéetel ka woksa'al iche tsikbalo'ob ku yúuchulo', wa kex ku kaajsa'al junp'éel tsikbal. Le o'osale' tene' ti' in beetik le k'aatchi'o' yéetel le ilaj te káajo' sen maanen xíimbal, chen k'uchken te tu yotoch in láak'tsilo'obo' kin wa'ik: "taalen in xíimbaltech nojoch yuum wa nojoch ko'olel", tumen wa kin wa'ik: "taalen in beet te'ex junp'éel k'aatchi' wa in wil ba'ax ka beetke'ex ka in ts'íibte'" ma'atan in bin u k'ambil, joo kun nup'bil ten, wa kex ma' un bin u tsikbalto'ob ten tu beel le ba'a taak in wojeltiko' tumen u yóojelo'ob chen ti' in ts'íibte ma' wa chen tin máan utsil xíimbali'.

Le ka'ap'éel suukbenilo'ob te kaajtala', leeti'ob áanten k'uchul tu na'ate úuchben nukuch máako'obo tu yóok'ol *u jóok'ol le t'aano'*. Tu láakal le tsikbalo'ob tak beeto'ono' ma' chen u pat túukul le nukuch máako'ob kuxa'ano'ob tak bejla'aka', le ts'aako'ob u yóol in ts'íib yéetel u tsikbalo'obo'. U túukulo'obo' ku taal te tu ts'aa na'ate úuchben nukuch máako'obo' yéetel tu kuxtalo'ob te yóok'ol kaaba'.

2.3. "U ka'ansaj úuchben nukuch máako'ob"

Je ba'axak k'íinil ka k'aat a wóoyte wa a kan bix u beeta'al le úuchben meyajtsilo'obo' yéetel le yaalulo'ob; eje'ex u jo'osa'al le t'aano', le k'uub jaanalo', le ts'aak, yéetel u la'ob úuchben tsolnu'ukilo'obo', yáax taanil ba'ax kun a'albil tech tume le nukuch máako'ob kuxa'ano'ob bejla'ake': "ku ya'ake' úuchben nukuch máako'obo..." wa "u ka'ansaj le úuchben nukuch

máako'obo'...", kex leti'ob ojetlmile'ma' un ya'ako'ob wa leti'ob a'ik. Ma' xan tun ya'ako'ob yáax taanil wa u yuumo'ob ojetmil wa kex u noolo'ob. U t'aano'obe' miná'an u xuul u k'íinil tu'ux ku kaajal chen ba'ale' yáan u wíinikil kajik, u yúumo'ob yéetel u noolo'obe, tu ch'aktaj lelo'oba' ma' u yóolo'ob tu'ux u taali' chen yóojlo'ob u ka'ansaj úuchben nukuch máako'ob ku maansko'ob tu jeel nukuch máako'ob kun ka'a maansik tu jeelo'ob chen u chuk u k'íinil ti' leeti'ob. Lela' je u paajtal ak ilik te ich le maansaj ka'ansajil úuch ti' junp'éel suutukil, tu'ux kíim juntúul chan paal tu kajtalil Naranjal Poniente:

Te tu najil tu'ux kíim le paalo', le ka ts'o'ok u k'o'osol u ju'unil ti' ts'aabil tu k'ab le chan paal kun mukbilo', u Nool le chan paalo' ma' u yóojel ba'ax ken u beet yéetel u xéexet'al le ju'uno'ob p'aato' uch u beeta'al le loolo'obo'. Yáax tanile' tu k'aataj u yu'ubo tu yet najilo' (x- maj Toomasa, u Chích le chan kimenó'), chen ba'ale' bey mix leti' u yóojlo' mix beychaj u ya'ikti' ba'ax ken u beeti'; asab tu kibtaj u ya'ik ka u k'aato'ob u yu'ubo'ob tu jach nojoch máakil le kaaj yan te suutukilo' ba'ax u yóojel ku beeta'al yéetel u xéexet'al u ju'unil le loolo'ob ku p'aatal chen k'o'osok ts'aabil tu k'ab le mejen paalo'ob ku mu'uklo'obo'.

Don Genaro (Abuelo): tu'ux tun kon tsa beya'.

Don José (Tío): ma' a je'ej le nojoch maaka', k'aat a wu'uye'ex ti'

Doña Trinidad (abuela mayor): ba'anij

G: leti' u reesto le ju'un k'o'osa', ¿ba'ax ko'on beet yéetel a wa'ik?

T: si ku ya'ala'ale', tumen le nukuch máako'obo', ma' uts bin u líi'isa'ali', le beetik bin kun yaantal u jeel kíimil.

G: pero le je'ela' yaan bin u ts'aaba ti', bey u ya'ik le don Teulo'.

T: je u beeytal a ts'ake'ex ichil le muknalo'...

Don David (padre del niño muerto): cha'e je in ts'aik te'elo' wa kex kin too'kik, yaanili' in bo'otike'

Doña Tomasa (abuela del niño): je'elo' ch'ujkinse'ex te'elo' sáamale' kak ilik tu'ux kun ts'o'okol...

[...]

Hilario: ¿ba'ax úuchuj Máam?

Doña Trinidad: le paapalwíiniko' te k'ína', mix yóojlo'ob bix u meyajta'ale le ba'a beya'. U chi' xano' k'a'ana'an u k'a'axal tumen je'ek'a' u chi', bika'aj mukbile' ku wa'acha'a..., ma' uts ka xi'ik tu muknal bey jajap u chi'o'.

Mina'an u t'aanil ti'ob, ts'u'u tu'ubko'ob [u ka'ansaj le úuchben nukuch

máako'obo'l], u ts'o'ole' mun kreejtiko'ob ba'ax ka wa'ik. Beyo' mun yutstal a t'aan yéetelo'ob. (Ob. 13/10/09-CC1.132).

Te iche tsikbala' kak iko'one' tu láakal le ba'alo'ob u yóojelo'ob yéetel ku mansko'ob le nukuch máako'ob tu jeelo'obo' (tu yéet nukuch máakil wa te ma' jach nukuch máako'obo') ku taal tu ka'ansaj u jeel úuchben nukuch máakilo'ob. Le kanbalo'ob lela' lete **“saber”** ku ya'ala'al ich kastelan t'aano'. Te Diccionario Maya Popularo' ku ya'ik ba'ax u k'aat u ya'al ich maaya: “Ojel” – *saber, enterarse* (teen sut ich kastelan t'aan) (2003:455), le t'aan lela', “Ojel”, ku ka'a a'ik ich kastelan t'aane' ba'axi: “Saber, conocer, tener conocimiento de algo” – ojel, k'ajóol, kanbil junp'íit ba'a (teen sut ich maaya) (2004:181).

Te' tu kajtalil Narajalo', bey je'ex tu jeel u la'a menjen katalilo'obo', jach taj ya'ab le úuchben t'aanao'ob ojelta'ano'obo'; ma' wa chen ti' u yúuchul ts'aaki wa ti' u xo'okol k'iini' wa kex xan te na'at túukulo'obo', yáan xa ti' bix u ch'ijsa'al paalali'. Te' ich lela'; yan ti' bix u líik'sa'al mejen paalalo'obi' yéetel xan bix u jo'osa'al u t'aano'ob. Le ken in tsol te suutukila' le te bix u tukulta'al bix u jóok'ol u t'aan le mejen maaya paalalo'obo'.

3. “To'one' ma'ach ak ka'ansik t'aan”

U túukulil in tsíibtik u tsikbal u kanbal in Na', x- Trinidad Canul Canche, x- Paulina Yam Pech, x- Heidi Sánchez (juntúul x- xoknaal ti' maaya t'aan), u túukul u ajka'ansajilo'ob Universidad Intercultural Maaya ti' Quintana Roo (UIMQRoo), yéetel ba'axo'ob in wilmaj tu yóok'ol u jóok'ol wa u jo'osa'al u t'aan mejen paalalo'obe', chen u ti'al in kaj joltik u beelil u na'ata'al yéetel u la' ichil wa túukulil ¿bix u ka'anal t'aan? yéetel ¿bix u jóok'ol t'aan?, tu yo'osal u paajtal ak na'atik ba'ax k'a'ana'an ak beetik te tu najil le xooko'ob tu'ux kak ka'ansik t'anbil le maaya t'aano'. U la' ba'ale' tu yo'osal xan ak ch'aik túukul tu yóok'ol ¿ba'ax k'a'ana'an ak ka'ansik? yéetel ¿bix k'a'ana'an ak ka'ansik le maayao? ich u na'at-túukulil maaya.

Ma' úuchake', ka'ach tin ts'aa xook te tu Noj Najil Xook Intercultural Maaya te Quintana Roo⁴, ich in máan in t'u'ult u beelil bix u paajtal in utsil ka'ansik le maaya te paalalo'obo', k'uchen ajsbil in na'at tumen in Na'. Kin wa'ik ti' beya':

⁴ Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo).

Mamich, *¿bix a ka'ansko'ob t'aan le x- Liis yéetel le x- Mamillo'?... , tin wike', kex jach ma' núuklako'obe', jach man uts u t'anko'obe maayao', ma ka tu núukaj tene', tak in wíinklal tu beetaj u xíixmukuytal. Yáax tu su'ulakkunsen, ka ts'o'oke' ka tu tsolaj in xikin yéetel le a'alma'j t'aan lela':*

j-l-iijo téeché j-propesoro'!, ¡téech k'a'ana'an a wooytik!. To'one' ma'ach ak ka'ansik t'aan, chen ku jóok'ol u t'aano'ob, ma' ak óojel bix u ka'ansa'al t'aani', chen ak óojel ku jóok'ol u t'aano'ob ken k'uchuk u k'íinil. Le beetike' kak kaxtik bix ak aantiko'ob ka jóok'ok' u t'aano'on. Sijnal ti'ob tumen yan u jóok'ol je bixake'..., mix máak u p'aatal wa ma' u jóok'ol u t'aane' [...]. Chen yáan k'íine' ku taal k'as je'ela'an u t'aano'ob pero lelo' je u yuts'tal ti'obe'... Yáan u jeelo'ob xane' ku xaantal u jóok'ol u t'aano'ob pero elo' yáan xan u yaalul bix u jo'osa'al u t'aan [xan]. ¿Bix a wik?... , maaaaare, tin gáanartech túun, jajajajaj... Puutaj beyo' chan J-fil tin topech te'ala'...(in k'ajjik'-túukul tu tsikbalil in na', x- Doña Trinidad Canul Canche, Naranjal Poniente, 2007, ich u meyaj Chi 2010)

Le t'aan tu beetaj ten in na'a', jach tu p'atajten túukul. Yáax taanil, jach jaaj, ¡tu topen!, tumen teen k'a'ana'an in wooytik bix k'a'ana'an u jo'osa'al u t'aan máak ich maaya maik tu túukul leti'e' tene' in wóoljel bix k'a'ana'an in beetik. Le beetike' tu yalaj tene': "Téeché j-profesoro'", u ts'o'ole' ku yike' tene' saatal in wóol, ma' in wóojel ba'ax kin beetki' tumen in wa'ake' tene' tin ka'ansik maaya ma' tin waantik le paalalo'ob ka jóok'ok' u t'aano'ob ich maayao'. Lela' jach tun ye'eske' ka'ap'éeel ba'a jela'antak. In wa'ake' jach wey ku taakpaja le ba'a ku ya'ik j-Baker (1993), tu yo'osa'al bix u ka'anal t'aan tu'ux ma' t'ola'an u beelil u ka'ansa'ali', chen yáan a kanik, a k'aat wa ma' a k'aat.

U la'a ba'alo'ob beetik u péek in túukule' le te ka tu ya'alaj: "To'one' ma'ach ak ka'ansik..., chen ak óojel ku jóok'ol u t'aan ken k'uchuk u k'íinil, kak aantiko'ob ka jóok'ok'..., sijnaal ti'ob; mix máak wa ma' u jóok'ol u t'aane', le beetike' ken jets méek'ta'ake' ku k'aata'al ti' ka jóok'ok' u t'aan'. Yáan u yáalul bix u jo'osa'al u t'aan'". Le o'osale' te yóok'ol ka'ap'éeel túukulo'ob lel ken tsikbala'.

3.1. "Tu júunal ku jóok'ol u t'aan"

Tu kaajtalil Naranjal bey je'ex tu jeelil kajtalo'obo', Carrillo Puerto tu'ux yan x-Paulinae, le maayao ma'ach u ka'ansa'al, ku tukla'ale' je máakalmáak t'aanile' jóok'ol ku beetik, ich naj; tu'ux ku taakpajal tu láakal láak'tsilil tu jo'oso'ob u

t'aano' le mejen paalalo'ob. U ti'al u jo'osa'al le t'aano' ya'ab ba'alo'ob ku beeta'al u maansik le mejen paalalo'ob te ichil u **"Chíijilo'obo"**.

Chen ku jóok'ol u t'aan, chen s'iijke' yáan a ka'ansik ti' bix ken u ya'aj u *papaj* u *máamaj*, yáax léeti': u *papaj*, u *máamajo'*. Je'elo' kan jo'ok u kanik t'aane', ka'ap a waik ti' bix ken u ya'alil... To'on tune', ka ch'iijo'one' laj ich maaya jóok' ak t'aano'on... Tene' téen ka'ans in wíits'ín t'aan; kin wa'ikti'e: ne' jaanen, jaant a wo'ocha', lela' ja'as, lela' waaj, chen ken a wu'uye' tun k'aatik u yo'och. Je'elo ka wa'ik ti'e: ne' k'aate ja', leti' xane' ku ya'ik, ts'aaten ja'i..., ka wa'ikti'e a'a: ts'aanten ja'i, ts'aatne le ja'aso', ku ya'ik xan; "ts'aanten ja'i máan, ts'aatne le ja'aso' máan, bey u kanbalo'obo'...(U tsikbal x- Paula Yam Pech, Felipe Carrillo Puerto, tu k'íinil 14/03/10)

Je'ex u taal in wa'ako', le t'aano' jóok'ol ku beetik, chen ba'ale' u jóok'olo' yáan u yaanta'al tumen le láak'tsilo'ob ku kajtalo'ob te ich najilo': Na', Yuum, Chíich, Nool, suku'untsilo'ob wa kiksilo'ob, yéetel u jeel láak'tsilo'ob wa kex xan te ichkajtalilo'. Jach jaaj, kex tun tukla'al ma'ach u ka'ansa'al le t'aano' tumen jóok'ol ku beetike', ich u la'a paakatile' le maaya'obo' yáan ti'ob junp'éel u noj beelil u ti'al u jo'osko'ob u t'aan u paalalo'ob, le beetike, in wa'ake', tak laaklilo'on te k'íino'oba' taak ak ojeltik *¿bix u jo'osa'al le t'aano'?*

3.2. Ich ch'íijil

Ya'ab kach túukulo'ob a'ake' u t'aan le mejen paalalo'obo' keet u bin u jóok'ol yéetel u ch'íijilo'ob,"je'ex u bin u ch'íijile' bey u bin u jóok'ol u t'aan" ki ten Doña x- Trinidad.

¿Ba'axe "ch'íijilo'ob"?

Le ch'íijilo', te mejen kajtalilo'obo', ya'ab ba'a u k'aat u ya'ale' chen ba'ale' le ku jach naats'al u túukulilo' lete ku kaajal tak tu'ux *mina'an le na'ato'*, ku máan ti' yáan na'at yéetel ku ts'o'okol ti' *nojoch máakil*. Le Diccionario Maya Popular te Academia ti' Lengua Maya te Yucatáno', bey u ya'aka':

CH'ÍIJIL 0: Crecer en tamaño; *lechaan paalo' táan u ch'íijil*: el niño está creciendo. –Sinónimos: *nojochtal y yíjtal*.// Crecer en edad.// Envejecer: *le máako' ts'o'ok u chíijil*: esa persona ya envejeció. –Sinónimos: *noj xíib y nuxib* (2004:71).

Tu kajtalil Naranajale' o tu láalkal taatsilo'ob o yóolo'ob ba'ax u k'aat u ya'al le "ch'íijilo'", leti'obe', je'ex uch in na'atko', leti' u jejelaasil u bin u nojochtal le paalalo'obo' tak ti' u k'uchul u nojoch wíinikil wa u yíijtal u túukul; tu'ux ku yaantal u múuk'il ti' meyaj yéetel u chukik u ja'abil kajtal. Je'elo' u ti'al u ch'íijil wíinike' yáan u máan ich ya'ab kach ch'íijilo'ob, tu'ux kun bin u kanik t'aan. Le ken jóok'ok le t'aano' yéetel le meyajob kun beetbil iche láak'tsilo'obo', ich le kajtalilo' yéetel ich u wíinikilil máake (x- ch'úup wa xíibe') ti' kun bin u ya'abtal le t'aan ich maayao.

Le ch'íijilo' jach taj yáan ba'a u yil yéetel le t'aano', je'ex u ya'ik to'on j-Soobrino tu ts'íibo': "Leti' u jejelaasil u bin u nojochtal juntúul paal, tak ti' u k'uchul u beet u nojoch wíinikil ich junp'éel kajtal wa ich u miatsil. Te ichil le suutukilo'obo', le paalo' yáan u yíijtal u múuk' yéetel u túukul u ti'al u paajtal u k'uchul tu'ux k'a'an'an u k'uchul, lela' u ti'al u paajtal u beetike' k'a'ana'an u kanik u t'aan le káajo'" (teen sut ich maaya) (2008:sp), wa je'ex u la'a ku tsikbaltik Cervera (2008) yéetel le *jeets méek'o'*. Le túukulo'oba' je u paajta u na'ats'al ak paakato'on tu yiknal yéetel le ba'a tin wilaj u yúuchul tin kaajal ka'a bino'on xíimbal yéetel x- Paula.

Le ka k'uch **x- Paula** te jóole najo' ku ya'ik beya: "buenos días". Jach ma' sáamlaje' ka jóok' yáalkab in soob x- **Lizeth**, in wa'ake yan ti' jo'op'éel ja'ab, ka tu núukaj beya: "Doña Paula Ts'oka'an a k'uchul".

Le x- ko'olejo' ja'ak' u yóol, ka tu ya'alaj tin na' beya: "Peero le x-Liiza' jach chich u bin u **"ch'íijill**. In na'e tu núukaj beya: "Beyo', jach taj séeb u **"ch'íijil"**, *jach uts u t'aan* yéetel xaan ku ts'aakubaj pak'ach, chen ba'ale' le ts'een kaaxo' jach uts u beetik (tin wilaj tu k'íinil 04/VII/09).

¿Bixe ch'íijilo'?

Ich u miatsil maayao'obe' le ch'íijilo' je u paajtaj u yila'al ich óoxp'éel suutukile'. Yáax taanile', ku kaajal te tu'ux ku tukulta'al **mina'an le na'ato'**: ich *yo'omil tak chan paali*, ken ts'o'okoke', ku k'uchul te **yaantal na'ato'**: *paalil tak x-lo'bayenil wa u táankelmij*, u ts'ooke' lete ku k'uchul **te nojoch máakilo'**: te'ela' leeti' u yúumilo'ob le kaaj a'aik máax u nojoch máakil le káajo', máax u aj ts'aakil, u aj payilchi'il, u x- kanan k'oja'anil yéetel u menilo'obo'. Te jujunp'éel ch'íijilo'oba' je máakalmáak ichilo'obe' le wíiniko' yan ba'a ku kaniki'. Te tsikbal kin beetika', bex in túukul chen tin in ts'aa ojeltbil bix u jo'osa'al u t'aan paalale', chen yáan

tin ts'íibtik yóok'ol le yáax ka'ap'éel suutukil te ch'íijilo': ***mina'an na'atil*** yéetel ***yaantal na'at***.

3.2.1. Mina'an na'atil. Ich yo'omil tak Chan paalil

Te yáax káajal ch'íijila', ch'úupal wa xíibpale', ku nojochkíinta'alo'ob u ti'al téepalkunsbil u múuk' ti' utsil kuxtal, ku ka'ansa'alo'ob u kano'ob meyaj yéetel xíimbal yóok'ol bej u ti'al u paajtal u kuxtalo'ob tu júuno'ob yéetel múuch' kuxtal tu kaajalo'ob xan. Te lela', yáan u mansik ka'ap'éel jejelas ch'íijilo'ob: *Yo'omil yéetel chan paalil*. Ti' jujunp'éele' yáan t'aano'on ken u kani' wa kun ka'ansbil ti'obi'; bey xan, yáan u kanik u meyaj x- ch'úup wa u meyaj xíib. In wa'ake lelo'oba' o bey *le socialización primaria* ku ya'ako'ob Rogoff (1993) yéetel Berger múuch' yéetel Luckman (1979). Je máakalmáak yáalile', yaan u *beelil u beeta'al, u yáalul, u yuumilo'ob* yéetel u *kúuchʼ* tu'uk ku beeta'al. Le te ken in ts'a in ba in tsola'.

3.2.1.1. Ich yo'omil. Ku k'ajóoltik t'aan

Le na'tsilo'obo' u yóojlo'obe' e t'aano' jóok'o' ku beetik, ma' ka'ansbili' jo'osbil, tumen u túukulo'obe' sijnal bin u taal te paal ken síijiko', je'elo' u k'aat u ya'ale' tak ma' síijke' le paalo' yanili' ti' le t'aano'. Le beetike', le chen u yojelto'ob ts'oka'an u k'oja'antal juntúul x- ko'olej ti' chan paale' tun kajko'ob u t'anko'ob ich le t'aan u k'aato'on ka jóok'ok u t'aano', ku ts'aako'ob u k'aaba' le chan paalo' yéete ku t'anko'ob kex ma' síijiki'. Ku ya'ako'obe' le x- nuk xúunan bin yot'ik le x- ko'olejo', le kun ilik xan bin u síijil le paalo', ku t'anik bin xan le chan paal ken jo'ok u yotik le x- ko'olej yo'omchaja'ano'. Le o'osale', le ken síijike' chan paalo' u k'ajool le t'aano', le maaya t'aano', maik u yu'ubmaj bix u t'a'anaj le ka'ach ti' yan tu nak' u na'o', u k'ajool xan bin u k'aaba', wa ku t'a'anal tu k'aaba'. Junp'éel tene', le beetik bakan, x- Doña Paulae tu k'eyaj j- Luís tumen tu ya'alaj junp'éel k'ak'as k'aaba' ti u x-majan kíik yo'omchaja'an.

J-Luise' t'a'an jaanal tumen x- Doña Paula, tu kajtalil Carrillo Puerto, je'elo' ka chen óoke' te kóobeno', yáax tanil ba'ax tu beete' bin u méek' x- Reneyda, yo'omchaja'an, ka'ap u chen jaaxtik u nak' le x- Reneydao ka ts'o'oke' ka tu t'ak'aj u chi tu nak' le x- ko'olejo' ke tu ya'alaj ti' beya':

"Chan táak in ta'", "chan táak in ta'...". Ka tu yu'ubaj x- Doña Paulae tu xaj k'extaj,"j-Luís ba'ax ka wa'ik te paal beyo', man wikaj wa tun yu'ubik, chen

nojchlakae' ya u tuklike' u k'aaba', makachi', ma' ka suut a wa'ati' beyo, ta wu'uyaj, mix juntaan suut hoora a ka aik ti' beyo'..., [ka tu sutubae, te tu'ux ak jaanlo'ono' tu ya'alaj to'on beya']: si jach jaaj bin, le mejen paalalo'ob, je'ex yaniko'ob beya', tun k'ajóoltiko'ob bin t'aan, bey bin xan máak, je'elo' tu laakal ba'ak kak a'ake' yaan u kanik, ken síijike' bey ken u ya'alij. Le beetike' kin k'aatik ta laaklile'exe' ma'a wa'ake'ex ba'alo'ob u yu'ub le paalo'..., wa tan t'anke'exe' chen utsil t'ante'ex" (tin wilaj, Felipe Carrillo Puerto, tu k'íinil 27/12/09-CC.183).

U la'a ba'ax tu'ux tin wilaj yan u túukulil u je'ebel u xikin le mejen paalalo'ob u ti'al ka u k'ajóolto'ob le t'aano', tak ti'ilili' yano'ob tu wíinklal u na'obo', le te ka tu k'aataj ten x-Reneyda wa yáan ten páaxo'ob ich maaya u ti'al bin yu'ub je'ex k'oja'anil bey yéetel u chan paal Sáasil Uj tu yo'osal bin ke síijike' u yóojel bin u kanik bin u t'an maayae.

Reneyda: j-ílil yana tech cd ich maaya a majanten u ti'al in wu'uyej tu yo'osal in ken síijik in chan nene'a' u yóojel maaya..., je'ek'aja'an u xikin ti' maayaj.

Hilario: yaan ten, je in maanjantik teche', *¿ma'ax a'atech wa u kanik maaya a nene' wa ka a wu'uy paaxo'ob ich maayae?*

Reneyda: in máamaj, leti' a'ake' le mejen paalalo'obo' ku kaajal bin u kanik t'aan, le ku yu'ubik ak t'aano'on, yéetel bin le t'aan kin wu'uko'..., je'elo' bey teen weye sáamsamal chen español kin wu'uyko', le beetik taak in wu'uyik páax inch maaya ..."(In k'ajal-íik'-túukul ti' in ich naajil tsikbalil, Reneyda Xool Yam, Felipe Carrillo Puerto, 9/01/10-CC.184).

Le ko'olej lela', tu ka'a tsikbaltaj teen ich u tsikbal ti' internete' le ba'alo'ob ku beetik u láak'o'obo' yéetel le x- nuk xúunan kanantik u k'oja'anilo' te chan paal ku taal u ch'íijil ich tu wíinklalo'.

[...]

Reneyda dice: (11:25:31 p.m.)

A wóolaj, tin tuklike' le ken maanak a máamaj wey ti' u bin Cancume' ka maanak wey ti' u yot'ene'.

Príncipe Maya Jaguar dice: (11:26:28 p.m.)

Jaaj a t'aan, in wa'ake' je u paajtal a a wa'ikti'e, leti' a'almile' je u kanantikeche', leti' ku jóok'ol u beet Carrillo, Bey uch in wa'ik te J-Waayo', in máamaj kun yot'ik u xúuno'.

[...]

Príncipe Maya Jaguar dice: (11:33:01 p.m.)

¿ba'ax ku ya'ik tech chen u yot'ech?

Reneyda dice: (11:33:30 p.m.)

Leti', le bika'aj u yot'eno', ku p'isik junp'éel x- k'atal che' tin nak', yéetel ku ts'íikbti u yich. In wa'ake' ku k'aatik tak Yuum ka tojlak u yóol le máak ku yot'ko'..., tumen yáan wa jayp'éel t'aano'ob ku beetik. Ken ts'o'okoke', le nene'o' mun péek chen jo'ok u yot'ik...[Ku ya'aik], ba'a bey payalchi'e, chen ba'ale' ma' in na'atik, [tumen ich maaya u ya'ik].

Príncipe Maya Jaguar dice: (11:37:31 p.m.)

Kux ti' teeche, ¿ba'ax ku ya'ik?

Reneyda dice: (11:38:14 p.m.)

Ken jo'ok u yot'kene', chen ku k'aatik yu'ubten wa yaj, wa kex ka in sutibaj tu la'a tseelil.

[...]

Príncipe Maya Jaguar dice: (12:04:42 a.m.)

¿ma'ach u ya'ako'ob ti' "taak in ta'" a láak'ob bejala'ke'?

Reneyda dice: (12:04:50 a.m.)

Ma', bejala'ake' ma'.

Príncipe Maya Jaguar dice: (12:04:58 a.m.)

¿ba'ax túun ku ya'ako'ob ti'?

Reneyda dice: (12:05:05 a.m.)

Chen j- Gaama jach t'anik. J- Gaama tu láakal k'iin ku k'ayik ti' u k'aay j-Baarni.

[...]

Pus, le chen u t'ano' ku ya'ikti' beya': "nene', ¿ba'ax ka beetik?" wa ¿tu'ux yan nene'?..., beyo', chen ba'alo'ob.

(teen sut ich maaya)(Lela' junp'éel tsikbal tin beetaj ti' mesingeer yéetel x- María Reneyda Xool Yam, Felipe Carrillo Puerto, 16/03/10).

Le ba'a lela' ma' chen tu ch'íijsa'al paalalo'ob maaya yani' yáan xan ich u ch'íijsa'al u paalalil le movima'obo', te tu noj lu'umil Boliviao'. Lela' je un paajtal ak ilik tu meyajil EIBAMAZE': "Tak ma' síjijik le paalo', u na'o' (o laj leeti') yéetel u yuumo', ku ts'ikbalo'ob yéetel le **mo'tami:bao' – chaan paal yo'omil yanik**. Ku t'anko'ob yéetel ku jaaxtiko'ob u nak'e' x-ko'olejo', ku ki'iki'it'antiko'ob..., (teen sut ich maaya) (EIBAMAZ, 2009: 39).

Ich u tsikbal juntúul x- xoknaal ti' maaya te UIMQRoo ku ya'ake' le ajka'ansaj j- Mario Collí tu tsikbaltaj u túukul tu yóok'ol u ka'ansa'al le maayao', lela' ku ya'ake': "Yáax taanile' k'a'ana'an bin u je'ebel bin u xikin le paalalo'ob u ti'al u kano'ok le maayao', u ti'al lela'; k'a'ana'an u t'a'anal le maaya u'uybilo',

k'a'ana'an bin u yu'uba'al páax ich maaya tu yo'osal bin u suuktal te xikin u t'aanil le maayao', le beetike' ma' yáax ts'íib k'a'ana'an u ka'ansa'ali'...(teen sut ich maaya)(u tsikbal x- Heidi Sánchez, José Maria Morelos, tu k'íinil 13/03/10). Yéetel le ba'alo'ob lela' je u paajtal ak ilik le IN PUT ku ya'ik Baker (1993) ti u ka'anal le t'aano'obo', chen ba'ale' lela' ak a'ake' junp'éel IN PUT ti' xikin tumen ken síijil le chan paalo' yáan u jo'osa'al u t'aan, le ku k'aaba'atik in wa'ak OUT PUTo', wa OUT PUT ti' chi'. Jach je'ex u ya'ala'al te ich íingleso' lela' jóok'ol ku beetik, ko'one'ex a'ak bey ts'oka'an u laj oksa'al tu xíikino' u jeel ba'ax k'a'ana'an u beeta'ale' k'a'ana'an u jo'osa'al tu chi'.

3.2.1.2. Ich Chan paalil. *Ku t'anik u láak'tsilo'ob*

Te ch'íijil lela', le paalo' jach tu k'ab u x- kanan wa u j- kanan ku ch'íijil, lela' u k'aat u ya'ale' lete' láak'tsilo'ob ts'a'ano'ob kanantiko', k'ayiko' yéetel méek'iko'. Lela' ku xu'ulul u ya'ala'al ti' cahn paal le ken káajak u xíimbalo', in wa'ake' lete chen u chukti' tak junp'éel wa junp'éel tanchuumuk ja'ab ti'o'. Leti' ken yáax kaajak u t'aan yéetel u xíimbal, chen ba'ale' u tia'l lela' yáax taanile' "k'a'ana'an u k'aata'al ti' le ken *jéets méek'ta'ako*" ki x- ma Trinidad (juntúul x-ilaj k'oja'al tu kajtalil Naranjal Poniente).

Jeets méek'

Yáax táanil ba'ax kun beetbil te chan páal ka áantak xíimbil yéetel t'aane' le ti'e jeets máak'o'. K'aja'an ten u tsikbaltik in na'e, bey je'ex u ya'ik Cervera (2008), le jeets méek'o' ku beeta'al ich bin le óoxp'éel wi'inalil te paal wa *ch'úupalo'* tumen bin óoxp'éel u túunichil u k'óoben, wa xíibpaale' ich kanp'éel wi'inalo'ob tumen xan leti'e kanp'éel u t'u'uk'il u kool, lela' bey u tsikbaltik xan kach aminaj in Noolile', j- Antonio Canul.

Le jeets méek'o' ku beeta'al u ti'al u je'ek'el u yook mejen paalal tu yo'oksal bin u yutsil xíimbal le mejen paalalo'ob ken nojochlako'ob yéetel xan u ti'al bin ma' u ma'ak'al u je'ejo'ob ken sen xíimbalnako'ob. U la'a ba'ale', le jeets méek' xano' ku beeta'al u ti'al u paajtal u jéets méek'ta'al le mejen paalalo'ob wa ma'e chen x-k'aat méek'bili', x- páak kal méek'bil u paajtal u máansa'ale'.

Te ichile' jeets méek'o' ku k'aata'al xan ka jóok'ok u t'aan le mejen paalalo'obo', je'ex u ya'aik Cervera (2008:15) ku ts'aabal bin le t'oop' jaanlil te k'uub ku beeta'alo' tu yo'osal u too'ol u t'aan le paalo'. Yáax wey ku kaajal ak ike', le

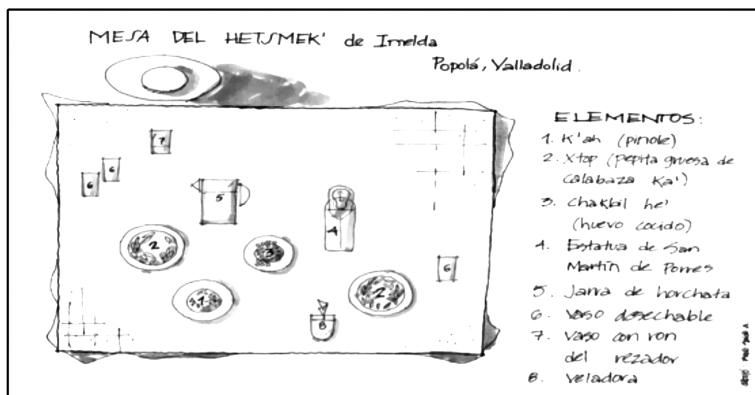
t'aano' síijil ku beetik tumen je'ex u tukulta'alo' too'ol ku beetik je'exee x-too'ol'.

¿Bix u beeta'al le jeets méek'o'?

Je'ex u ya'ake' nukuch máako'ob, in Na' yéetel in Nool, yáan bin u kaxta'al u Padinil yéetel u Madinil u ti'al u jek'o'o u yóok le chan paalo'. Le chen kaxta'ak u padinilo'obo' yáan u beeta'al junp'éeel u payalchi'il ti' u je'ek'el le óoko', yáan xan u tso'olol u x-taaxche'i le k'uubo', je'ex bix uuch u yilik Cervera u beeta'al tu kajtalil Popola', Yucatán – México.

Ka'a k'ucho'one', u madin x-Imelda ts'oka'ak u ts'aik u taasche'i te ich solaro' aktan te pachnaj joolo', tu yóok'ole' tu t'uchkinsaj junp'éeel kibi', junp'éeel sáasil p'úul orchaata, ya'ab kach sáasil luucho'ob, yane' yéetel orchaataj yane' yéetel rom, tu ts'ajaj xan u yoochel San Martín de Porres yéetel óoxp'éeel jejelass u jaanlij. Tu tsikbaltaj to'on ba'ax u bíilal te ich le k'aatchi'ob tak meeto'ono' te máako'obo' (tak weye' teen sut ich maaya).

Le jaanalo'obo': a) k'aj, [...] utia'al u k'ahal u na'at; [...], utia'al u k'aja ti', utia'al u k'ahal u yik', [...]. b) **xtop'** (teen boox kintej), [...], jex bix kun wak'lo'ob ken a jo'ok a k'eelik ti' le xamacho', bey kun noj t'aan, chéen ch'aabil, ki'mak óol, bey kun too'ol u t'aano'ob; utia'al u xíikil u túukul ya'ab ba'alo'ob. c) chakbil je', [...], ku je'ek'ajal u na'at, [...], utia'al u kanik ya'ab ba'alo'ob (yáan ts'iibo'ob tin jel ts'íibtaj te'ela').



Yáax junp'éeel óochel. U taaxche'il yéetel un'ukulil u ti' jeets méek' (x-Rocío Saide bonmil).

(bey uch u yilik u beeta'al x- Maaría Cervera 2008: 14-15)(téen sut ich maaya).

Le chen ts'o'okok u tso'ol le taasche'o' (je'ex u tsikbalmiten in na' yéetel in noole'), ku kaajal le payalchi' tumen le j- Men wa Don Martín Yam (u tsóok aj payalchi' p'aataj tin káajal) ka'achil in padin Don Antonio Canul Yam. Yáax taanile', le te x- madin kun jeets méek'tik le paalo', yáan u máansik u sutik tu bak'paach u taasche'il le k'úubo'. Le x- madino' tu x- ts'íik kun suut, je'ex u suuto' bey u bin u ts'aik tu chi' le chan paal le jaanalo'ob ts'a'an te yóok'ol le taasche'o': le k'ajo', le x-tóop'o' yéetel le je'o', je'ex u ts'aik tu chi' le paalo' bey u ya'ik ba'ax u biilal, le chen u chuk le x-tóop'o' yáan u ya'ik, "u ti'al ka tóop'ok a t'aan chan nene'". Le ken chúukk'ajak le bolon p'éel suuto' yáan u máansik tu k'ab le j- padintsil xano', in ti'olo' Don Antonio Canul Yam, ka u jeets méek't xan. Bey je'ex uch u beetik le x- Madino' bey ken u beetil xan le j- Padino', bolon u teenel ken u sutej, yáan xan u ts'aik le jaanalo'ob tu chi'e chan paalo', chen ba'ale' leti'e tu x- no'oj kun suut. Beyo' ken ts'o'okoke', ku siibil le jaanal ti' tu láakal le máako'ob yano'ob te kuuchilo'.

K'aay

Le k'aay ku k'a'ayal te mejen paalalo'ob chen jo'op u kananta'alo'obo' lete ku k'ayik le x- Doña Trinidad ti' u weensik le x- Gimenaio, u chan áabil:

x- múutsij, múuts'ij,
 x- múutsij, múuts'ij,
 ko'oten a weensej chan paala'.
 ko'oten, ko'oten a weensej x- múuts'il,
 x- múutsij, múuts'ij,
 x- múutsij, múuts'ij,
 Ko'oten a jayabaj tu yóok'ol,
 Ko'oten a jayabaj tu yóok'oj x- múuts'il
 Lalalalajjj, lalalalajjj,
 Lalalalajjj, lalalalajjj,
 x- múutsij, múuts'ij,
 x- múutsij, múuts'ij,
 ko'oten a weensej chan paala'.
 ko'oten, ko'oten a weensej x- múuts'il,
 x- múutsij, múuts'ij,

x- múutsij, múuts'ij,

Ko'oten a jayabaj tu yóok'ol,

Ko'oten a jayabaj tu yóok'oj x- múuts'il.

Le x- Chíicho' tun k'ayik u yáabil ka weenko', je'elo' bey jach tin wiliy u k'aayo' ka'a tin k'aataj tin in wu'uy ba'ax k'aayil lele', ku ya'ake': "x-maaya páax..., úuchij ka'ache' ku ya'ik ten in taatae: jaj, wa xíibeche', jach a paxik violine', jach man uts a k'ayik le paaxó, Ka'ach uuche' jach man uts in wilik, uts xan u yila'aj le x'maayaa paxoo'. Bejlakae' mina'an máak paxik. Lek u yóokol x-Aracely, u na' e chan x-ch'úupal ku k'a'ayalo'. Ku ya'ake': "le paala' jach tun tu kanik t'aan, jach uts u ya'ik: **máamaj, papaj, nenaj, Lizetha, yéetel máam** (tin wilaj u yuuchul tu kajtalil Naranjal Poniente, tu k'íinil 03/10/09-CC.51).

Weye' tank ike' tun káajal xan u jóok'ol u t'aan le paalo', je'ex ak ika', yáax u láak'o'ob ku kanik u ya'ale': u na'(máamaj) wa u yuum (táataj, papaj) yéetel u kíiko'ob.

Le máako'ob ku taakpajlo'ob te kaanan yéetel te jo'osaj t'aano' le tu na'o', u chíicho', u láak'o'ob núuktako'obo', u ts'ej yuumo'obo', u ka'a-suku'uno'obo', u yuum yéetel u nool. Je'ex te tu yotoch x- Aracely Yéetel j- Jose', tu'ux yáan óoxtuúl mejen x-chúupal kananbilo'.

Rony, Randy y Robin, u óoxtuúl ka'a-sukuntsil x- Gimena (tin wutsilkunsaj u k'aaba'), jach las 7:00 AM ka k'ucho'ob tu yotoch Doña Trinidad, u chíicho'ob, tu'ux kaja'ano'ob j-José yéetel u xúun x- Araceli, u yuum yéetel u na' x- Gimena. X- Araceli líik' u je'ej jool te óoxtuúl paalalo'ob k'ucho'obo', ka ts'o'oke' ka óoko'ob te k'óobeno'. Jach ma' sáamake' ka káaj u yóok'ol x- Gimena, x- Araceli tak te k'ooben yano' yu ya'alaj ti j- Rony ka xí'ik u kanante paalo'; "Rony jan xen a jan k'ay le paalo'", le xíibpaalo'ob mix ba'a tu ya'alaj chen jalmáan tu beetaj te tanchumuk ich najo' ka bin tu tseel le paal ku yóok'ol.

Te'e káaj u kanan paalalo'ob le ka'a-sukuntsilo'obo'. Ka ts'o'ok u yuk'ul j- Raandie, bin xan u k'ex j-Rony ka uk'unak xan..., ka ts'o'oke', kex wal11:00 am, tin wilaj méek'a'an x- Gimena tumen j- Robin xíimbalbinsbi te taankabo'. Le ka'a k'uch u k'íinil jaanale' (2:00PM), bey tun pak'ach x- Aracelio, le x- Gimena' Doña Trinidad kanantik, j- Jose'e, u yuum le paalalo'obo', tun máan u ts'a u yo'och le ka'atuúl kiksilo'obo' [...].

Jach kexwal 5:00 PM, suut kin beetik áalkabe', tin wilaj x- Aracely tun yisintik le paalalo'obo', te'elo' ma' tun tin ka'a ilaj x- Gimena tu k'ab u yaanali', tak ka weeni' (9:00 PM) (teen sut ich maaya) (tin wilaj tu kajtalil Naranjal Poniente 5/07/09) (Ich u ts'íib Chi, 2009).

3.2.2. Yaantal na'at. *Paalil tak x-Lo'bayenil wa u Táankelmij*

3.2.2.1. *Ich Paalil*

Le chen kaajak u xíimbale' ku ya'ala'al ti'e' "paal", lela' ku bisik u k'íinilo'ob tak chen u ts'aati' ka'ap'éel ja'ab yéetel ken k'uchuk ti' waxakp'éel ja'abo'ob. Te k'íino'ob lelo', le paalo' yáan u *kanik jaanal, t'aan, bin táankabil yéetel bin xook*.

Jaana

Le paalo' ku kanik **jaanal** yéetel u yáantal u **na'**wa u **núuktakil u láak'o'ob**, o jach chen le kiksilo'obo' tumen u yuume' ma'ach u jach taakpajal u kaant le paalo'.

Téen ka'anso'ob in wíitsino'ob te jaanalo' tumen teen u kiksilitil, kin wa'ikti'obe': jaanen ne', lep' a wóoli'. Peero chen ba'ale' yáan k'íine' mun jaanlo', jach ku man p'u'uskeno'ob, kin xe'ep'iko'ob chen ba'ale' ku topken in máamaj, jajajaja. Kex tin wa'ikti'ob: ne' jaanen, mun jaanal, ken ts'o'oke' ma' tun k'aatik u yo'ochi': in jaanale' ki beya, wi'ijen (U tsikbal Doña Paula, Carrillo Puerto, tu k'íinil 14/03/10).

U ti'al u kanik jaanal le paalo', yáax taanile' yáan u súukbesa'al ti' u yu'ubik le t'aan "**jaanalo'**". Le beetike' junp'éel k'íine' tin wilaj ba'ax tu beetaj j- Josej. Ka líik' tu k'aane', toj tu najil kóoben binij, chen p'el uch u k'uchle' ka tu lamaj u yáaktij: "X-Líiz, x- Mamillo, ko'one'ex jaanal" (tin wilaj Naranjal tu K'íinil 5/VII/09) (Ich u ts'íib Chi, 2009).

Tu kaajbale', in wa'ake', je'ex u yaik Doña Paulao, leti' a'ikte paal ka jaanako', ken ts'o'okoke', tu juunal ken u k'aat u yo'och: "in jaanale'", "taak in jaanal". Lela' tun ye'esikto'one' le yáax t'aano'ob k'a'ana'an u ka'ansa'alo' le te ti'e "jaanalo'".

Táankabil

Akantan te jaanalo' ku taal u ka'ana'an le bin taankabilo'. Je'ex u ka'ansa'al le paalo'ob te jaanalo' yáax taanile' ku kanko'ob u ya'alo'ob le bin taankabilo': "**wíix yéetel ta'**". Yáax ken káajke', in wa'ake' e yúumtsilo'ob wa u jéel le láak'tsilo'obo' ku ya'ako'ob te paalo': sáam a wixabaj, ken ts'o'okoke', le te paal

a'ik: "sáam wíix naken" yéetel "taak in wíix". Tumen te buka'aj k'íno'obo' tun ya'ala'al ti' lela', le betike', "es probable que los niños aprendan esta palabra [wix] desde muy pequeños puesto que los adultos la utilizan dirigiéndose a infantes que aún no hablan cuando los llevan a orinar antes de dormir..." Sobrino (1985:sp), je'ex u beetik x-Aracelly u ti'a ma' u wixkuba x- Lizeth ich óok'ín:

"kin keechtik u wíxo'ob yáax taanil in na'aksiko'ob weenel, kin jo'osko'ob te taankabo', kin beetik u t'uchtalo'obe' ku ts'o'ole' kin wa'ikti'obe': wiix,wiix,wiix,wiix..., tak chen k'uchuk u wíxo'ob"—"las estímulo a orinar antes de subirlas a dormir, las saco a fuera de la casa, les pido que se agachen y les empiezo a decir: wiix,wiix,wiix,wiix..., hasta que orinen" (ich najil tsikbalil 6/07/09). (ichu u ts'íib Chi, 2009)

Je'ex kanbal te jaanalo', le paalo' ma'acha'an u k'ab tumen u kíiko'ob wa suku'uno'ob le ku bino'ob taankabil, wa mix ba'a ku beetik u na' leeti' bisik tumen u yuume' o ma'ach u yoksikuba u beet le ba'alela'.

Teenúuchile', yéetel in wíitsin x-Vaali kin ta'. Teen a'ik ti' ba'ax ken u beete', tu'ux kun t'uchtal, yéetel bix ken u cho'ou baaj. Ma'a tin wilaj bix u kanki', chen ka'a tin wilej ku ya'ake': ko'ox ta'..., jay ma' un k'a'ajal ten bix u ya'ik ka'achil, chen ba'ale' beyo', teen ka'anse. Ma junp'éel k'íine', ka bino'on taankabile', ts'a'anto'on puurga ak uk'e'j, ma in wíits'ino' tu ta'aj x- lóombrisi', chen ba'ale' k'a'al ti', ka'ap u t'anken in jo'osti'..., pus teen jo'osti' yéetel che' (U tsikbal Doña Paula, Carrillo Puerto, tu k'íinil 14/03/10).

3.2.2.2. U jo'osa'al t'aan

Te tu yotoch x-Doña Trinidad, le chan x-ch'úupal Gimena'o ku jo'osa'al u t'aan tumen u yúum, u na', u kíiko'ob, u chíich yéetel u ts'ej yuumo'ob, je'ex bix uch wilik u beeta'al ti'a':

J-Reynaldoe (u nojoch taata) ka kuch tu yotoch u na'e, u chíich x-Gimena'e, ka káaj u báaxal yéetel le chan x-ch'úupaló', chen ba'ale' tan u kaxtik u beetik u t'aan le paalo', tene' in wa'ake' u túukule' ka' u ka'ans t'aan, wa u jo'os u t'aan: **Reynaldo:** x-Goorda, je junp'éel chan xanaba', yan in bisik (tun ye'esik ti' yéetel tun tusik)

H:ba'axten ka wa'ik ti' beyo?

R: ken u yu'ube ku taal u yáalka u yilej.

Trinidad (chúich): ka'ache jach ku ya'ik "ma'", *táan u beeta'al u t'aan*. Jach ku ya'ik "ma'".

Jach ma' sáanlaje' j-Reye' jóok' tu ka'aten u pul u sóol le pak'al ku jaantiko', je'elo' ka tu ka'a ch'a'a le xanabo' ka tu ka'a ya'alaj ti'e chan ch'úpalo' yáan u bisik

R: je'ele xanaba' yan in bisik, (tun ye'esik te paalo', je'elo' ka tu méek'aje' ka tu sutubae ka'ap u tusik u bin tu naai yéetel)

H: jba'axten ka wa'ik ti'?

R: taak in beetik u t'aan pero ma' un yootik, chen tun yilik ti' yan te ichilo'.

T: tun beetik u t'aan le o'osale' ku ye'esik ti', ka'ache jach ku ya'ik "ma' yéetel ku yaawat.

Jach ma' sáanlaje, j-Reeye' tu ka'a a'alaj: yaan in bisik le xanaba'.

Je'elo' ka jóok'ok' u na' (**Aracely**) yéetel e paalo' ka'ap u ya'ik te paalo': a'ati beya', "a'atik ma' bisiik, a'ati."

Le paalo'(Gimena) tu ya'alaj: ma' bisik, (ka káaj u yóok'ol, j-Reeye' tu p'ataj u tusik) (in wilaj, Naranjal Poniente, 29/09/09-CC.20).

Le ba'a kak iko'on te'ela', junp'éel ka'ansajil tu'ux u paakatile' jela'an tu paakat le najil xooko', yaanal u beelil bix u ka'ansa'al yéetel u ka'anal t'aan. Je'ex ak iko'ona', le maayao ma' kanbil u beeta'ali' jo'osbil u beeta'al tu chi'e' paalo', jo'osbil u beeta'al tu chi' le t'aan ku yoksa'al tu xikino'. U k'éex páakatil yéetel le ka'ansaj ku beeta'al te najil xooko, te'elo' ba'ax ku kaxtale' ka ts'aabak le t'aan te chi'o', ma' tun kaxta'al u jo'osa'al le t'aano'. Je'elo' in wa'ake' le beetik yáan le taatatsilo'obo' ma' uts tu t'aano'ob ka ka'ansa'ak le maaya te tu najil le xooko'obo'.

Te escuela k'a'ana'an u ka'ansa'al españolí' tumen to'one' ma' ak óojli', pero lela', le maestro'obo' jach maaya u t'ank'o'ob le paalalo'ob, mientrase' beyo' ma' un kanko'ob le españoló'. Je'elo' chen jóok'k'o'obe' ti ken u mak'o'ob tóopi'. Je'ex teen ma' in jach óojel le españoló' ma kin toopol ken jóok'ken te Carrillo'o. Le escuela lela' jach k'aas k'a'ana'an u k'e'exel ka p'aatak je'ex te Presidente Juareso', te'elo' ma'ach u t'a'ana'al maayi, puuro español. *Le maayao' le paalalo'obo' je u ka'anko'ob tu naayo'obe' pero le españoló' ma', le beetike le español k'a'ana'an u kansko'ob tak paalalo'ono'* (Severo Ake', in tsikbal yéetel tu k'ínil 12/10/09).

X-Heidie, juntúul xoknaal x-ch'úupal ti' UIMQRoo, ku xokik maaya. Leti'e ku ya'ake' jach taj talam bin u yilik u kanik le maayao tumen bín mun kanik u ya'alej u ts'o'ole' ma' biin chuka'an u yóol le ajka'ansajo'ob ti', mix xan yaan tu láakal u nu'ukulil yéetel u t'aanil u ti'al ka ya'ablak u kanbali', le beetike' leti ku ya'ake' yáan u bin u k'aluba ichnaayil tu láak'o'ob tu'ux ku t'a'ana'al maayaj ka u kanej, yéetel xan ku tuklikle' tu laakal le a'almajt'aano'ob ts'a'an tu yóok'ol u ka'ansa'al le maayao' ku ts'aikti' u paajtalil ka u kan maayaj te kajtalilo'obo', ma' chen ka k'a'alak te najil xooko'.

Tene' in wa'ake' k'a'ana'an u p'atko'ob u ka'ansko'ob u ts'íbiló', yáax taanile' k'a'ana'an u ka'ansa'al u t'a'ana'al, tumen wa ma'e ma' in kanik..., tene' tin wilik yéetel u chan xíibpaal in tio, leti'e chen maaya u t'a'ana'al, tu kanik..., yéetel tich'il k'aabe' je u paajtal xan u kanbal máake'..., tene' ma' in wóojel bix u yik le kajtalo'obo' le maayaj ku ka'ansa'al to'on, ma' in wóojle' wa tu beel... In wa'ake' le a'almajt'aan ts'ajan tu yóok'ol u ka'ansa'al le maayao, ku ts'aikto'on u paajtal ak bisa'alo'on kan le maaya te kajtalilo'obo'. Tene' taak in kanik, le beetike' ts'oka'an in wa'ik tin láak'o'ob t'anik le maayao yan in bik kajtal tu yiknalo'ob ka u t'aneno'ob chen maayaj..., (teen sut ich maaya) (Heidi Sánchez, ich u tsikbal ti' skype, José María Morelos 13/03/10)

3.2.2.2.1. Yéetel ki'imakóolalil ma' yéetel sáajkili'

Te'ela' le ka'ansajo' ba'ax ku kaxtike ka k'a'ana'ankunsa'ak le ba'a ku ka'ansa'alo'; ku beeta'al u k'a'ana'ankunsa'al le t'aano' te paalo'. U na'e' paalo' ku taakpaajal yáant le paal ti' bix ken u ya'alij le t'aano'. Je'ex ak ilik yéetel u xáanab le chan x-ch'úupaló', ti' ka paajchajak u ka'a súut tu yiknale' k'a'ana'an u k'aatik, ti' ka u k'aate' k'a'ana'an u yaanta'al tumen u Na', yéetel ki'imakóolil má yéetel k'eeyajili' ma' yéetel saakili', ma' xan tun ya'alal ti' wa tu beel wa ma' le ba'a ken u ya'alo', chen tu ya'ala'al ti' ka u ya'ale'. Ma' je'ex te najil xooko tu'ux "ka k'e'eyej wa ma' an wa'ik tu beel" (teen sut ich maaya) (Heidi Sánchez, x-xoknaal ti' UIMQRoo, ts'ikbal ti' skype, Bolivia 14/III/10). Bey xan u ya'ik Doña x-Paula, "to'one' in yúumo'on a'ik to'on ba'ax ko'on a'al ken xi'iko'on maanal, ken k'uch ko'one' bey in wa'ako'ono', je ba'alak kak beeto'one' ku ya'alal to'on bix ko'on a'alij, je jayteene', ku ya'ala'al xan to'on ka ak ka'ans ak iits'no'on...)(Tsikbal yéetel x-Paula Yam Pec, ti' skype, Bolivia 14/03/10).

U la'a tu'ux kak jach ilik le ka'ansaj lela' le te ku tsikbaltik le x-Heidio', uuch bix u yilik u ka'ansa'al u chan paal u ts'ej yuum u t'an maya tumen u na'.

Tu naay u ch'ich u chan x'ibpaal in ti'oe', ka k'uch le chan paalo' tun pak'ach u ch'icho, je'elo taak u jaantik le chokoj waajo', tu k'aataj tu ch'icho', chen ba'ale' bey ich kastelan t'aan u k'aatiko' mun ts'aabal ti'. Ka tu yilaj tun beyo' ka bin u tak u pool u ch'ich tu la'a u láak'o'obo'. U ts'ej na'o' tu ya'alaj te paalo' ka u k'aat ich maaya tu ch'icho', bey uch u beetike ka ts'aabti' le x-k'oots'o'...(teen sut ich maaya)(U yilaj Heidi Sánchez, ich u tsikbal ti' skype, José María Morelos 13/03/10).

Te ka'ansaja' je u paajtal ak ilik u ch'íikulal le ka'ansaj ku ya'alal "constructivismo" tumen Vikosky (1978), ti' internet, te'ela' yáan máak ku kanbal yéetel ki'imakóolalali' yéetel xan leeti' beetik u kanbal ich u laak'o'ob.

3.2.2.2. Ich t'aan ku jook'ol t'aan

Tu laakal le ba'alo'ob yan tu báak'paacho' ku t'aano'ob, leti' betik u túukli' ma'ach u ka'ansa'al le maayao' tumen ich u kambalil yan, "je tu'ux ka jóok'oke' maaya ku t'a'ana'al, le o'osale' tu tu'ubsaj le español" (U tsikbal, Arturo Dzib, Naranjal Poniente, 15/10/09).

Je'ex le chan x-Gimenao yáan u t'anik maaya ma'ik tun beeta'al u t'aanik tumen u láak'o'obo', u xaanabo'obo' k'a'ana'an u ch'aik, je'elo' k'a'ana'an u ya'ik "ma'" wa "in ti'al", je'ex u ya'alal ti' ka u ya'al tumen u na'o'. Bey xan je'exé' u beeta'al te chan paal ku tsikbaltik to'on x-Heidia':

Ka k'uchen tu naai in ti'oe', kin wike'e in ti'ae' tun t'anik u chan x'ibpaal ich maayaj, chen ba'ale' mun na'atik, kin wike'e tun ye'esik ti' le naajche'o' ka u jul te k'áak'o', je'elo' le paalo' ka tu yilaj beyo' ka'ap u beetik xan, bey u ka'ansa'aj maayao, ku beeta'al u p'iskuba t'aan yéetel le ba'alo'ob yan tu bak'apacho'..., chen ba'ale' ma' chen lelo', in tiya xane' ku beeta'al u t'aan tumen in tiyo, bo'olbij, ku ya'ake' ku ya'alti': "wa ku t'anik maayaj in chan x'ibpale' yáan in ts'aiktech u la'a siéen pesu te kin ts'aiktech (teen sut ich maaya) (U yilaj Heidi Sánchez, ich u tsikbal ti' skype, José María Morelos 13/03/10).

Lela' leti' yan le ba'a ku ya'aik j-Martiniano (u tsikbal tin weetel, Pátzcuaro, Michoacan, México, tu wi'inalil noviembre 2009) u ti'al u ka'ansa'al le maayao, "jach k'a'ana'an u ts'aabal tu laakal ba'a tu'ux k'a'ana'an u yantal, k'a'ana'an u yila'al u kuuchil, u kaajil yéetel wíinikilo'ob ti' ka'ansik", chen ti' u la'a ba'ale' tú laakal le ba'alo'ob ku k'a'ana'antal u ti'al u jo'osa'al le t'aano'.

3.2.2.3. U chóola'al áak' yéetel suput

Ku yaik in Na'e, x- Trinidad: "Mix máak u p'aatal wa ma' u jóok'ol u t'aane'..., chen yáan k'íine' ku taal k'as je'ela'an u t'aano'ob pero lelo' je u yutstal ti'obe'...". Je'elo' kin wa'aikti'e': máan, ¿bix tun a beetik u jóok'ol u t'aan le paal wa ma' un jóok'olo' kex ts'u' k'uchul tu k'íinil u jóok'olo'?

"Jä'aj lelo' je'ex u ya'ik le nukuch máako'obo', ma aminaj in taatae' ku ya'ake' k'a'ana'an u chóola'al bin u yáak' le paalo', chen bin u k'axmubaj le beetike' ts'u'uy chaja'an, mun jóok'ol u t'aan. Le bin lelo' k'a'ana'an u chóola'al yéetel le suputo': aminaj in taataile' bey uch in wik u beetik yéetel j-Auri ka p'aat mun jóok'ol u t'aano', in wa'ake' ma' k'aja'an techi', teech bin ch'aik u yich le suput tu sóolar le j-Reeyo', k'a'ajak tech, beya' [yéetel u k'ab ku ye'es bixij] chan chowak, bibits' u ni', ch'otojch'ot, yáan u ts'aap, ma ka ta taasajo'o tin wilaj in taatao' tu chóolaj tu ch'i' le j-Aurio'. Bey uch u jóok'ol u t'aano', nueeve u téenel bin ku chóola'al, tumen bey u báakilo' (tak Cervera 2008:12 ku ya'ala'al xan) (In k'ajal-íik'-túukul tu yilaj Doña Trinidad Canul Canche, ti' in ich naajil tsikbalil yéetel, Naranjal Poniente, 2007).

Lela' ma' chen junp'éelili' bix u yila'ali' ma' xan chen u p'éelili' bix u paajtal u ts'a'akali', le beetike' Doña x-Paulae ku ya'ke' leeti'e' tu yilaj bix u beeta'al yéetel juntúul u prímo, ka úuchti' bin beyo', chen ba'ale' leti'e ts'a'ak bin yéetel u yíits che':

Tene' ma' in wilmaj u yúuchul tin láak'o'obi, chen ba'ale' juntúul in j- priimoe tin wilak u beeta'al ti' beyo', ma' un k'a'ajal ten ba'ax ich íits che'íili', pero u yíits che' ts'aab tu ch'i' ka jóok'ol u t'aan..., pus utslajil, be'elej uts u t'aan (u k'ajal-íik'-túukul Doña Paula Yam Pech, ich u tsikbal ti' skype, Felipe Carrillo Puerto 14/03/10).

3.2.2.2.4. *U ts'e'el el k'ak'alnak t'aan*

Le tsotsilo'ob bino' le ken jóok'ok k'ak'alnak u t'aan u paalalo'obe', "ku ts'aako'ob u yaalab u yo'och x- t'uut' bin u jaanto'ob" Cervera (2008:12). To'one' ku ya'ik in Na'e, ka'ach k'ak'alnak u t'aan in wíits'in j-Aurelio: "Xéen a ch'a' u yiche x-mul-o'och", u neek' e che' lela' wolis yéetel chen k'i'ix u paach, le ka tin taasajo' in na'e tu je'aj u chi' in wíits'ino' ka tu jup'aj yéetel u k'i'ixel le mulo'. Chen leeti' tu beetaj ti'e ka luk' u k'ak'alnakil u t'aan in wíits'ino'.

Wa ka ak ch'a'a túukul le ba'a lela' in wa'ake' taj ya'ab ba'a ku ya'ik to'on, yáax taanile' tun ts'aik ak óoyte' tu láakal máak je u paajtal u t'aane', u la'a ba'ale', k'a'ana'an u wa'ach'al le áak'o'o ka paajchajak u jóok'ol le t'aano'. Lela' ku ts'aik to'on u túukulile' wa tank ka'ansko'ob t'aan máake yáax jok'a'an u t'aan tu jéel t'aane', je u kanik u jéel t'ane' tumen wach'a'an u yáak'.

Ka'ach úuchil tun weenel in na'ate', ka'ach úuchil kin kuxtal ich éek'joch'e'en, ka'ach úuchil kimenen ich in kuxtal, ma' in wóojel bix u jo'osa'al le t'aano' tumen tene' oksbil in beetik kex u na'atile' tun ya'ake' k'a'ana'an in jo'osik, ¿ba'axten?, tumen in na'ate' ma' ajja'ani', in wiche' má sáasil u paakati' yéetel kin xiimbal ich éek'joch'e'enil. Tene' jeets' xan in túukul ich le ka'ansaj t'aano', ma' iche jo'osaj t'aano', le beetike' je bixake' tin kaxtaj bix u paajtal in woksike maaya t'aan tu chi'e paalalo'ob tux ka'ach ka'ana'an in kaxtik bix in jo'osik. Le beetike' tin yáax ts'íibtaj bix u yila'al le t'aan tumen u yuumilo'ob le t'aano', tumen le Najil Xooko' yéetel le ajka'ansajo'obo' ma' leti'ob u yuumil le t'aano', u yuumil le t'aano' leti'e kajtalo' yéetel le láak'tsilo'obo'. Le beetike' k'a'ana'an u yáax kaajal ak k'ajóoltiki u beelil u jóok' t'aan u ti'al ma' ak chen p'aatal chen yéetel le k'aatchi' lela': "¿ba'ax ten le mejen paalalo'ob te mejen káajtalo'obo' le chen ja'al u ts'aik ti'ob óoxp'éel ja'abe' tun t'anko'obe máayao'?" tumen in wa'ake' ti' yan te'el le ka'ansaj ti' to'ona', te ko'on kan ak ka'anse maayao', le beetike' k'a'ana'an ak je'ik ak xikin, ak p'ilik ak ich yéetel ak péeksikakba'on.

3.2.3. Nojoch paaltaj

Le chen k'uchko'ob te'ela' ku k'éexel le kanbalo', ku k'éexel xan máax ka'ansko'ob tumen je'ex kun bin u kako'ob meyaj, ch'úup yéetel xíibe', bey ken u kano'ob u t'aanil le ba'a ku beetko'obo'. Mina'an jup'éel u ja'abil tu'ux ku

káajal tumen wíinike' ma' keet un kanbalo'obi', chen ba'ale' je u paajtal a'ake' tak ichil bolon ja'abo'ob ku kaajal yéetel ku ts'o'okol tak ichile jo'op'éel lajun te paalalo'obo'. Ku ya'ala'ale' "ti'e' xíibo'obo' leti'e chen kaajak u jóok'ol u me'exo'obo'; ti'e' x-ch'úupo'obo', leti'e' chen jo'ok u nuuktal u yíimo'obo'" (in tsikbal yéetel Juan Witzil, X-Yatil, 2009).

3.2.3.1. Nojoch xíibpaaltaj

Le chen ja'al u k'uchul te xíibpaalalo'ob u k'íinil ti' u teepaltalo'ob ti' meyajo', tu'ux kun káajal u bino'obe' ich koole', weye' yáan u kanko'ob páak, xot' si', bin ich kool yéetel ts'oon wa u beeto'ob u koolo'ob. Chen ja'al lela' le paalo'obo' ts'oka'an u jóok'ol u t'aano'ob, le ba'ax ken u kano'obo' chen u la' t'aano'ob yóok'ol le meyajo'ob ken u beeto'obo', lela' leeti' kun áantiko'ob u ti'al u paajtal u yantal u tsikbalo'ob yéetel u yéet kajtalo'ob.

Páak

Te meyaj lela', yáan u k'ajóoltiko'ob u jejelaasij páak, ku káajal le ken u chuk u'uk u péel ja'abti'obo', te'elela' yáan u yáantalo'ob tumen u yuumo'obo'. Te'ela' yáan u kanko'ob páak je'ex: jaanal ts'íimin, kabal ch'aak, mís paak (in líisaj-túukul tu ka'ansaj in yuum Gregorio Chi 1981- 1995).

Si'

Le si'o', ku káajal xan ti'ob u bino'ob kuch si' ichile' wak p'éel ja'ab ti'obo', chen ba'ale' le káajal u bino'ob tu juunalo'obo' lete' ken u chukti'ob lajunp'éel ja'abo' tumen je u paajtal u kuch si'obe', ts'oka'an u yáantal u múuk'ij ti'ob, te'ela' ku taakpajal u sukintsilil, u yuum yéetel u na', yáan k'íine' lela' leeti' ka'ansik le *tej si'o*, le *k'áax si'o'* yéetel le *kuch si'o'o* (in líisaj-túukul tu ka'ansaj in yuum Gregorio Chi, 1981- 1995).

Ich kool

Bin íchkoole' yáan u kanik, jaanch'ak, lu'usaj che', tóok, páak'al, jóoch, kanan kóol, yéetel u jeel ba'alo'ob te ich koolo'. Te'ela' wey ken u laj kan ba'al ti' u kuxtale', yéetel u tséentik x-ch'úupe'. Weyé laayili' u yuum kun ka'anke, mi wal

jach lajun ja'ab ti' ken káajak u bine' (in líisaj- túukul tu ka'ansaj in yuum Gregorio Chi, 1981- 1995).

Ts'oon

Lela' junp'éel ba'a tu'ux ken u kan ba'alo'ob te yóok'ol k'aaxo', u la' junp'íit u chan asab talamil ti le bin ichkoolo'. In wa'ake' jach wa te junlajun ja'ab ken káajak le bin ts'óono'. Te meyaj ku táakpajal le ti'obo', le yuumtsilo' wa u jeel et ta'iblo'ob (in líisaj- túukul tu ka'ansaj in yuum Gregorio Chi 1981- 1995).

3.2.3.2. Nojoch x- chúupaaltaj

Le te x-ch'úupaalalo'obo', bex je'exte xíibo'obo', ku káajal xan ich le waxakp'éel ja'abo'obo' tak u taal u ts'o'okol ich le ka'alajun ja'abo'obo'(x- Lidia Tzuc a'ik, 2008). Te lelo'oba ku káajal yéetel le pak'acho' ken ts'o'oke' le p'o'o', le júuch'o' yéetel le meyaj o'och'o'.

Pak'ach

Jach yáan k'íine' ku káajal le chen u chukti'ob le kanp'éel ja'abo', bey uch in wik u beetik i na' yéetel in sóob x- Lizetho', "tun pak'ache' ka taal kutaj le x-Líis tu xuul u baanketao, ke tu xut'aj u p'íit le juuch'o' ka tu ts'aj ti':<je'elo' xit'ej>", je'elo' le chan ch'úupalalo' tu xit'aj"(tin wilaj 6/VI/09) (ich un ts'íib Chi, 2009).

P'o'

"K'a'ana'an a sakkunti le nook', jach éek'chuchen chen a le'e'", ku ya'ala'al ti in kík x- Kaandil úuchil ti' men in Na', Doña Trinidad. Le ka'acho' mi jach lajun ja'ab yanti' ka'achil, yáan tu'ux najilo'obo' le ken u chuk le waxak p'éel ja'ab te x- Ch'úupalalo'obo' tun káajal u p'o'o'. Lela' u na' ka'ansko'ob.

Juuch'

Lela' ku káajal le chen u chuk le lajún ja'ab te x-ch'úupalalo'obo', tumen chen ja'alo' ts'oka'an u yáantal u múuk'ij ti'ob u ch'úuyko'ob le ch'óoyo'. Weyé chen ku táakpajal u na' u ti'al ka'ansik, le chen xi'ik te juuch'o' tu k'aab káaj ku p'áatal ka'ansbil (In líisaj tsikbaal in na' Trinidad Canul Canché).

Meyaj o'och

Le chan ja'al u k'uchulti' le óoxlajaun ja'abo', ts'oka'an u kanik chak bu'ul, chak káax yéetel u jéel o'ochilo'ob. Weye' jach tu k'ab u na'ob yaan ka'ansbilo'ob.

3.2.3.3. Taankelemtal yéetel x-lo'bayental

Weye tun xu'ulul le paalilo', jach ich le wak lajunil te x- ch'úupalalo'obo' yéetel ich waxaklajunil te xíibpaalalo'obo'. Chen ja'al lela' le xíipale' u yóojel bin ichkool yeetel ts'oon, le x- ch'úupale' u yóok'ol xan tak meyaj o'och. Ich u la'a t'aane': "Te taankelmilo', ti' ku ts'o'okol le ch'íijilo' chan xíib, le kuxtal ku taalo' u ti'al a yíijtal, ts'oka'an a k'amik tu laakal" (Juan Witzil a'aten X-Yaatil. 2009) (ich u ts'íib Chi, 2009).

Chen ja'al te'ela', le paale' ts'oka'an u kanik tu beel t'aan tumen tak tu paalil, óoxp'éeel ja'ab yanti' ka jo'osa'ab u t'aan, tu jeel ja'abo'ob tu maansajo' chen u ti'al u laj kanik u jeel t'aano'ob kun k'a'analta ti' u paajtal y t'aan tu yóok'ol ba'alo'ob yéetel u yet kaajalilo'obo'.

4. U ts'ook t'aan

Je'ex bix uch ak iliko'on te ts'íiba', junp'éeel úuchben t'aane' jach taj ya'ab ba'alo'ob ku ka'ansik to'on, ku yáantko'on kanbal yéetel ak máans ak kanbalo'on tu jeelo'obo'. te k'íino'ob bejla'aka' jach taj ya'ab ts'oka'an u sa'atali', ts'oka'an u tu'ubsa'al, le beetike' yáan ba'alo'obe' ma' tu beel ak ka'ansiko'oni'. U beelil le ka'ansajo' ti'an tu *ka'ansaj le úuchben nukuch máako'ob*, je'ex u ye'esik to'on u jóok'ol le t'aan ich maayao, ma'ach u ka'ansa'al ku jo'osa'al, u ti'al lela' k'a'ana'an ak laj k'ajóoltik le meyajo'ob ku yúuchul ti'al u paajtal u jo'os'al le t'aano'. Chen ja'alib bey je u paajtal ak utskinsik u ka'ansajil le maayao' tumen to'one' kak ts'aakakba'on ak kanse, chen ba'ale' to'one' ba'ax kak beetke', ka kaxtik ak oksik le maaya te chi' ma'ach ak kaxtik ak jo'osiki'. U t'aan le úuchben nukuch máako'obo' tun ya'ik to'one' ka ak na'at bix u jo'osa'al le t'aano', bix u wa'ach'al le áak'o' yéetel ba'ax k'a'ana'an u ka'ansa'al t'anbil tu yo'osal ken xik le kambalo'ob tu'ux ku t'a'anal le maayao' je u paajtal u t'aano'obe' ma' chen

ku kano'ob ba'alo'ob wa mun paajtal u k'a'anantal ti'obi'. Ich u ts'ook t'aanile' le t'aano' jo'osbil u beeta'al ma' kansbili', aantbil, too'p'bisbil, s'ijisbil je'ex u s'ijil paale' maik kuxa'an ti' to'on.

5. Resumen

Mientras me encontraba atrapado con la idea de enseñar la lengua maya, en ese episodio donde **tun wénel in na'at**, '*estaba durmiendo mi entender*', en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (2007-2008), buscaba, en todas las formas habidas, meter la lengua en la boca de los alumnos. Sin embargo, al volver a mi casa, la cuna de mi lengua, **ajsa'ab in na'at**, '*me despertó mi entender*', para entender que el maya no se enseña, no se mete en la boca, se saca de la boca, porque **le t'aano' ku jóok'ol**, '*el habla sale*'. Y el habla sale de manera oral no escrita, a pesar de que la lengua maya tuvo una tradición de escritura, se cerró en la clase sacerdotal o de escribanos, y no se desarrollaba con letras latinas como lo hace hoy. La salida del habla no solo la conocen las madres mayas, casi todos sabemos que existen particularidades en la adquisición de las lenguas indígenas; sin embargo, solamente son las madres las que desarrollan este conocimiento, por eso son capaces de hacer que sus hijas e hijos hablen maya a los tres años, lo que no hemos podido lograr en las escuelas, aún pasando 5 o 6 años de actividades áulicas.

"U jóok'ol t'aan", *la salida del habla*, en sus diferentes etapas y pasos, usa y encarna los conocimientos culturales de la comunidad en el "cuerpo" del t'aan – *habla*: la persona. "U jóok'ol t'aan", *la salida del habla*, es en sí, en forma y contenido, una herramienta cultural para la adquisición de la lengua y la cultura mayas, y es, también, una construcción epistemológica y pedagógica comunitaria, local o étnica en la enseñanza de la lengua maya que es capaz de edificar la piedra angular que sostiene el t'aan, *el habla*, de Naranja Poniente.

A manera de resumen, se presenta "u jóok'ol t'aan", *la salida del habla*, en el siguiente cuadro, especificando las etapas y el qué, el cómo, el cuándo y el dónde se desarrollan las actividades.

La crianza del t'aan — *habla*

“Bey u ch’íjisa’al wíinike” – Se cria como el humano			
¿Ba’ax beeta’al? Contenido	ku ¿Bix u beeta’al? Secreto o razón	¿Buka’aj u k’íin? Tiempo	¿Tu’uxi? Espacio
1. “Mina’an le na’ato” – No hay el entendimiento			
1.1. “Ich yo’omil: ku je’ebel xikin...” – En el embarazo: se abre el oído...			
Se abre el oído para el reconocimiento de la lengua maya	- La criatura habla durante el embarazo. - Escucha canciones en maya.	- Desde los tres meses de gestación hasta el nacimiento.	En la casa y con la familia.
1.2. “In chan paalil: ku táabsa’al óol t’aan” – En la infancia: se enamora del habla			
“Ku jóok’ol le t’aano” – El habla sale			
1.2.1. “Óok’ol t’aan” – Habla lloriqueado	- El recién nacido enamora el habla. La madre habla y contesta ella misma por el recién nacido. - La madre, mientras cuida al recién nacido, le canta canciones de cuna en maya y le dice sus labores de acuerdo con su género hasta que empiece a platicar con él “óok’ol t’aan” – habla lloriqueado: “júumm, júumm,jum,jum...”	Desde el día de nacimiento hasta los tres meses de vida, sale el “óok’ol t’aan” –habla lloriqueado	En la casa y con la familia.
1.2.2. U tóop’sa’al t’aan – La germinación del t’aan	- Acto ritual del jéets méek’. En este ritual al niño o a la niña se le da de comer semilla tostada de calabaza gruesa (x- tóop’), y se le pide que brote, germine y explote su habla como las semillas de calabaza cuando se tuestan.	A las niñas se les hace este ritual a sus tres meses de vida y a los niños, cumpliendo los cuatros meses.	En la casa y con la familia.
2. “U yáantal na’at” – El nacimiento del entendimiento			
“Ku jo’osa’al yéetel ku ch’íisa’al le t’aano” – Se saca y se hace crecer el habla			
2.1. U t’aan paal - El habla de la niña o del niño			
2.1.1. “Ku jo’osa’al le t’aano” - El habla se saca	- Se crean problemas o necesidades al niño o a la niña para que los solucione hablando. - La niña o el niño es ayudado por su mamá o sus hermanos o hermanas a sacar el habla requerida por el problema o necesidad.	A partir del primer año de vida.	En la casa y con la ayuda de los miembros de la familia.

2.2. U t'aan nojoch paal – El habla del niño o la niña grande			
2.2.1. U t'aan nojoch xiibpaal – El habla del niño grande			
2.2.1.1. En el chapeo	- Dentro del trabajo aprenderá los distintos tipos de chapeos: el chapeo del caballo, el chapeo bajo, chapeo barrido.	Durante los nueve años	En el campo, con los padres y los hermanos
2.2.1.2. En la leña	- Ir a buscar leña para conocer los distintos tipos de leña, los cortes y los amarres.		En el monte, con los padres y los hermanos.
2.2.1.3. Aprendiendo a hacer la milpa	- Socolar, tumbar, quemar, sembrar, cosechar, cuidar la milpa y las semillas de maíz.	Durante los nueve años	En la milpa, con los padres y los hermanos.
2.2.1.3. En la caza	- Conocer animales del monte, espacios de casería y aprender a caminar en el monte para la cacería		En el monte, con los padres y los hermanos.
2.2.2. U t'aan nojoch x- chúpupaal – El habla de la niña grande			
2.2.2.1. Haciendo tortillas	- Haciendo nixtamal, lavando nixtamal y haciendo tortillas.		En la casa, con la mamá, las hermanas mayores y las cuñadas.
2.2.2.2. Lavando	- Lavando la ropa de los padres y los hermanos.		En la casa, con la mamá, las hermanas mayores y las cuñadas.
2.2.2.3. Buscar comida	- Conociendo hierbas, frutas, verduras y aprendiendo a hervir, freír, tamular y asar.		En la casa, con la mamá, las hermanas mayores y las cuñadas.

Fuente: Elaboración propia, 2010.

“La salida del habla” exterioriza las particularidades que existen en la adquisición de las lenguas indígenas con relación a ellas mismas y con las lenguas oficiales y extranjeras. Este conocimiento, que desarrollan las madres en los hogares mayas dentro de las comunidades mayas, es capaz de hacer que los niños y las niñas mayas hablen la lengua a los tres años de edad, como se muestra en el cuadro anterior, porque “u jóok’ol t’aan”, *la salida del habla*, cuenta con una epistemología, pedagogía, didáctica y contenido lingüístico propios de la naturaleza cultural y comunitaria, pertenecientes a la propia lengua.

“U jóok’ol t’aan”, *la salida del habla*, tiene un proceso o un camino que empieza desde el **yo’omil**, *embarazo*, en donde se acerca la lengua a los oídos para que estos se abran a la lengua, y la persona alcance a reconocer la lengua que se habla. Este primer paso se entiende como la gestación o introducción de la lengua al individuo. Después del **yo’omil**, *embarazo*, el proceso continúa de manera natural, “la lengua nace y crece al igual que la persona”, en su propio tiempo, espacio, contenido y secreto o razón. Por lo tanto, la lengua continúa su camino en **chan paalil**, *la infancia*. Aquí se busca que la lengua se entienda y empiece a brotar de la boca, ya que se ha introducido desde el embarazo. En esta etapa, la lengua pasa de ser reconocida a ser hablada con la ayuda de las necesidades básicas naturales del individuo en su crecimiento. Durante este tiempo, todos los integrantes de la familia intervienen para sacar el habla y la lengua del niño, creando necesidades que obliguen a los niños a usar el habla y la lengua que han aprendido o están aprendiendo. Aquí los padres juegan un papel principal porque son ellos los que fungirán como ayudantes, intérpretes, y los que hablarán por el niño en caso de no poderlo hacer. La participación de la familia y el contexto en la adquisición del lenguaje, “*la salida del habla*” en este caso, fue denominada “sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje” (LASS, *Language Acquisition Support System*) por Bruner (en Garton, 1994:18), en su teoría del lenguaje.

Un vez que sale el habla, la lengua se nutre y se amplía con las actividades que desempeñan las niñas y los niños de acuerdo con sus roles en la familia y en la sociedad, al pasar por las edades de **nojoch paal**, *niña o niño grande*, **x-lo’bayen wa táankelem**, *señorita o joven* y **nojoch máak**, *persona grande*. En esta última, es cuando parten los conocimientos lingüísticos más especializados sobre la ritualidad, el conocimiento del mundo, del tiempo y de la misma vida del wíinik, *ser humano*. Aquí se destacan las dos fuerzas que señala Bruner (Ibíd.) para el aprendizaje del uso del lenguaje: por un lado, la concepción de que “la lengua sale”, que es para Bruner la fuerza “interna de empuje” (el dispositivo de adquisición del lenguaje innato), y, por otro lado, la segunda etapa de la crianza del habla “el habla se saca”, lo que para Bruner es la fuerza que “estira”, la presencia de un ambiente de apoyo.

Por otro parte, aquí podemos ver la importancia del “u jóok’ol t’aan”, *la salida del habla*, para el ser humano ya que, a través de ella y con ella, el entendimiento y el pensamiento nacen y crecen paralelamente; en este proceso, la lengua

cumple la función de la comunicación y la cognición: entendimiento y pensamiento, la representación del ch'íijil, *crecimiento o desarrollo*, del individuo en la sociedad, señalada por Garton (1994) en sus estudios del desarrollo del lenguaje y la cognición.

La idea de conocer los métodos propios de la enseñanza o adquisición de las lenguas indígenas ha sido cuestionada por Aguirre (2008) en Colombia y tratado por Galdames y otros (2008) en la búsqueda del mejoramiento de las actividades áulicas respecto a la enseñanza de lenguas indígenas. En este caso, aunque la idea no se centra en la enseñanza de la lengua, es importante mencionarla porque, en gran medida, la vitalidad de la lengua maya en Naranjal Poniente depende de la aplicación del conocimiento de “la salida del habla” por los padres.

Xóokilo'ob [Bibliografía]

Aguirre, Daniel

- 2002 "Hacia una didáctica para la enseñanza español – lengua indígena en Colombia". En M. Trillos (Comp.) **Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/Universidad del Atlántico. 264-277.

Academia de Lengua Maya de Yucatán, A.C.

- 2004 **Diccionario Maya Popular**. Mérida. Yucatán: Maldonado editores.

Baker, Colin

- 1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Madrid: Cátedra.

Casillas Muñoz, M. L., Santini Villar, L.

- 2006 **Universidad intercultural. Modelo educativo**. México: Secretaría de Educación Pública.

Cervera, María D.

- "El hetsmek' como expresión simbólica de la construcción de los niños mayas yucatecos como personas". En Page Jaime T. (editor), **Revista Pueblos y Fronteras digital** N.º 4, Dic. 2007 – Mayo 2008. En línea. [http:// www.pueblosyfronteras.unam.mx](http://www.pueblosyfronteras.unam.mx), Consulta hecha el 15/03/10.

Chi Canul, Hilario

- 2010 "Le maayao ma'ach u ka'ansa'al... experiencia sobre el uso de la lengua maya en la vida escolar". Manuscrito, abril 2010.
- 2009a "¡Jujunp'ítil u bin u sa'atal!" "¡Poco a poco se va desapareciendo!". Ensayo del Taller de Lenguaje II, material no publicado.
- 2009b "¡Ts'oka'an in nojoch wíinikkunskech,ts'oka'an in ch'íijskech!..." — "¡Ya te he hecho adulto, he terminado de hacerte grande!...". Ensayo del Taller de Cultura II, material no publicado.
- 2009c "Aquí hablo maya, pero allá debo hablar español". Las luchas de la lengua maya y el español en Naranja poniente. Desafíos para la enseñanza de lengua maya en la educación superior. Ensayo del Módulo de Interculturalidad, Ciudadanía y Educación, material no publicado.

- 2008 "La Enseñanza de la Lengua Maya en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo". Ponencia en el **Primer Coloquio Internacional de Lengua y Educación Intercultural**. Universidad Intercultural del Estado de México, San Felipe del Progreso, México, junio de 2008.
- Corder, Pit S.
1992 **Introducción a la lingüística aplicada**. México: Editorial Limusa.
- EIB AMAZ
2009 **Currículo Comunitario del Pueblo Movima**. Informe final de investigación. Manuscrito.
- Galdames, Viviana; Aida Walqui y Bret Gustafson
2008 **Enseñanza de lengua indígena como segunda lengua**. 2.^a Edición. Guatemala: GTZ/ in Went.
- Luckman, Thomás, Berger, Peter
1979 "La sociedad como realidad objetiva". En **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogoff, Bárbara
1993 "Similitudes culturales y variaciones en la participación guiada". En su **Aprendices del pensamiento**. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sichra, Inge
2006 "Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba". En **Cuaderno de investigación 1**. Cochabamba: PROEIB Andes.
- 2003 **La vitalidad del quechua**. La Paz: PROEIB Andes/Plural.
- Sobrinho, Carlos M.
2008 **Palabras mayas en el habla dirigida a niños meridianos: Breve estudio de la socialización en el español yucateco**. En <http://www.mayas.uady.mx/articulos/socializacion.html>. 24/07/09.

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de febrero de 2011
en Talleres Gráficos "KIPUS"
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: 591-4 - 4582716 / 4237448



LAEL

FONDO
EDITORIAL