

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, diciembre 2007

© Grupo Editorial Kipus, Cochabamba, (Bolivia, 2007).
Calle Hamiraya N° 127 casi Av. Heroínas, Cochabamba, Bolivia.
Telfs.: (591-4) 4582716 - 4116196 • Fax (591-4) 4582716 - 4237448
E-mail: ventas@editorakipus.com
Página web: www.editorakipus.com

COMITÉ EDITORIAL PÁGINA Y SIGNOS

Patricia Alandia Mercado
Carlos Alberto Estrada García
Elena Ferrufino-Coqueugniot
Vicente Limachi Pérez
Fernando Llanos Gutiérrez
Carlos Vera Vargas

RESPONSABLE DE EDICIÓN

Patricia Alandia Mercado

DISEÑO DE LA PORTADA

Mariel Cabrera V.

DIAGRAMACIÓN

Roxana M. Arnez. Z.

Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
Plazuela Sucre, Acera Sud
Telefax 4233891, teléfonos 4258803, 4544108, interno 260-261, casilla 992
E-mail: lael@hum.umss.edu.bo
Cochabamba – Bolivia

© Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 2007.

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 1, número 2

Diciembre de 2007

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

CONTENIDO

EDITORIAL 7

DIDÁCTICA: 13

LA LENGUA ENTRE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS 15

Daniel Cassany

INVESTIGACIÓN: 29

**LA RETROALIMENTACIÓN EN LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN,
PRÁCTICAS CULTURALES Y USO DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS**

EN EL AULA URBANA 31

Tania Rodríguez

REFLEXIONES: 55

LA MATRIZ COLONIAL DE ORDENAMIENTO LINGÜÍSTICO

EN EL ÁMBITO ANDINO 57

Fernando Garcés V.

DE ESO NO SE HABLA PERO SE ESCUCHA.

CONOCIENDO Y RECONOCIENDO EL BILINGÜISMO URBANO 87

Inge Sichra

ALGUNOS DESAFÍOS EN LA EIB RESPECTO A LAS

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS 111

Raúl Pérez Bedregal

CREACIÓN LITERARIA:	131
RÍO FUGITIVO: UNA NOVELA FINISECULAR CON PODER DE SEDUCCIÓN	133
<i>Andrea Arze y Christian Buss</i>	
 CONFIGURACIONES DE GÉNERO Y REPRESENTACIÓN. UNA MIRADA SOBRE EL CINE BOLIVIANO CONTEMPORÁNEO:	
JONÁS Y LA BALLENA ROSADA	139
<i>Elena Ferrufino-Coqueugniot</i>	
 LIBROS Y RESEÑAS:	153
DIVERSIDAD Y ECOLOGÍA DEL LENGUAJE EN BOLIVIA	155
<i>Luis Enrique López</i>	

EDITORIAL

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2007). Editorial. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 7-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10892309>

Distintas fuentes afirman que en el mundo hay alrededor de 4.000 lenguas, cifra nada precisa por una serie de razones que, constantemente, cambian la situación de las mismas: expansión, extinción, falta de definición del estatus de algunas de ellas (lengua o variante), entre otras. Este hecho nos muestra que los fenómenos relativos a la existencia de las lenguas son muy complejos, y que en ellos subyacen otros fenómenos, no lingüísticos, que involucran a las comunidades que las hablan y a sus culturas. En general, el destino de las lenguas está signado por factores de orden político y económico, que nada tienen que ver con sus características intrínsecas.

En la actualidad, la mitad de lenguas en el mundo se encuentra en situación de alto riesgo, ya que o están en franco proceso de desplazamiento, o en proceso de desaparecer o ya son consideradas extintas; esta situación se ha agravado en los últimos años y afecta principalmente a las lenguas indígenas de América y Australia.

Las causas que provocan este riesgo son múltiples, sin embargo, entre las más importantes, y que está determinando la extinción de las lenguas indígenas de nuestro Continente, y en especial de Bolivia, está el choque —para algunos “encuentro”— cultural que se da cuando lenguas, como el castellano, más agresivas y poderosas, cultural y políticamente, entran en contacto con lenguas más vulnerables en estos ámbitos, generando una serie de conflictos, como su subalternización o, en el peor de los casos, su sustitución.

Frente a esta constatación, diversos organismos a nivel mundial han empujado a las Naciones Unidas a establecer mecanismos de reconocimiento de los derechos lingüísticos de los hablantes, a través de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de 1996, que define con claridad la necesidad de superar las tendencias homogeneizadoras y de aislamiento exclusivista en pos de permitir un universalismo basado en la diversidad lingüística y cultural. Este

documento, considerado como un marco de la organización política de la diversidad lingüística, establece derechos individuales y colectivos inalienables, como los derechos a usar la lengua materna en privado o en público, recibir enseñanza de la lengua y la cultura propias, disponer de servicios culturales y ser atendido en la lengua materna en los organismos oficiales, entre muchos otros.

Desde esta nueva perspectiva, todas las lenguas son vistas como la expresión de una identidad colectiva, de manera que deben gozar de las condiciones necesarias que aseguren su sobrevivencia y el desarrollo de sus funciones en todos los ámbitos de la vida social.

En esta misma dirección, después de veinte años, los pueblos indígenas del mundo lograron que la Organización de las Naciones Unidas aprobara, recientemente, la Declaración de Derechos Indígenas que, en relación con las lenguas, establece en su artículo 13: “Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos”.

En el caso de Bolivia, sabemos que alrededor de 30 lenguas indígenas —de 33—, unas más que otras, se encuentran en la situación de riesgo arriba mencionada. En los últimos tres decenios, según datos arrojados por los censos de 1976, 1992 y 2001, se ha acentuado una clara tendencia a la castellanización, y el bilingüismo se ha establecido como resultado de la migración y de la expansión de la educación y los medios de comunicación.

A pesar del tiempo y de la complejidad de esta problemática, es muy reciente la definición de políticas de preservación de las lenguas y respeto de los derechos de sus hablantes, y más aún en nuestro país que, por primera vez, reconoce la diversidad cultural de su población al reformar, en 1994, el artículo primero de la Constitución Política del Estado: “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos”.

Esta misma reforma, en relación a las lenguas indígenas, apenas incluye una mención, y sólo en el Título Tercero de Régimen Agrario (artículo 171, inciso I),

que establece: “Se reconocen, respetan y protegen, en el marco de la Ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, a su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones”.

En ese mismo año, comienza el proceso formal de replanteamiento y reconducción del papel de todas las lenguas habladas en el país, sobre todo en el ámbito educativo, con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa 1565. Sin embargo, pese al establecimiento de una educación intercultural y bilingüe, producto de la iniciativa de sectores sociales, de la emergencia de los pueblos indígenas y de la fuerza de sus movimientos de reivindicación, el castellano preserva su lugar preferencial en la educación —y por supuesto en los otros ámbitos— al punto de consagrar los dos tipos de educación vigentes desde inicios de la República: una rural (bilingüe) y otra urbana (monolingüe): “Modalidades de lengua: Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria; Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua” (art.9).

No obstante que la implementación de esta Ley ha supuesto avances importantes en la incorporación de las lenguas indígenas en la educación —aunque con una cobertura aún muy limitada—, la falta de políticas lingüísticas expresas ha impedido su reconocimiento y uso en los diversos ámbitos que hacen a la vida social en nuestro país. Una muestra de ello es la aprobación del Decreto Supremo 25894, del 11 de septiembre del 2000, que, si bien oficializa todas las lenguas originarias del país: “ARTÍCULO 1. Se reconoce como idiomas oficiales las siguientes lenguas indígenas: Aimara, Araona, Ayoreo, Baure, Besiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimán, Ese ejja, Guaraní, Guarasú'we (Pauserna), Guarayu, Itonama, Leco, Machineri, Mojeño, trinitario, Mojeño ignaciano, More, Masetén, Movima, Pacawara, Quechua, Reyesano, Sirionó, Tacana, Tapieté, Toromona, Uru chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki, y Yuracaré”, no lo hace en el marco de una política lingüística seria, puesto que no establece nada con respecto al castellano, que sólo tiene estatus oficial de facto, ni introduce criterios como el de la territorialidad para que se constituya en una norma jurídica con aplicabilidad. Es evidente que este Decreto fue una concesión circunstancial del Gobierno, motivada por la presión de los sectores indígenas, por lo que nunca se elevó a rango de ley. Similar destino tuvo la

iniciativa, en el 2005, del entonces Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios que, en coordinación con las diversas organizaciones indígenas, elaboró un Anteproyecto de Ley de Políticas Lingüísticas, revisado y consensuado por estos sectores, pero que nunca llegó a ser considerado al interior del Congreso. No parece suficiente, por otro lado, el que Bolivia haya sido el primer país del mundo en convertir en Ley la Declaración de Derechos Indígenas, por la resistencia que algunos sectores expresan con respecto a la aplicación de muchos de los derechos que afectarían sus intereses, especialmente los vinculados con la tenencia de tierra y la explotación de los recursos naturales.

Ahora nos encontramos en una etapa definitiva para los pueblos indígenas y, en consecuencia, para sus lenguas, pues estamos viviendo el desarrollo del que se esperaba fuera el evento histórico más importante de la historia republicana de Bolivia: la Asamblea Constituyente. Se ha visto que, más allá de las discusiones secundarias vinculadas a la pugna de poder de algunos sectores sociales, partidos políticos e incluso regiones, el eje central de discusión está en relación con los derechos indígenas y la conformación de un nuevo Estado que los reconozca e incluya como parte vital de su organización. Se está frente a la posibilidad de reestructurar el Estado uninacional —impuesto en todos los ámbitos sociales, y que ha negado la diversidad étnica, cultural y lingüística de su población— para reemplazarlo por un Estado plurinacional al que, en la práctica, ya se ha avanzado de manera irreversible con la presencia cada vez más importante de indígenas que han reconfigurado, y lo siguen haciendo, las estructuras políticas y sociales de nuestro país.

La Asamblea Constituyente, si se lo permiten, podría grabarse en la historia como el encuentro democrático que dio lugar al nacimiento de una nueva sociedad, capaz de resolver los graves problemas que han marginado a las mayorías indígenas: pobreza y racismo, producto del colonialismo histórico que aún persiste y que sigue determinando la realidad boliviana, percibida en los últimos meses como profundamente polarizada.

Con el propósito de contribuir a la comprensión de la situación de las lenguas indígenas y de sus hablantes, de los procesos socioculturales, económicos y políticos que los afectaron y afectan, y de aportar en la definición de acciones que permitan el respeto de sus derechos y aseguren su pleno

desarrollo, el segundo número de la Revista Página y Signos se articula en torno a la reflexión sobre políticas lingüísticas, aquellas que han sido implementadas y las que se encuentran en discusión en los distintos espacios institucionales.

Este número, además, se honra con la participación de Daniel Cassany, filólogo y lingüista catalán, que muy gentilmente nos colabora con un artículo que, como toda su obra, seguramente se constituirá en un referente necesario para todos quienes hemos optado por seguir el camino de la enseñanza de lenguas. Y es con el artículo de Cassany, en la sección **Didáctica**, que damos inicio a este número. *La lengua entre las humanidades y las ciencias* presenta las reflexiones del autor con respecto a las interrelaciones existentes entre lenguaje, humanidades y ciencias en el marco de una política educativa mayor que atañe a todas las sociedades atravesadas por el desarrollo científico y tecnológico, más allá de sus características específicas. Siempre con la mirada en el ámbito educativo, Cassany postula la necesidad de incluir, en la enseñanza, textos científicos que permitan a los estudiantes acceder a su lenguaje y discursos particulares en el entendido de que la vida social depende cada vez más de los avances científico-tecnológicos y de que no es posible el ejercicio de una ciudadanía plena sin su conocimiento.

La investigación que hemos elegido para este número *La retroalimentación en los sistemas de comunicación, prácticas culturales y uso de las lenguas originarias en el aula urbana* es un resumen de la tesis de licenciatura de Tania Rodríguez, en la que la autora se propone caracterizar la retroalimentación en el aula urbana para establecer las significaciones que profesores y estudiantes asignan a las lenguas, a los hablantes y a las prácticas culturales aimaras y quechuas.

En la sección **Reflexiones**, la más privilegiada en esta oportunidad, presentamos tres trabajos que abordan la situación de las lenguas indígenas y de sus hablantes desde perspectivas distintas. *La matriz colonial de ordenamiento lingüístico en el ámbito andino* de Fernando Garcés, importante lingüista ecuatoriano, establece los patrones coloniales que se han estado reproduciendo desde la Colonia hasta nuestros días, mismos que subalterizan las lenguas indígenas y posicionan al castellano como lengua superior, de prestigio.

Por su parte, Inge Sichra, lingüista investigadora del PROEIB Andes, en su trabajo *De eso no se habla pero se escucha. Conociendo y reconociendo el*

bilingüismo urbano, se acerca a la comprensión de las significaciones que hablantes bilingües, en quechua (L1) y castellano (L2), atribuyen a su lengua materna para establecer si la permanencia del quechua depende de la superación de su condición diglósica en el contexto cochabambino.

Cerrando esta sección, Raúl Pérez, educador y lingüista, docente de la Facultad de Humanidades, en su artículo *Algunos desafíos de la EIB respecto a las actitudes lingüísticas*, se aproxima a distintos sujetos, pobladores de la región de Valle Alto, para establecer el lugar que ocupa el quechua en los distintos ámbitos de la comunidad y en las representaciones mentales de los hablantes.

En la sección **Creación literaria**, presentamos dos ensayos en dos campos distintos pero no distantes por los discursos y lenguajes que utilizan. En primer lugar, se encuentra el trabajo final de semestre de la materia de Literatura de Andrea Arze y Christian Buss, estudiantes de noveno semestre de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Los autores analizan la novela de Edmundo Paz Soldán *Río Fugitivo* para reconocer en ella las características de la novela finisecular y del pensamiento postmoderno.

En segundo lugar, se encuentra el artículo *Configuraciones de género y representación. Una mirada sobre el cine boliviano contemporáneo: Jonás y la ballena rosada* de Elena Ferrufino-Coqueugniot, docente y Decana de la Facultad de Humanidades. Manteniendo la temática de género ya abordada por la autora en distintos trabajos, esta vez realiza un recorrido por la historia del cine boliviano para detenerse en el filme de Juan Carlos Valdivia y descubrir en él, apoyada en la teoría psicoanalítica, patrones de la sociedad patriarcal que moldean a los individuos y estructuran el lenguaje y la forma cinematográfica.

Finalizamos este número con la reseña bibliográfica de Luis Enrique López sobre *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*, texto que corresponde a la introducción del libro del que el mismo Luis Enrique es editor. Hemos elegido este libro pues se constituye en un aporte fundamental para la comprensión de las lenguas y de su situación, sin la que sería imposible encarar la discusión y, menos aún, la definición de políticas lingüísticas.

Patricia Alandía Mercado

Editora Responsable

DIDÁCTICA

LA LENGUA ENTRE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS¹

Daniel Cassany²

Cómo citar: Cassany, D. (2007). La lengua entre las humanidades y las ciencias. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 15-27.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10892368>

RESUMEN

El presente artículo plantea algunas reflexiones a propósito de la interrelación entre lenguaje, humanidades y ciencias. El autor destaca, por un lado, la falsa dicotomía que ha separado a las ciencias no humanas o experimentales y de tecnología, de las humanas (o “letras”) y, por otro, el desarrollo desigual que están experimentando: el crecimiento de las primeras, con una mayor recepción, interés y reconocimiento en distintos ámbitos de la sociedad, en desmedro de las segundas.

Cassany asume el principio de que el lenguaje se encuentra en la raíz del progreso y organización humanos, por lo que no es un instrumento exclusivo de las “letras”, sino que vehicula y organiza el conocimiento desarrollado al interior de todas las ciencias. En este entendido, y puesto que las ciencias y sus logros atraviesan toda la vida humana, el autor considera que, para garantizar el ejercicio de una ciudadanía plena en la actualidad, es imperativo que los docentes asuman la tarea de enseñar a los estudiantes los usos científicos del lenguaje, a partir de la apertura de los textos de estudio a producciones científicas de todo tipo.

Palabras claves: humanidades, ciencias, discurso científico, formación lingüística.

¹ Una primera versión catalana, más reducida, de este texto se publicó en verano del 2000 en catalán, en ‘Escola catalana’, con el título ‘La llengua en les humanitats i en les ciències’. Una versión castellana ampliada apareció en Sociedad de Dislexia del Uruguay ed. *Aprender: un derecho de todos. Un desafío: prevenir-diagnosticar-actuar. Nuevas perspectivas en lectura y escritura*. Montevideo (Uruguay), 2001. Esta versión actualiza el texto anterior.

² Filólogo y lingüista catalán, docente de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, España.

“El lenguaje y el discurso son elementos esenciales en la construcción de la ciencia, de la profesión y en la conformación de la comunidad científica; y los géneros académicos juegan un papel importante en el proceso de construcción: del conocimiento científico, del papel de los científicos en la sociedad, y en el crecimiento y la ampliación de la red social entre científicos.” (Britt-Louise Gunnarsson 1997: 102)

Nadie discute que el lenguaje y la lengua ocupan un lugar central en la enseñanza de esta rama del saber denominada *humanidades*. Incluso profesionales tan alejados de nuestros intereses como los genetistas, que nos informan primero que personas y chimpancés (nuestros parientes más cercanos) compartimos más del 90% del material genético, están de acuerdo en que “la comunicación ha sido la gran innovación que distingue la especie humana de estos primos lejanos, la cual ha sido posible gracias a un lenguaje rico y refinado” (Cavalli-Sforza 1996: 76). El lenguaje es esencial porque es la herramienta fundamental de hominización —*¡somos personas porque hablamos!*— y, a partir de aquí, también, claro, porque es el principal recipiente o almacén conceptual de las actividades humanas (el pozo cultural de cada comunidad), el mecanismo más poderoso de desarrollo psicológico o el instrumento fundamental de representación y de comunicación de cualquier tipo de conocimiento.

Los desacuerdos surgen cuando debemos explicar qué entendemos por *lenguaje* y cuando debemos formular objetivos, contenidos y métodos de aprendizaje. A mi entender y de manera muy general, la educación lingüística tiene que relacionarse con los fundamentos más sólidos de la comunidad, con el fin de que las nuevas generaciones puedan integrarse y participar de manera más plena en la comunidad, además de colaborar en su mejora. Puesto que el lenguaje está en la raíz del progreso y de la organización humanas —como dijimos—, el estudio del primero resulta esencial para garantizar la comprensión de las segundas. Dicho de otra forma, cuanto más refinado y completo sea el dominio lingüístico que tengan los individuos, más efectivas y desarrolladas serán sus interacciones y, en definitiva, su comunidad. Entre los fundamentos indiscutibles que hoy sostienen nuestra sociedad, podríamos citar la democracia (la repartición del poder, los derechos humanos, los conceptos de igualdad y solidaridad), el conocimiento científico (la fundamentación empírica, el razonamiento lógico) y sus aplicaciones tecnológicas, o la misma identidad

como comunidad (historia, cultura, símbolos). A continuación expondré varias reflexiones sobre la interrelación entre lenguaje, humanidades y ciencias, con la pretensión de ampliar puntos de vista y de profundizar en la comprensión.

LETRAS Y CIENCIAS

A parte de la coyuntura educativa, el debate se organiza entre dos flancos: la defensa explícita de las ‘humanidades’ se opone implícitamente a las ‘no-humanidades’, o sea, a las asignaturas de ciencias experimentales y de tecnología. Nos topamos, así, con la tradicional escisión entre *ciencias* y *letras*. Mientras el saber científico (física, química, biología, medicina, y los lenguajes correspondientes: matemática, química, informática) aumenta cada día en presencia social (inversión en investigaciones, aplicaciones en la mejora de la calidad de vida, difusión continuada en la prensa, interés y reconocimiento generales) y académica (dedicación en los currículum, incremento de matrículas de los estudios técnicos y científicos), las letras (disciplinas tradicionales de filología, literatura, historia, cultura y lengua) pierden fuerza, con el descenso del número de lectores y de ediciones de libros sobre ‘letras’, el desinterés por los estudios literarios —que parecen capacitar menos para encontrar trabajo—, o el arrinconamiento descarado en los planes de estudio del bachillerato. Luego a los literatos nos toca encargarnos del papel de reivindicar los valores esenciales de las humanidades o denunciar el debilitamiento del espíritu y el empobrecimiento cultural a que nos aboca supuestamente una formación sólo científica.

Pero este planteamiento de confrontación sólo conduce a alimentar discusiones peregrinas y respuestas estériles, a mi entender. Es indudable —nos guste o no— que nuestra comunidad está experimentando un cambio profundo: el paradigma técnico-científico está sustituyendo el conocimiento acumulado por la tradición popular. Hoy pensamos y argumentamos en términos lógicos de causa-consecuencia, sólo aceptamos datos empíricos y contrastados (los argumentos *ad hominem* o de *autoridad* pierden peso ante las fuentes fiables y las estadísticas precisas) y usamos tecnologías sofisticadas en prácticamente todas las facetas de la vida cotidiana. La sabiduría acumulada por la tradición popular de la comunidad (narración oral, refranero popular, remedios caseros, tradiciones ancestrales, etc.) sólo tiene el valor sociohistórico de identificación y diferenciación de una comunidad. Aceptamos sin discusión lo que la ciencia

‘prueba’ y fruncimos el ceño ante lo que carece de fundamentos empíricos; adaptamos nuestros hábitos cotidianos a los datos científicos disponibles (alimentación, salud, ocio); el uso de tecnologías variadas incrementa día a día nuestra calidad de vida.

La enseñanza refleja esta evolución y, así, hasta cierto punto es lógico que la formación científica crezca mientras que la humanística pierda valor. No creo que sea ni sensato ni rentable luchar contra esta tendencia, que tiene raíces bastante más profundas que la caprichosa moda académica o las fluctuaciones del mercado de trabajo. De hecho —si debe citarse otra fuente reputada— “lo que nos hizo humanos es la tecnología. Los humanos básicamente hacemos herramientas, esto es lo que nos distingue del resto de animales” (Corbella *et al.* 2000: 57); o sea, otro motor del desarrollo, además del lenguaje, es la tecnología y la ciencia.

Lo que debe revisarse urgentemente es esta concepción dicotómica, reduccionista y falaz, de las dos ramas del saber humano: *letras* (o *humanidades*) y *ciencias*. Disciplinas como la lingüística, la sociología o la geografía —por citar sólo tres— utilizan métodos tan empíricos como la biología o la medicina. La física o la química son elaboraciones tan humanas y discursivas como la historia o el derecho: si las ciencias han seguido un determinado recorrido (por ejemplo, si se ha desarrollado primero la energía nuclear a la eólica, o la cirugía a la medicina preventiva) no es porque haya ningún ‘orden natural’ en el descubrimiento de los hechos, sino porque las comunidades humanas priorizaron los intereses militares a los ecológicos o la urgencia a la previsión; si determinadas disciplinas han avanzado más que otras también es por motivo del diverso grado de interés, desarrollo e investigación que se les ha dado a lo largo de la historia.

Resulta también ingenuo asociar de modo absoluto o segregado los lenguajes formales (matemática, química, informática) a las ciencias a la tecnología, mientras que los poéticos (figuras retóricas, estilismo, belleza) se emplean sólo en los géneros literarios. En realidad, tanto la psicología o la antropología usan la estadística y la informática, como la astronomía y la física aprovechan metáforas y comparaciones para explicar sus teorías. Por otra parte, estos lenguajes formales no dejan de ser creaciones humanas históricas, subsidiarias de la escritura, que es una extensión del habla en contextos comunicativos diferentes. Recordemos que la escritura —una tecnología

humana— nació en Mesopotamia hace unos 3.000 años con motivo de la necesidad que tenían los campesinos de marcar o anotar los sobrantes de las cosechas y los intercambios de productos entre ellos.

La *práctica científica* requiere el uso continuado del lenguaje natural, en varios *géneros* discursivos: los científicos escriben *proyectos de investigación*, toman *apuntes* en el laboratorio, formulan *hipótesis* de trabajo; redactan *artículos de investigación* para publicar en revistas especializadas (con *abstracts*, conclusiones y discusiones), *manuales* de revisión disciplinaria, *textos divulgativos* y de aplicación, etc. En buena parte el rigor y la precisión de la ciencia se basan en el desarrollo de sofisticados lenguajes especializados y ‘objetivos’: sistemas de referencia conceptualmente controlados, con formas terminológicas que buscan la univocidad y con un uso restrictivo de determinadas construcciones sintácticas (verbos en presente y en tercera persona; despersonalización de la enunciación; uso de estructuras discursivas preestablecidas: definición, descripción, etc.). Muchas de las revistas de investigación más prestigiosas exigen a sus autores científicos que presenten sus hallazgos con la típica organización del contenido en IMRD (*introducción, método, resultados y discusión*), la cual por otra parte no deja de ser el esqueleto de un género discursivo elaborado por la humanidad a través de los últimos 300 años (Bazerman 1998).

En otro lugar (Cassany 2006) hemos desarrollado más a fondo el concepto de ‘género discursivo’ en las disciplinas del saber y hemos propuesto una metodología de taller de lectura, escritura y comentario de textos para el desarrollo de las habilidades profesionales de cada disciplina, junto con las destrezas verbales de producción y comprensión de los géneros propios del ámbito. En otro volumen más reciente (Cassany 2007) hemos estudiado varias cuestiones específicas de la comunicación especializada de la ciencia y de las organizaciones (instituciones y empresas) de las comunidades actuales.

Desde otra óptica, si bien los datos científicos pueden representarse en diversos soportes o *modos* (infografía, reproducción virtual tridimensional, fotografía) y lenguajes (matemática, química, informática), el habla y la escritura continúan siendo esenciales para analizar, interpretar, valorar y comunicar la información que muestran estos soportes. Físicos, biólogos y médicos leen ecuaciones, cadenas de ADN o radiografías con lenguaje verbal, y dialogan

entre sí con el lenguaje especializado de cada disciplina. Los datos que puedan mostrar una analítica formulada con cifras o un vídeo de un cateterismo o de una colonoscopia sólo pueden ser compartidos, matizados o discutidos con lenguaje natural. En definitiva, para realizar ciencia es imprescindible dominar el registro propio de cada disciplina (géneros, terminología, estilo): *saber ciencia significa poder hablar y escribir de ciencia*, porque el lenguaje es el principal recipiente del conocimiento generado por las comunidades humanas. En consecuencia, el lenguaje deja de ser un instrumento exclusivo de las letras para pasar a ser una herramienta básica para todo el saber, sea de ciencias o de humanidades.

LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA DEL CIUDADANO CIENTÍFICO

Si adoptamos este nuevo punto de vista, la cuestión esencial no es ¿cuántas horas de lengua o literatura debe haber durante la escolarización? —la cual muestra los intereses reales de los que se preocupan más por asegurarse la plaza laboral que por ofrecer una formación de calidad—, sino ¿qué educación queremos dar al ciudadano del futuro —y del presente—, inmerso en una comunidad fundada en valores democráticos y científicos? De manera más concreta, no discutimos la formación lingüística en humanidades que debe tener cualquier ciudadano: entre otras cosas y a título de ejemplo, debería dominar la normativa, distinguir un sujeto de un complemento o un adjetivo de un adverbio, conocer conceptos como *lengua estándar*, *registro* o *diglosia*, o saber la relación familiar que mantienen lenguas como el latín, el guaraní, el inglés y el portugués. Nos planteamos la formación lingüística que también debe tener en el área de ciencias, o sea: ¿qué conocimientos y qué destrezas lingüísticas debe tener, con relación a este nuevo pilar de la sociedad que es la ciencia, con el fin de que pueda desarrollar eficazmente los nuevos retos que se le presenten?

Está claro que el objetivo no consiste sólo —como mínimo en la educación general— en formar científicos, porque los investigadores de cada disciplina ya se forman en los programas universitarios. Debemos tener presente que el ciudadano de hoy tiene numerosos contactos con el paradigma científico: está al corriente de los avances más importantes de la investigación a través de los espacios cada día más relevantes de divulgación científica en los medios de comunicación; se preocupa por incrementar su bienestar con prácticas de medicina preventiva, control de la alimentación, interés por la sostenibilidad ecológica; utiliza tecnologías cada día más sofisticadas que exigen capacidades

de comprensión de complejos manuales de instrucciones e incluso algún rudimento de conocimientos técnico-científicos, o, en definitiva, se encuentra inmerso en un mundo de bombardeo informativo, debate político o conflicto personal y social que, cada día más, busca ganar *cientificidad* con la utilización del razonamiento lógico, la objetividad o los datos empíricos.

Por todo esto, parece que entre los objetivos de la educación lingüística debería incluirse el estudio y el ejercicio tentativo de los lenguajes científicos y de las fórmulas de recogida y procesamiento de la información que comportan. Deberían incluirse prácticas de lectura de textos de divulgación científica (noticias, reportajes, entrevistas de científicos), de interpretación de resultados de investigaciones publicadas, de formulación de objetivos y de hipótesis de trabajo, de observación empírica de la realidad, de razonamiento según los diversos tipos de argumento (causa-consecuencia, datos, etc.), de discriminación entre datos empíricos e interpretación u opinión, de redacción de resúmenes o *abstracts* y conclusiones de trabajos, etc. También debería estudiarse la utilización de metáforas en el ámbito científico (*el efecto invernadero*, *la doble hélice del ADN*, etc.) como instrumento de interpretación y de enseñanza o la integración de la escritura y el habla en el resto de formatos de representación de conocimiento: la descripción de fotografías, la explicación de gráficos y cuadros de datos estadísticos (tablas de cifras, pirámides de edad, pasteles, diagramas de flujo, etc.). A título de ejemplo, debería reconocer y saber valorar las diferencias que presentan entre sí las expresiones paralelas de las dos siguientes columnas:

Registro	Registro más especializado científico
1. Observar la vida de las ranas.	1. Identificar las pautas de comportamiento más relevantes de las ranas en su entorno respecto a la alimentación, movimientos y hábitat, y tomar nota en un informe descriptivo.
2. Creo que la reacción fue muy larga, lenta y que el líquido final tenía un color raro.	2. La reacción duró 45 minutos, tuvo un ritmo constante durante todo el período y resultó en un compuesto final de color gris verdoso.
3. Otros autores mencionan este hecho.	3. Casadevall (1994: 37) y Pujol (1997: 87) mencionan este hecho.

En el ejemplo núm. 1 encontramos a la derecha un objetivo formulado con más especificación y en términos empíricamente observables por el investigador o por un evaluador externo al proyecto, de manera que se puede verificar si se cumplió o no y hasta qué punto con el objetivo inicial. En el núm. 2 la frase de la derecha es más precisa que la de la izquierda, con criterios de referencia más objetivos (*45 minutos*), mientras que la de la izquierda muestra de modo bastante explícito las impresiones subjetivas del observador, con su inscripción verbal (*creo*) y con el uso de adjetivos emotivos y cargados de connotaciones (*lento, raro*). En el núm. 3 de la derecha se usa el sistema convencional de citas del discurso científico, que investigaciones lingüísticas han demostrado que es uno de los indicadores de cientificidad del texto: o sea, entre otras cosas, el discurso de contenido científico se caracteriza por la inclusión de referencias bibliográficas de otros autores, las cuales suelen ser actuales, precisas y restringidas al contenido específico que es objeto de estudio (ver Gunnarsson, 1997; este sistema de citas muestra de este modo el anclaje de un texto en una línea amplia de investigación compartida por la comunidad disciplinaria de científicos). En conjunto, las expresiones de la derecha son más diestras —precisas, objetivas, autónomas— para representar datos científicos de manera estable y desvinculada de los contextos de producción y recepción.

Pero esto no significa que el registro subjetivo más cotidiano (con un *yo* explícito, con expresiones emotivas y valorativas, con comparaciones y metáforas, etc.) no esté presente en las prácticas científicas y no pueda ejercer funciones relevantes. Varias investigaciones sobre la génesis del conocimiento y del aprendizaje en este campo (Sutton 1996: 10-13; Cassany 1999: 199) muestran que los individuos utilizan primero este estilo (denominado *lenguaje interpretativo*) para crear ideas y concepciones nuevas y que, sólo cuando deben socializar estos nuevos descubrimientos, recorren a un estilo más objetivo (denominado *lenguaje de etiquetaje*), de manera que ambos estilos pueden usarse en la práctica científica. Fijémonos en los siguientes discursos subjetivos de científicos del siglo XVII (aportados por Sutton, 1996):

(1) William Harvey refiriéndose a la circulación de la sangre (1628): “Empecé a pensar si no podía existir un movimiento, como si fuera, un círculo”.

(2) Robert Boyle refiriéndose a la naturaleza del aire (1660): “De la estructura de las partículas elásticas del aire, podemos formarnos varias concepciones... Alguien puede pensar que estas partículas son como mecanismos de un reloj, enganchados, que intentan abrirse... Otros pueden imaginarse una porción de aire como si fuera un conjunto de hilos de lana rizados, que al ser comprimidos... pueden hacer un esfuerzo continuo para estirarse, e impulsar hacia fuera las partículas vecinas... [...] Me he imaginado las partículas elásticas del aire como virutas de madera que los carpinteros y montadores acostumbran a sacar con los cepillos... Y quizás usted prefiera esta comparación, porque... estas virutas se producen a partir de cuerpos que no parecía ni era sospechoso que fueran elásticos en todo su volumen...”

En ambos textos encontramos la inscripción en primera persona del enunciador (*empecé, podemos, me he imaginado*, etc.) y del destinatario (*usted prefiera*) o el uso de comparaciones (*como si fuera un círculo, como mecanismos de un reloj, como si fuera un conjunto de hilos de lana rizados, como virutas de madera...*), que de ningún modo forman parte del estilo del lenguaje etiquetaje. De acuerdo con Sutton (1992), los científicos usan este tipo de lenguaje provisional, personalizado, subjetivo e interpretativo para construir conocimiento, para desarrollar percepciones nuevas de un hecho de la realidad, que les permitan comprender mejor la naturaleza de las cosas.

El mismo autor sugiere en otro texto (Sutton 1992) que el proceso de adquisición de conceptos científicos arranca con el uso del lenguaje interpretativo, con el que el aprendiz puede conectar un concepto nuevo con su entorno inmediato (con su conocimiento previo): con su experiencia de la realidad, su sensorialidad y emocionalidad, con las connotaciones personales que atribuye a las cosas y a las palabras según su experiencia irrepetible, etc. En este estadio ‘egocéntrico’ de la adquisición, el concepto contiene rasgos semánticos no científicos, de carácter personal, intuitivo y provisional. En una segunda etapa de adquisición, dicho concepto personal y provisional, denominado con el estilo interpretativo, se transforma en un concepto más social, eliminando los rasgos semánticos personales y adquiriendo los vínculos convencionales y preestablecidos con otros conceptos afines. En esta etapa, el concepto gana carga semántica especializada, se despoja de connotaciones personales y de usos del habla coloquial, y adopta la denominación establecida en el lenguaje etiquetaje: diríamos que se convierte definitivamente en un término de una disciplina científica.

Por otra parte, una vez elaborado y etiquetado, el conocimiento científico no permanece encerrado dentro de los discursos y los foros de los especialistas, sino que se propaga a otras esferas y ámbitos sociales que puedan tener interés en conocerlo o en aplicarlo a otras actividades y disciplinas. De este modo, nacen los procesos de divulgación o popularización de la ciencia que, en épocas de expansión de los medios de comunicación, de formación continuada de la ciudadanía y de profundización en la democracia, adquieren un protagonismo creciente. En este sentido, el análisis lingüístico de este tipo de discursos muestra también cómo el conocimiento debe recontextualizarse en otros formatos y recursos verbales para que los lectores y las audiencias legas puedan comprender su contenido (ver Calsamiglia 1997; Cassany y Martí 1998; Cassany, López y Martí 2000). Por ejemplo, científicos y periodistas —*mediadores lingüísticos*, diríamos en general— deben poder explicar a personas ignorantes de genética y biología los datos más esenciales sobre el desciframiento del genoma humano o sobre la causa de las encefalopatías espongiiformes bobinas y humanas —la denominada enfermedad de las ‘vacas locas’—, sin usar los recursos lingüísticos especializados (el estilo de lenguaje etiquetaje) con que se creó y representó por primera vez dicho conocimiento. Para conseguirlo, dichos mediadores deben reelaborar de nuevo sus discursos, acercándolos a los usos corrientes del lenguaje, modalizando la fría enunciación científica,

narrativizando y dialogizando descripciones y exposiciones técnicas o usando comparaciones entre hechos cotidianos y datos especializados. (Dicho sea de paso y entre paréntesis, este interesantísimo proceso de reelaboración textual no deja de ser otra cara de un fenómeno bien conocido por los docentes como es el de la *transposición didáctica*, o el del paso de los contenidos del ámbito científico en el que son elaborados, al educativo o formativo en el que deben ser enseñados, con la diferencia de propósitos, perfiles y características que presentan ambos ámbitos.)

En resumen, la ciencia maneja variados tipos de lenguaje y discursos, según sus propósitos y contextos, para poder elaborar, sistematizar y divulgar sus conocimientos. El aprendiz de futuro ciudadano de una comunidad presente que aspira a basarse sólidamente en la ciencia y en la democracia debería poder comprender e incluso producir —en modo desigual— dichos discursos para poder participar de modo pleno en dicha sociedad. Esto sólo es posible si hoy los docentes asumimos la tarea de enseñar a dichos alumnos estos usos científicos del lenguaje, además de la educación en humanidades que ya mencioné. Entre otras cosas, esto significa abrir el espectro de textos de estudio a las producciones científicas de todo tipo: proyectos e hipótesis de investigación, protocolos de laboratorio, artículos de divulgación científica, debates y entrevistas con científicos, etc. (ver Cassany 1999, para un repertorio y un ejemplario de actividades didácticas sobre lenguaje y ciencias). Al contrario, reducir estos textos a los modelos literarios y al ensayo periodístico sí que conduce al debilitamiento del espíritu y al empobrecimiento cultural —al revés de lo que decíamos, algo irónicamente, más arriba.

En los EUA, la formación lingüística con esta orientación científica ya es una tendencia en expansión, sobre todo en los niveles preuniversitarios. Patterson y Kanakis (1995) incluyen una selección bibliográfica de manuales de texto con esta orientación, además de las recomendaciones de varias asociaciones educativas. Más cerca podemos encontrar algunas aproximaciones desde las ciencias (revista *Alambique*, Sanmartí, 1995) y desde la concepción transcurricular de la lengua (Jorba, Gómez y Prat coord., 1998). Otras cuestiones todavía más polémicas giran en torno a quién debe encargarse de dar esta formación (un lingüista o un científico) o en qué materia, pero esto ya es otra historia. Y nos queda, claro, aquella divisa que hace tiempo se repetía en las escuelas de formación continuada: *cualquier docente es docente de lengua*.

BIBLIOGRAFÍA

BAZERMAN, Ch.

- 1988 **Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science.** Madison: University of Wisconsin Press.

CAVALLI-SFORZA, L.

- 1997 **Geni, popole e lingue.** Versión castellana: *Genes, pueblos y lenguas.* Barcelona: Crítica.

CALSAMIGLIA, H.,

- 1997 “Divulgar: itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho”. En *Quark*, 7, 9-18.

CASSANY, D.

- 1999 **Construir la escritura.** Barcelona: Paidós.

CASSANY, D.

- 2006 **Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.** Barcelona: Paidós. Versió portuguesa. *Oficina de textos. Comprensao leitora e expressao escrita em todas as disciplinas e profissoes.* Porto Alegre (Brasil): Artmed.

CASSANY, D.

- 2007 **Afilas el lapicero. Manual de redacción profesional.** Barcelona: Anagrama.

CASSANY, D.; MARTÍ, J.

- 1998 “Análisis del discurso de divulgación científica: el contenido informativo en la enfermedad de las vacas locas”, *I Simposio Internacional de Análisis del Discurso.* Universidad Complutense de Madrid. 20/22-4-98. Versión reducida: CASSANY, D.; MARTÍ, J. “Estrategias divulgativas del concepto *prión*” En: *Quark*, 12. 58-66, Versión digital: <http://www.imim.es/quark/num12/012058.htm>

CASSANY, Daniel; LÓPEZ, Carmen; MARTÍ, Jaume.

- 2000 "La transformación divulgativa de redes conceptuales científicas. Hipótesis, modelo y estrategias." En **Discurso y Sociedad**, 2/2, 73-103, junio.

CORBELLA, J.; CARBONELL, E.; MOYÀ, S.; SALA, R.

- 2000 **Sapiens. El llarg camí dels homínids cap a la intel·ligència.** Barcelona: Edicions 62. Versión castellana: *Sapiens. El largo camino de los homínidos hacia la inteligencia.* Barcelona: Península.

GUNNARSSON, Britt-Louise.

- 1997 "On the sociohistorical construction of scientific discourse" En: GUNNARSSON, Britt-Louise; LINELL, Per y NORDBERG, Bengt (coord.) *The construction of professional discourse.* Londres: Longman. 99-126.

JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. coord.

- 1998 **Parlar i escriure per aprendre.** Barcelona: ICE/UAB. Versión española: *Hablar y escribir para aprender.* Barcelona: Rosa Sensat.

PATTERSON, C.; KANAKIS, D.

- 1995 "Teaching Technical Communication on the Pre-College Level: An Annotated Bibliography." *Technical Communication Quarterly*, 4/4, 395-406.

SANMARTÍ, N.,

- 1995 "Per aprendre ciències cal aprendre a parlar sobre les experiències i sobre les idees", *Articles*, 6, 7-22.

SUTTON, Clive.

- 1992 **Words, Science and Learning.** Buckingham (Philadelphia): Open University Press.

SUTTON, Clive.

- 1996 "Beliefs about science and beliefs about language" *International Journal of Science Education*. 18, 1, 1-18. Versión castellana: "Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje" *Alambique*, 12, 8-32. 1997.

INVESTIGACIÓN

LA RETROALIMENTACIÓN EN LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN, PRÁCTICAS CULTURALES Y USO DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN EL AULA URBANA

Tania Rodríguez

Cómo citar: Rodríguez, T. (2007). La retroalimentación en los sistemas de comunicación, prácticas culturales y uso de las lenguas originarias en el aula urbana. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 31-54.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10892463>

RESUMEN

Este artículo es un resumen de la tesis de licenciatura *Caracterización de los sistemas de retroalimentación desarrollados en los temas relacionados al uso de la lengua quechua o aimara y temas con contenidos de cultura propia u originaria*, defendida recientemente por la autora en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas.

Apoyado en la teoría sistémica de la comunicación humana, este estudio pretende caracterizar los sistemas de retroalimentación de la comunicación en los diálogos desarrollados en temas vinculados con el uso de la lengua y la cultura, para explicar las actitudes de negación cultural, valores de individualismo y diglosia social de los niños del aula multicultural urbana. Las conclusiones a las que arriba esta investigación nos permiten identificar algunos problemas relacionados con las valoraciones y significaciones asignadas a las lenguas indígenas, a sus hablantes y a las culturas de las que forman parte, que deberán ser considerados en la definición de políticas lingüísticas nacionales.

Palabras claves: Educación Intercultural y Bilingüe, comunicación intercultural, enfoque sistémico

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

La comunicación es el sistema que posibilita la convivencia humana en todos los espacios de interacción, ya sea familiar, laboral o educativo. Los diálogos sostenidos en estos espacios se asemejan y difieren a su vez. Éstos se parecen en cómo los individuos se comunican y difieren en el qué comunican. En entornos familiares se tocan temas informales, en cambio, en el trabajo y en la escuela son más formales. No obstante, la manera en que lo hacen no varía; por ejemplo, si una persona es intolerante en la familia, de igual manera lo será en el trabajo o en la escuela. Hasta el momento, la educación enfatiza más el qué de la comunicación, la emisión y recepción de mensajes; y no el cómo, el equilibrio del discurso y la conducta. Para dicho equilibrio es imperante enfocarse en el cómo se comunican los estudiantes y cómo es entendida dicha comunicación por los otros estudiantes, pues dependiendo de cómo se den las relaciones comunicativas se entenderán los mensajes (el qué). Por ello, determinar y establecer situaciones de comunicabilidad en el aula es muy importante, más aún si el aula es multicultural, pues toda persona, sin necesidad de pertenecer a otra cultura, se caracteriza por ser diferente de otra. Esta diferencia muchas veces lleva a los estudiantes a tener un déficit en su comunicación diaria que limita su espacio comunicativo y afecta, de manera negativa, su aprendizaje y su crecimiento como seres humanos.

Las migraciones constantes que se originan en el país, hacia las áreas urbanas sobre todo, hacen necesaria la adquisición de nuevas políticas tanto administrativas como educativas para establecer comunicaciones interculturales eficaces. Para ello, las consideraciones de la teoría sistémica de la comunicación humana ofrecen amplias concepciones de la realidad. El presente trabajo intenta hacer esas conceptualizaciones legibles y aplicables a nuestro diario vivir. Asimismo, tiene el propósito de mostrar la realidad de nuestro país a través de la caracterización de la retroalimentación en el aula urbana en base a los estudios realizados por Watzlawick, Amodio, Albó, Rodrigo y Sichra.

1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: UNA FLECHA UNIDIRECCIONAL

En Bolivia, frente a los diversos problemas de aprendizaje de los estudiantes, se realizó cambios a las políticas educativas. La Reforma Educativa

de 1994 se elaboró básicamente a partir del reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país. Por consiguiente, la interculturalidad y el bilingüismo fueron los dos fundamentos de este nuevo modelo. Para su implementación, se desarrolló programas de formación, cursos y seminarios donde se elaboró los diferentes recursos didácticos. Este cambio fue realmente acertado porque, además de desplazar el enfoque conductivista por el constructivista, persiguió la inclusión de las diferentes culturas en las políticas educativas y sobre todo en la escuela. Así, el reconocimiento de la diversidad cultural implicó el reconocimiento y respeto de las culturas originarias hasta ese entonces excluidas en la educación y en otros ámbitos. Aunque este modelo significó un gran avance en cuanto a la calidad educativa, tuvo muchas observaciones, dirigidas tanto a los lineamientos de la Reforma como a la implementación del nuevo modelo educativo.

Entre estas observaciones, desde nuestro punto de vista, se tiene dos falencias de gran alcance. Una es que la interculturalidad se trató de manera muy vaga, es decir que no se estableció claramente lo que se entendía por **educación intercultural**, lo cual provocó que su puesta en práctica no sea fácil. Otra falencia fue el enfoque de la Educación Intercultural y Bilingüe, dirigido al área rural solamente. Se considera que, aunque este sector es el más necesitado por haber estado siempre postergado, la educación intercultural debe estar dirigida a todas las culturas y sobre todo a las culturas menos tolerantes. En síntesis, se descuidó el sector multicultural: el área urbana. La combinación de estas dos falencias impidió, en parte, el logro de los objetivos de la Reforma, ya que en los poblados urbanos es donde se tiene mayor necesidad de comprender y trabajar la educación intercultural porque en ellos se tiene mayor predisposición a la adquisición de actitudes de negación cultural, valores de individualismo y diglosia social, debido obviamente a la convivencia de las culturas originarias y la cultura citadina (criolla).

Las actitudes de negación cultural que se adquieren se expresan en el rechazo de la propia cultura, el etnocentrismo y la aculturación. Estas actitudes generalmente se originan por la falta de una identidad cultural fortalecida. Para ilustrar, en el aula multicultural, por lo general, se tiene grupos de estudiantes que creen que su modo de vida "citadina" es mejor que cualquiera y menosprecian a los otros grupos; y los otros, consciente o inconscientemente, consideran esta actitud como correcta y tienden a rechazar su cultura. Ambos

grupos están expuestos a adquirir formas culturales ajenas a las de su grupo, unos tomando hábitos foráneos y los otros copiando a sus pares.

El poco refuerzo de valores en los niños, como el quererse y respetarse a sí mismos (autoestima), la tolerancia, el respeto y la solidaridad hacia los demás, provoca que tomen actitudes regionalistas y de discriminación, ya por los rasgos físicos ya por el género.

Estos aspectos repercuten directa o indirectamente en la “lengua” porque es lógico que niños que no tienen una identidad cultural fortalecida ni un alto grado de autoestima menosprecien su lengua materna, sea ésta el quechua, aimara u otra; prefieren utilizar la de mayor prestigio que, en este caso, es el castellano. Con esto, se ocasiona la pérdida de las lenguas y principalmente un bloqueo en la comunicación intergeneracional e intercultural.

De lo expuesto, se considera necesario conocer, en la actual situación social y política de nuestro país, la interpretación y vivencia con relación a las prácticas culturales y el uso de las lenguas originarias en el aula urbana, para determinar el tipo de retroalimentación que se mantiene en la comunicación, y, a partir de ello, orientar e implementar diferentes actividades o consideraciones para redefinir las políticas educativas.

A diferencia de quienes creen que la interculturalidad puede ser trabajada sólo a nivel de la comunidad y la escuela, se estima que el aula es más bien el lugar apropiado para desarrollar la interculturalidad, ya que es el lugar donde muchas políticas y modelos educativos son concretados tanto en el discurso como en la conducta (comunicación) de los estudiantes. Ello nos hace retomar la importancia de clarificar qué es la educación intercultural y cuál es su relación con la comunicación intercultural.

2. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Hacia una comprensión de la comunicación desde el enfoque sistémico

De acuerdo con el enfoque sistémico, la comunicación es un sistema muy importante dentro del sistema de la convivencia intra e intercultural porque la eficacia de la comunicación condiciona en gran medida el tipo de relaciones que se tiene tanto dentro de la cultura como entre culturas. Actualmente, nuestra

sociedad atraviesa por una crisis en su sistema comunicativo ya que, por lo general, no se mantiene una comunicación eficaz en el mismo entorno familiar, teniendo menos posibilidad de entablar un diálogo abierto con individuos de otra cultura.

El sistema de la comunicación consiste básicamente en la emisión y recepción de mensajes de manera circular, y está compuesto por diferentes elementos que son sistemas independientes pero interrelacionados a su vez. Entre estos sistemas se tiene al emisor, al receptor, al código, a la situación y a la retroalimentación del mensaje. El elemento de mayor relevancia es la retroalimentación de la información circulante porque el conocimiento del discurso que se maneja en un determinado grupo nos indicará sus fortalezas y sus debilidades para el establecimiento de una comunicación plena.

La retroalimentación, en términos de Watzalwick (1977), es un sistema autorregulado que permite la entrada y la salida de información en el sistema. Según Scout (1985), es la capacidad de procesar las claves verbales y no verbales del entorno y formular mensajes o conductas de comunicación que reflejen con exactitud esas claves. La retroalimentación es entonces un proceso en el que se recibe la información, luego se la procesa y finalmente se emite la información procesada. Por ejemplo, si un profesor dice: *“¿Cómo un campesino nos va a gobernar si no sabe ni leer?”*, esta información entra en los estudiantes, la procesan de acuerdo con su situación sociocultural económica y emiten el (otro) mensaje. Así, algunos estudiantes aceptarán el discurso del docente: *“Sí, nos quiere hacer retroceder en vez de avanzar”*, y otros afirmarán lo contrario: *“Si fuera ignorante, no estaría donde está”*. Por consiguiente, de este proceso de recepción, transformación y emisión de la información se puede tener dos tipos de retroalimentación: una negativa y otra positiva.

La retroalimentación negativa es la que mantiene el sistema estable, siguiendo lo cotidiano, lo regular. En cambio, la positiva causa la inestabilidad, es decir que la información que entra al sistema hace que se rompa el sistema anterior. Por ejemplo, en un aula donde los alumnos generalmente sólo se comunican en castellano, que uno de ellos lo haga en quechua es un tipo de retroalimentación positiva porque rompe lo cotidiano: comunicarse sólo en castellano. Esta “retroalimentación positiva” se origina cuando la “norma” se muestra ineficaz y hay necesidad de cambiarla (Watzalwick 1977).

Para mantener una comunicación con un determinado grupo, de acuerdo con el enfoque sistémico, no es necesario sólo comprender el código lingüístico usado por su interlocutor, más bien se exige una visión general a todos los sistemas y códigos usados. Para ello, es necesario interiorizar que toda comunicación se desarrolla en base a los siguientes 5 fundamentos.

- 1) **No es posible no comunicarse**, es decir que por mucho que una persona no quiera establecer ningún tipo de comunicación ya lo está haciendo, pues está comunicando que no quiere comunicarse.
- 2) **Cualquier acto comunicativo tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional**, siendo el segundo el calificador del primero. Esto se refiere a que en toda comunicación hay una información que es transmitida de una persona a otra (contenido), sin embargo, esta información es entendida de acuerdo con el tipo de relación que mantienen ambos sujetos (relacional).
- 3) **Toda comunicación se establece de acuerdo con una secuencia de puntuación o redundancia**, en otras palabras, la repetición de la comunicación establece una pauta (rutina). Cuando un individuo empieza a habituarse a una pauta de repetición, puede comenzar a predecirla. Así, un gesto aislado no significa nada, empieza a tener “significación” con la repetición a través de la cual se va transformando en hábito.
- 4) **Los humanos se comunican tanto digital como analógicamente**. La comunicación digital se refiere a la utilización del lenguaje verbal, ya sea oral o escrito, y la analógica se refiere a todo lo que sea no verbal, a la utilización del lenguaje corporal, como ser las posturas, las miradas, los estados de ánimo y otros. Así, todo un discurso digital elaborado en cuanto a consideraciones de tolerancia y respeto frente a los indígenas puede ser anulado si en el lenguaje analógico se muestra gestos de intolerancia, por lo que debe existir un equilibrio de ambos códigos.
- 5) **Los intercambios comunicacionales pueden ser o simétricos o complementarios**. Se tiene relaciones simétricas cuando se tiende a “igualar” la conducta recíproca entre los individuos. En cambio, en las relaciones complementarias, la conducta de uno de los individuos

complementa la del otro. Por ejemplo, la relación entre maestra y alumnos; los alumnos saben que ellos deben aprender y la maestra enseñar.

En síntesis, para comprender y ser parte de un acto comunicativo, se debe observar y tener en cuenta los tres sistemas de la comunicación: el sistema verbal, no verbal y el mixto.

La multiculturalidad: un puente enriquecedor de la comunicación

En la educación, la comunicación es fundamental desde el punto de vista de la comunicabilidad. En el aula, la comunicación, sin lugar a discusión, es difícil por el número de interactuantes que existe. Esta situación se torna más conflictiva en las unidades educativas multiculturales por la confluencia de diferentes cosmovisiones en un espacio tan reducido como el aula que se ve bloqueada por la intervención de diversos factores actitudinales que podrían ser desde muy individuales hasta muy sociales. Considerando sólo los factores sociales, la multiculturalidad es uno de los que mayor relevancia tiene, entendiendo por multiculturalidad la presencia de diferentes culturas, ya sea por convivencia o por cercanía en un mismo espacio geográfico.

Si bien la multiculturalidad interviene en la eficacia de la comunicación, no lo hace bloqueándola por completo, al contrario, de sobrellevarse algunas actitudes prejuiciosas, podría incluso enriquecerla. Ahora bien, ¿cuáles son los factores actitudinales o conductuales que influyen en la comunicación de manera negativa? y ¿cuáles de manera positiva?

Las actitudes que influyen de manera negativa son el etnocentrismo, la aculturación y la diglosia. Primero, el etnocentrismo es la sobrevaloración de la cultura propia, consiste en juzgar a otras personas a partir de nuestras propias costumbres y modelos de vida, colocando a nuestro grupo social étnico en el centro del universo para calificar a los demás según se acerquen a nuestro centro. Esta actitud bloquea la comunicación porque limita el número de personas elegibles para nuestro espacio vital (Scout 1985). Segundo, la aculturación es el fenómeno en el que las personas asumen elementos culturales foráneos de manera excesiva, originando la adquisición de estereotipos ajenos a la realidad del individuo y la autonegación de su cultura. La diglosia, por su parte, está más relacionada con los factores conductuales. Ésta consiste en la

preferencia y uso de una lengua (la de mayor prestigio) menospreciando la otra (la de menor prestigio). En nuestro caso, la lengua de mayor prestigio es el castellano y las de menor prestigio son las lenguas originarias (quechua, aimara, guaraní); por lo que los castellanohablantes, quechuahablantes y quechua-castellanohablantes prefieren el uso del castellano por las diversas funciones que cumple en la sociedad (en las políticas gubernamentales, educativas, literarias y otras) y menosprecian el quechua justamente porque no cumple las mismas funciones. Desde nuestro punto de vista, esta situación simplemente es el reflejo del dominio social económico que tienen los castellanohablantes.

Las actitudes que influyen de manera positiva son aquellas opuestas, pero complementarias, a las que se mencionó en el párrafo anterior: el relativismo cultural, la enculturación y el bilingüismo sin diglosia. Primero, el relativismo cultural sostiene que de realizarse la evaluación de cierto individuo o grupo étnico debe darse desde el interior de la misma y no en comparación con otras, lo que nos llevaría a sostener que no existen culturas superiores ni inferiores. Segundo, la enculturación es el proceso en el que se adquieren elementos de la cultura propia a partir del cual se pueden formar individuos con identidad cultural compartida. Y tercero, el bilingüismo sin diglosia se refiere al manejo relativo de dos lenguas sin menospreciar ninguna; es decir, el empleo de dos lenguas en alternancia de acuerdo con sus necesidades comunicativas.

Los factores negativos y positivos mencionados son opuestos, pero complementarios y a su vez necesarios para una comunicación eficaz¹. Éstos son opuestos cuando ambos se dan de manera excesiva y aislada, pero se tornan complementarios cuando una persona tiene ambas actitudes de manera equilibrada. Por un lado, porque el etnocentrismo se da a partir de un fortalecimiento de la identidad cultural, lo cual es un primer paso para arribar a las consideraciones del relativismo cultural. Por otro lado, porque si bien en el proceso de enculturación se forma individuos dentro de la misma cultura, en el de la aculturación se mira más allá de lo nuestro para ver y tolerar lo ajeno. Finalmente, la diglosia es un fenómeno que se va dando paralelamente con el bilingüismo, lo que se debe entonces es intentar usar una lengua en base a las funciones de cada idioma y de acuerdo con las necesidades comunicativas,

¹ Comunicación eficaz se refiere al grado de comprensión aceptable.

cuando menos, sin menospreciar las otras lenguas.

Como se mencionó arriba, la multiculturalidad, en vez de ser un factor que favorezca el déficit comunicativo, más bien podría ser un puente que nos lleve al enriquecimiento de nuestra comunicación y con ello a ser un pueblo cosmogónico por excelencia, constituido por personas con la oportunidad de ver desde otros ángulos la realidad que viven.

La educación intercultural: un camino hacia la calidad humana

Hasta aquí se analizó los fenómenos que generalmente se originan o presentan en el contacto cultural de las poblaciones multiculturales, estableciendo que la multiculturalidad se refiere a la presencia de dos o más culturas en un mismo territorio, y que podría ser un factor enriquecedor de la comunicación. Sin embargo, todavía queda por aclarar qué es la interculturalidad, y si acaso este término es un sinónimo de multiculturalidad. La respuesta a la segunda interrogante es sí, pero no. Sí, porque tiene relación con el contacto cultural; no, porque no se refiere al contacto geográfico sino al contacto relacional. Desde esta perspectiva, la interculturalidad debe ser entendida como **las relaciones que se establecen entre las culturas**.

En este sentido, la educación intercultural se refiere a la preparación de los estudiantes para establecer una comunicación intercultural eficaz, generando espacios comunicativos (Rodríguez 2005) para abrir un diálogo, pero no sordo, entre las culturas en la escuela. Un diálogo en el que los interactuantes quechuas, aimaras o criollos digan: *“Así es mi cultura, esto tiene, ¿y la tuya?, ¿cómo es?, ¿qué tiene? A mí me parece que ...”* En otras palabras, una negociación² de la diferencia intracultural para una igualdad en las relaciones interculturales que tengan como resultado una comunicación intercultural eficaz.

¿Comunicación intercultural? Sí, la comunicación que se establece entre, por decir, personas de la cultura quechua y criolla o viceversa. La comunicación intercultural es básicamente el grado “aceptable” de comprensión en el diálogo

² Según Rodríguez (2005), la Educación Intercultural debe ser repensada desde su aporte a los procesos de negociación intercultural.

de los individuos, es decir que un individuo pueda comunicar, expresar sus pensamientos, y el otro individuo, el receptor, pueda interpretar el mensaje lo más cercanamente posible a los pensamientos del otro.

Para esto, Rodrigo (2004) afirma que se debe tener de antemano una identidad cultural, luego fomentar las actitudes empáticas y las metacomunicativas, crear un ambiente de igualdad basado en la diferencia y finalmente estar abierto al cambio cultural. A la consolidación de todas estas actitudes, el autor denomina adquisición de una “nueva competencia comunicativa”, que en el fondo persigue ampliar el horizonte cultural de la persona y sobre todo mejorar la calidad humana como persona, aun cuando ello signifique aportar sólo con un granito de arena.

LA RETROALIMENTACIÓN DE LA COMUNICACIÓN DEL 8^{VO} GRADO DE LA ESCUELA OBISPO ANAYA

Como ya se mencionó, esta investigación pretendió caracterizar la comunicación intercultural desarrollada en el aula a través de la observación de la retroalimentación sostenida en ella para determinar el tipo de retroalimentación de acuerdo con la presencia de las actitudes de negación cultural, valores de individualismo y diglosia social.

Con este objeto, se recurrió al enfoque cualitativo, siendo el estudio de carácter descriptivo hermenéutico porque se buscó especificar las propiedades importantes de un determinado grupo con características socioculturales y lingüísticas particulares en un contexto de tiempo y espacio definidos (Hernández 1998; Cárcamo 2005). En este caso, se caracterizó la retroalimentación de la comunicación del 8vo grado “A” de la Unidad Educativa Obispo Anaya³, en representación de un aula multicultural urbana, interpretando y comprendiendo las actitudes y conductas respecto al uso de la lengua y temas referidos a la cultura originaria.

Para tal efecto, se realizó la articulación del método etnometodológico y el etnográfico. En el intento de comprender el significado que tiene la cultura

³ Esta unidad educativa se encuentra en la zona Sud, a 5 km del centro de la ciudad de Cochabamba.

originaria para los estudiantes, se optó por considerar la micro realidad del aula como un sistema cuyo funcionamiento es todo un proceso en el que intervienen diferentes factores y confluyen otros subsistemas. Así, la base sobre la cual funciona el sistema del aula es el subsistema de la comunicación, el cual a su vez puede ser descrito a través de la caracterización de la retroalimentación. En este sentido, la etnometodología nos muestra el camino para llegar a dicha caracterización, indicando que, para conocer los pensamientos de los estudiantes, se debe observar lo que hacen. La etnografía, por su parte, nos permitió recoger la información tal y cual se dio en el aula para comprender el significado que los estudiantes dan a sus acciones. Las técnicas utilizadas para obtener la información requerida para este estudio fueron la observación etnográfica, la encuesta, la entrevista individual, de grupos focales, las estrategias de clarificación de valores y el juego de roles.

Se adoptó la muestra de los “sujetos tipo”, la cual se escogió arbitrariamente tomando en cuenta las características sociopsicolingüísticas de los estudiantes; es decir, el grupo cultural lingüístico al que pertenecen los niños (quechua y aimara hablantes) y la conducta de los mismos en una etapa preadolescente (12-15 años). Entonces, la población de esta investigación comprende a los estudiantes y a la maestra del 8vo grado de una escuela urbana (multicultural), la escuela Obispo Anaya.

El trabajo de campo fue realizado en dos etapas: la primera consistió básicamente en la obtención de la información mediante los instrumentos de recolección de datos. La segunda también tuvo espacios de observación, no obstante, se realizó la aplicación de técnicas de la comunicación para la educación intercultural. Cabe resaltar que para la obtención de los datos se recurrió al análisis de la retroalimentación en los sistemas de comunicación verbal, no verbal y mixta.

Se determinó que el 8vo grado de la Unidad Educativa Obispo Anaya es un aula multicultural, porque se verificó la presencia de las culturas aimara, quechua y ciudadina (urbana) que, sin lugar a dudas, es el reflejo de la migración existente en el país. Así, aunque 6 de cada 10 estudiantes son castellanohablantes, 4 quechuahablantes y sólo 2 del total aimarahablantes, se pudo apreciar que la procedencia de la mayoría de los educandos es bastante diversa; algunos son de Potosí, otros son del Valle Alto y otros del Valle Bajo, con

diferentes grados de competencia lingüística en quechua.

En este contexto, y debido a las diferentes características de los niños (identidad, alteridad y cosmovisión), surgen actitudes culturales que involucran la adquisición de diversos valores, actitudes y conductas lingüísticas que se señalan a continuación.

Actitudes de negación cultural

Se observó que en el aula existen actitudes de tolerancia, respeto y valoración hacia la lengua y la cultura originaria por los comentarios realizados en los cuestionarios:

- *Su lengua (el quechua) es muy interesante porque aprendes y te puedes comunicar con otros. La lengua aimara también es interesante si uno supiera hablar se comunicaría con las demás personas.*
- *Que no cambien su tradición y sigamos con nuestra cultura adelante y con nuestro idioma.*
- *Que sigan con el idioma y no se avergüencen porque es una cultura muy linda no como aquellos que son jaylos y no quieren hablar quechua.*
- *Que no se avergüencen de cómo hablan, cómo visten o dónde vivan, son personas como nosotros.⁴*

Sin embargo, en observaciones posteriores, se determinó que por lo menos 8 de cada 10 niños ya no tenían contacto continuo, directo y significativo con personas y situaciones de la cultura quechua o aimara, por el hecho de residir en el área urbana. Este aspecto ocasiona que los niños no se identifiquen plenamente con alguna de estas culturas. De los 2 niños restantes, uno mostró claramente una negación cultural pues, aunque tiene familiares en el área rural

⁴ Las respuestas completas pueden encontrarse en los anexos del documento original del estudio.

⁵ Este hecho se verificó durante observaciones posteriores, en las intervenciones de los estudiantes durante la aplicación de las técnicas de la educación intercultural.

y habla bastante el quechua, dijo hablar muy poco el idioma: *“Mi abuelita vive en el campo, vamos al campo con mis papás, pero el quechua no hablo bien”*; y el otro presentó orgullo por sus orígenes pues dijo saber quechua lo suficiente y que muchos familiares vivían en el campo⁵.

Si bien no existe un menosprecio claro hacia las características culturales originarias, existe cierta indiferencia hacia ellas ya que, cuando se les preguntó si les gustaba o disgustaba conversar con quechua o aimarahablantes, 7 de cada 10 niños respondió que les daba lo mismo. Este hecho puede interpretarse desde la consideración de que sus padres todavía mantienen características culturales originarias, entonces los niños ven la interacción con quechuahablantes como algo cotidiano. Asimismo, se notó algunas características de aculturación, aunque no intensas ni masivas, como ser la vestimenta y los peinados; durante las observaciones se tuvo comentarios como *“qué suave su tinte”*⁶, *“la música en inglés es cool”*.

En cuanto a las profesoras, no se constató actitudes de negación cultural, tampoco actitudes defensivas de la cultura originaria de manera enfática. Pero se constató que una de las profesoras emitía bastantes mensajes de respeto y consideración hacia los demás, ya sean quechuas, aimaras u otros: *“Pienso que todos somos iguales, no hay razón para decir que somos distintos”*; la otra mostró actitudes de afirmación cultural durante la entrevista 1 cuando se les preguntó a los estudiantes si se consideraban quechuas o aimaras; dado que no respondían, la profesora les dijo que la mayoría, si no todos, incluyendo ella, eran quechuas.

Por otro lado, se identificó una contradicción en el discurso de los niños porque ellos dijeron tanto en el cuestionario como en las entrevistas que cada quien debería vestir como quisiera y que se debería respetar y mantener la vestimenta de los campesinos: *“Las personas son como son, no deben aparentar algo que no son”*. Sin embargo, en el juego de roles, al ver que la investigadora usaba un chaleco de aguayo, la mayoría de los niños se acercó a preguntar si iba a desempeñar algún rol en la obra, y preguntó que por qué estaba *“disfrazada”*. De dichas actitudes se puede inferir que los niños ven la vestimenta tradicional como algo folklórico y propio sólo de las/los que viven en el campo.

⁶ Intervención verbal de un estudiante durante la entrevista 2, refiriéndose al peinado de una de las entrevistadoras.

Valores de individualismo

El desarrollo de cualquier conducta con respecto a la cultura y la lengua se basa en los valores adquiridos. Los valores que favorecen una comunicación intercultural son la autoestima, la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Éstos, además del regionalismo y la discriminación que se percibió en el aula, serán tratados en los párrafos que siguen.

Los estudiantes tienen una autoestima suficientemente fortalecida, ya que no se observó actitudes de inferioridad, al contrario, ellos insisten en tener los mismos derechos que los demás:

- *Yo soy el más declate (molestoso) de la escuela.*
- *Yo soy la más buena, inteligente.*
- *No se deben dejar discriminar con otros porque son iguales a los demás y que todos tenemos derechos y nadie es perfecto.*

Del mismo modo, se cuenta con los valores de tolerancia y respeto bastante afirmados, sin embargo, queda todavía por trabajar la solidaridad, pues se observó actitudes de individualismo, reflejadas en sus actitudes competitivas.

- *No me gustan las personas creídas y chismosas porque tienen ropa fina, se creen mucho y a las personas que no tienen ropa bien les excluyen, les humillan.*

Asimismo, se pudo observar que ambas maestras trabajan bastante los valores de tolerancia, respeto, e insisten en la solidaridad.

- *Pienso que todos somos iguales.*
- *Pienso que los que hablan quechua son gente con suerte, porque hablan dos idiomas.*

Las actitudes de regionalismo a nivel departamental fueron identificadas de manera no muy consistente en los estudiantes; hasta podría afirmarse la ausencia de las mismas cuando se trata de los paceños y tarijeños, mientras que, cuando se trata de los cruceños, 3 de cada 10 niños opina que son “tontos y flojos”. Sin

embargo, no se percibió una discriminación por los rasgos físicos de los pobladores de los otros departamentos, pareciera que, dada la situación política nacional, son cuestiones ideológicas solamente.

A propósito de las actitudes de regionalismo local, 5 de cada 10 niños dice que los pobladores de K'ara K'ara, del km 4 y del km 7 son iguales a ellos; los demás los califican de manera positiva y negativa: tienen más adjetivos positivos (4 de cada 10 niños) para los habitantes de K'ara K'ara y más adjetivos negativos (4 de cada 10 niños) para los del km 4 y km 7. Esto refleja las actitudes etnocentristas de los niños ya que la mayoría de ellos vive en K'ara K'ara. Las profesoras, al respecto, respondieron en su entrevista que todos los bolivianos, sea cual sea su origen departamental, son iguales en derechos y obligaciones.

En cuanto a la discriminación de la ciudad hacia el campo, tampoco existe una clara línea de actitudes de superioridad de los niños, esto quizá porque la mayoría sabe que la procedencia de sus padres es el campo o, tal vez, porque algunos todavía mantienen contacto con el campo. No obstante, en observaciones posteriores (Taller 1), se identificó que 5 de cada 10 niños dice que tanto pobladores de la ciudad como del campo son iguales; sólo 1 presentó percepciones negativas.

Del mismo modo, no se notaron actitudes “machistas” claras en los niños hacia las mujeres, ya que, cuando se les preguntó cuál era el “lugar” de las mujeres, la mayoría respondió que ellas deberían estar donde quisieran: *“Si quieren estudian, si no, no; depende de lo que ellas quieran, ¿no ve?”*, discurso que se verificó por la ubicación mixta que se tenía en la clase que sin duda también es el reflejo del pensamiento de las profesoras.

Aunque los niños se mostraron muy respetuosos frente a personas del campo, personas de otros departamentos y frente a las mujeres, se pudo notar la presencia de actitudes etnocentristas y aculturales, ya que los niños consideran como punto de partida sus hábitos culturales, es decir que los demás deben adecuarse a las características de su cultura “urbana”. Un ejemplo de ello es cuando se los expuso a una situación de dos amigos con características del campo-ciudad, los niños dijeron que quien debía cambiar y enseñar su idioma debía ser el niño del campo, y el de la ciudad sólo debería tratar de aprender el quechua.

En cambio, ambas profesoras consideran que tanto los pobladores de áreas rurales como urbanas pueden intercambiar conocimientos y relacionarse para enriquecer su comunicación en relaciones complementarias.

- *Todos somos iguales, porque somos personas con los mismos derechos, las mismas obligaciones. A mí me parece que nadie es menos que nadie.*
- *Hay que aprender el quechua porque ahora con nuestro Presidente nuestras culturas vamos a hacer sobresalir más que todo... nos toca aprender el quechua.*

Diglosia social

Como ya se mencionó, la realidad del aula es interpretada desde dos perspectivas: desde la de los castellanohablantes y la de los quechua-castellanohablantes. En el discurso de los niños, se notó que en ambos grupos existe una valoración positiva de las lenguas originarias.

- *Que es bueno que sepan hablar estos dos idiomas porque les sirve en la vida.*
- *Que es bueno y no vergonzoso que sepan hablar quechua o aimara.*
- *Que no dejen de hablarlo.*

No existe en las actitudes (en el discurso) claras manifestaciones de menosprecio hacia ellas, sin embargo, ya en la práctica hay un uso y preferencia del castellano sobre las otras lenguas. Este hecho se da, según los niños, debido a las pocas oportunidades que tienen para utilizar estas lenguas. Además, mencionan que, a veces, son los hablantes quechuas quienes no quieren hablar en quechua con ellos porque saben que ellos no pueden hacerlo “bien”.

A propósito de esto, la profesora de lenguaje, aunque sin un menosprecio hacia las lenguas originarias, prefiere el castellano porque es la lengua en que, según ella, puede expresarse mejor. La maestra de idiomas, como era de esperar, afirma utilizar el castellano y el quechua frecuentemente, pero también quiere tener la oportunidad de usar los otros dos idiomas que conoce: el inglés y el francés.

El hecho de que un grupo bastante numeroso, por cierto, no hable el quechua, y el otro no lo utilice y prefiera el castellano es evidencia de que en el aula se mantiene la diglosia. Sin embargo, ésta se debe, sobre todo, a las capacidades lingüísticas⁷ y no así a los prejuicios hacia los hablantes o hacia las lenguas indígenas.

Con todo, se considera que en el aula existe una ruptura que si bien no es total, cuando menos es parcial en la comunicación entre generaciones. Este aspecto provoca también bloqueo en la transmisión de conocimientos y muchas veces el aislamiento de ciertos grupos o personas, ya sean hablantes del castellano, quechua o aimara.

Técnicas de la comunicación para la práctica de la educación intercultural

En base a lo propuesto por Bustamante (2004) y a las características de la muestra de esta investigación, se escogió 3 actividades que además fueron otros espacios de observación. Éstas fueron la clarificación de valores, el juego de roles y la proyección de un video costumbrista; la primera y la segunda estuvieron enfocadas a la dimensión relacional de la Educación Intercultural, y la tercera, a la del contenido.

La clarificación de valores fue adaptada para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Consistió en que los estudiantes tuvieron un espacio de reflexión y participación acerca de su identidad cultural a partir del llenado de una lista de frases incompletas que estaban relacionadas no sólo con la identidad, sino con temas de discriminación regional, machismo y otros valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

El juego de roles tuvo el propósito de mostrar la importancia y funcionalidad de las lenguas originarias. Se interpretó una situación de discriminación donde un par de amigos, Huascar y Joana, representaron el campo y la ciudad, el trato que los ciudadanos dan a los del área rural y viceversa y sus consecuencias, como la toma de actitudes aculturales y otras.

Para la proyección de un video costumbrista, se eligió “Suwanaku” porque

⁷ Muy poca producción en lengua originaria.

muestra muchas prácticas culturales quechuas, entre ellas el enamoramiento, el akulliku y la ch'alla. Durante la proyección del video, en un principio se vio bastante predisposición de los niños, luego, dado que el material estaba en quechua y además era bastante extenso, muchos disminuyeron su predisposición, sin embargo, algunos terminaron guiándose por las imágenes y otros optaron por la traducción de las partes más importantes por parte de sus compañeros.

Finalmente, de las tres actividades mencionadas, la más productiva, desde nuestro punto de vista, fue el juego de roles, ya que permitió mayor reflexión y auto concienciación de la realidad de las diferentes culturas y, por ende, de la importancia de las lenguas.

3. EL TIPO DE RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA

La retroalimentación y el uso de las lenguas originarias

La retroalimentación en los sistemas de comunicación desarrollados en los temas relacionados con el uso de la lengua es, por un lado, positiva y, por otro, negativa en el sistema verbal, no verbal y mixto. Es positiva porque, en sus actitudes, los estudiantes reflejan una aceptación de la comunicación, mostrando respeto y valoración de las lenguas originarias.

La retroalimentación es negativa porque se tiene que en la conducta existe una descalificación de la comunicación, una evasión del uso de las lenguas originarias aun teniendo la capacidad de hacerlo; ello podría justificarse con las escasas oportunidades que brinda el contexto urbano.

La retroalimentación y los temas relacionados con la cultura originaria

La retroalimentación en los sistemas de comunicación desarrollados en los temas relacionados con la cultura originaria es también positiva y negativa en los tres sistemas: verbal, no verbal y mixto. Es positiva porque se tiene aceptación y respeto frente a las prácticas culturales en la discusión y evaluación de estos temas.

La retroalimentación es negativa porque, aun cuando se tiene aceptación de la comunicación en las actitudes frente a las prácticas culturales, se las conoce

muy poco, lo cual se considera como una descalificación de la comunicación. Asimismo, aunque los niños participen y conozcan un poco estas prácticas, no las toman en cuenta como hábitos suyos y tampoco muestran un interés por conocerlos en profundidad. En sus comentarios, tanto maestras como estudiantes indican: “**Su** idioma es bonito”. “Son **sus**⁸ costumbres y debemos respetarlas”.

Como se ha podido observar, al igual que los datos obtenidos en cuanto al uso de la lengua, en los de la cultura se determina una retroalimentación positiva emergente porque, si bien en la actitud se respeta y evalúa las diferentes prácticas culturales y a sus respectivos participantes, falta una apropiación de los diferentes hábitos cuestionados y la iniciativa de desarrollar un diálogo intercultural. No obstante, se observa en los niños bastante apertura al diálogo en temas relacionados con el uso de la lengua y la cultura originaria; en este sentido, un rechazo de la comunicación es bastante lejano.

Negación cultural, valores de individualismo y diglosia social

Aunque no se encontraron datos que apunten de manera consistente hacia una negación cultural, valores de individualismo y diglosia social, se considera que queda bastante por trabajar. Con todo, se observó preferencias por el idioma extranjero, en especial el inglés, en cuanto a la producción se refiere, pues la mayoría sabía canciones y poemas en inglés, pero no en quechua. Por otro lado, bajo la consideración de que las actitudes interculturales necesarias en espacios multiculturales son la aceptación, el conocimiento y la comprensión del otro, en el aula sólo se observó la primera y muy poco la segunda y la tercera; es natural que no se pueda comprender aquello con lo que no se tiene un contacto continuo.

En síntesis, el predominio de la retroalimentación positiva hace que se esté cerca de tener una homeostasis en la retroalimentación de la comunicación del aula, debido a que los estudiantes tienen un respeto bastante fortalecido en su discurso, lo cual determinará seguramente que sus conductas en lo posterior coordinen con sus actitudes y discursos.

RECOMENDACIONES

⁸ El énfasis es nuestro.

En consideración a todos los resultados obtenidos, y siendo conscientes de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay recetas que sirvan para todos los contextos, sino que las soluciones son relativas a los objetivos planteados, se realiza las siguientes sugerencias:

- Evaluaciones diagnósticas que lleven a determinar la población quechua o aimarahablante en el aula. Aun conociendo el arduo trabajo que ello implica, se cree que es imperante conocer el tipo de población que se tiene para poder adecuar tanto los contenidos como la metodología con que se trabajará.

- Actividades que vayan dirigidas al uso de las lenguas originarias, y no sólo a la enseñanza de la lengua, como juego de roles, chistes y adivinanzas.

- Actividades que tengan el propósito de conocer los hábitos culturales originarios y descartar las actitudes aculturales y etnocentristas; para esto se sugiere la proyección de vídeos, tareas de investigación y el debate que surge a partir del llenado de la lista de frases incompletas.

- Actividades que pongan a reflexionar sobre la identidad y la función de las lenguas originarias para situarlas en primer lugar sin desvalorar la lengua dominante ni las extranjeras. Podría usarse canciones que estén o tengan frases en quechua y tengan contenido muy significativo para los estudiantes, por ejemplo, ¡Viva Cochabamba!, Much'anaku, Minero, Urpilita y otras.

- Se considera que es imperante profundizar en la construcción de las identidades de los estudiantes, tomando en cuenta que esta etapa de la vida (12-15 años) es un periodo de transición, en el que se van consolidando muchas de sus percepciones del entorno. Asimismo, se cree que la educación intercultural debe ir más allá del aula para tener más consistencia y mayor alcance, para lo que debe plantearse todo un proyecto bidireccional entre la escuela y la comunidad.

- Para terminar, a partir de la realización de este estudio surgen diversas interrogantes: ¿Qué factores influyen en la construcción de la identidad? ¿Qué identidad cultural se debe fortalecer en los poblados multiculturales?, ¿la quechua?, ¿la aimara? o ¿la ciudadina? Si bien estas interrogantes dan pie a nuevas investigaciones, se considera que, por lo pronto, concienciar a los estudiantes de la existencia de diferentes culturas y por ende de diferentes identidades culturales es un gran avance.

BIBLIOGRAFÍA

Alandia, Patricia y María Pía Franco

1999 **Curso básico de gramática aplicada.** Santa Cruz: Universidad Nur.

Albó, Xavier

1999 **Iguales aunque diferentes:** Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. La Paz: Ed. EDOBOL.

2000 **Educando en la diferencia:** hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. La Paz: Ed. EDOBOL.

Alsina, Miguel R.

2004 **La comunicación intercultural.** En <http://www.aulaintercultural.org/.com>

Amodio, Emanuele

1993 **Cultura 1.** La Paz: UNICEF.

Appel, René y Pieter Muysken

1996 **Bilingüismo y Contacto de Lenguas.** Barcelona: Ariel Lingüística.

Barrantes Echavarria, Rodrigo

2001 **Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo.** San José, Costa Rica: Ed. EUNED.

Bustamante, Martha

2004 **La construcción de relaciones culturales en un contexto socio-culturalmente heterogéneo: el caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya).** Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón. PROEIB Andes. Tesis.

Cáceres, María Dolores

2003 **Introducción a la comunicación interpersonal.** Madrid: Ed. SÍNTESIS.

CENTRO BOLIVIANO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EDUCATIVAS
(CEBIAE)

- 1998 **Diversidad cultural y procesos educativos: Lineamientos para una propuesta de educación intercultural en escuelas urbanas populares de la región andina de Bolivia.** La Paz: Garza Azul.

Coca Mercado, Lidia.

- 2003 **Interculturalidad y Bilingüismo.** Cochabamba: Ed. Studio.

Conrad, Phillip Kottak

- 2002 **Antropología cultural.** Trad. José C. Lisón Arcal. Madrid: Ed. McGraw.

Espinoza, Rolando

- 2001 **La interculturalidad desde las prácticas pedagógicas en un contexto comunal indígena.** Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón, PROEIB Andes: tesis.

Fantini, Alvino E.

- 2000 **Conceptos, contextos y modelos de la educación bilingüe intercultural.** Vermont, Estados Unidos. En <http://www.sit.edu/publicatiens/docs/ops01concepts.pdf>.

Fasold, Ralph

- 1996 **La sociolingüística de la sociedad.** Madrid: Ed. Visor.

Guil Bozal, Ana

Introducción a los principios sistémicos de comunicación en su aplicación a la organización educativa. Universidad de Sevilla. En http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c5/2-5-01.htm

Heise, María

- 2001 **Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud.** Lima: Inversiones Hatuey.

Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández y Pilar Baptista

- 1998 **Metodología de la investigación.** México: McGraw-Hill. 2.

HONORABLE ALCALDÍA MUNICIPAL DE COCHABAMBA

- 1998 **Diagnóstico de la Comunidad de Valle Hermoso.** Distrito N 8. Cochabamba.

Ipiña Melgar, Enrique

- 1996 “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”. En **Revista Iberoamericana de Educación.** N° 13. Educación Bilingüe Intercultural. OEA.

López, Luis Enrique

- 1993 **Lengua II.** La Paz: UNICEF.
- 2000 **La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia.** La Paz: CEBIAE.

Lizarzaburu, Alfonso y Gustavo Zapata

- 2001 **Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: Experiencias y desafíos.** Madrid: Morata.

Medina, Javier

- 2000 **Diálogo de sordos: occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia.** La Paz: Garza Azul.

Pereira de Gómez, María Nieves

- 1997 **Educación en valores: metodología e innovación educativa.** México: Trillas.

Plaza, Pedro

Prácticas áulicas en contextos multilingües. PROEIB Andes. En http://www.proeibandes.org/investigaciones/practicas_aulicas_en_contextos_multilingues.pdf

Prieto Castillo, Daniel

- 1999 **La comunicación en la educación.** Buenos Aires: CICCUS La Crujia.

Rodrigo, Miguel

2004 **La comunicación Intercultural.** En <http://www.aulaintercultural.org/>.

Scout, Michael D. y William G. Powers

1985 **La comunicación interpersonal como necesidad.** Trad. Carmen Fernández. Madrid: NANCEA.

Sichra, Inge

2004 “Identidad y Lengua”. En **Rostros y Fronteras de la identidad.** Santiago: Universidad Católica de Temuco.

Zúñiga, Madeleine

1993 **Educación Bilingüe 3.** La Paz: UNICEF.

REFLEXIONES

LA MATRIZ COLONIAL DE ORDENAMIENTO LINGÜÍSTICO EN EL ÁMBITO ANDINO

Fernando Garcés V.

Cómo citar: Garcés V., F. (2007). La matriz colonial de ordenamiento lingüístico en el ámbito andino. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 57-86. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10892487>

RESUMEN

Este artículo presenta la situación de subalterización en la que se encuentra el quechua, junto con las otras lenguas indígenas, por causas histórico-estructurales que han configurado una sociedad que reproduce mecanismos de dominación lingüística con herencia colonial. A través de un recorrido por las distintas etapas históricas por las que ha pasado la sociedad boliviana, desde la Colonia hasta nuestros días, el autor demuestra cómo las políticas lingüísticas expresas o implícitas han instaurado una jerarquización idiomática que ha entronizado al castellano como lengua superior, de prestigio, mediante la subalterización de las lenguas indígenas, estigmatizadas racial y culturalmente.

Garcés finaliza su trabajo cuestionando la dirección que han tomado las políticas lingüísticas implementadas en los últimos años, que, si bien han propiciado avances importantes en cuanto a la situación social de las lenguas indígenas, carecen de un verdadero sentido decolonizador y pareciera que simplemente han reemplazado la lógica colonial proselitista y de conversión a la cristianización de los “indios”, por la necesidad de ingresar a la lógica de la episteme productiva de desarrollo del mundo moderno y tecnológico.

Palabras claves: políticas lingüísticas, colonialidad lingüística, subalterización

En los últimos años, en Abya Yala,¹ se ha acentuado la tendencia a reflexionar la organización social de nuestras sociedades desde la idea de colonialidad (Mignolo 2000b; Quijano 2000). Este discurso académico parte del supuesto principal de que la Colonia como institución terminó, pero no las formas de dominación que siguen siendo coloniales al interior de los Estados-nación y en el entramado relacional de la colonialidad global; de tal manera que nos estaríamos moviendo en una matriz colonial de dominación que cruza el conjunto de las interrelaciones sociales presentes (Noboa 2005). Estando de acuerdo con las líneas generales de estos planteamientos, me parece que hay que hacer un esfuerzo por evidenciar dichas continuidades coloniales que han creado *dispositivos de olvido* (Mannheim 1989). Por ello, en el presente artículo quisiera echar una mirada sobre la raíz colonial (Rivera 2000) de nuestras prácticas y discursos lingüísticos a fin de preguntarme por sus posibles continuidades históricas.

1. Eurocentrismo y modernidad en el sistema-mundo

Es ya de amplio consenso afirmar que el eurocentrismo² y la modernidad tienen su origen en la conquista de Abya Yala, en aquel momento en que Europa se convierte en el centro del primer y único sistema-mundo³ que ha existido hasta ahora (Dussel 1998: 50-86).

¹ *Abya Yala* es el término con que el que los *cuna* nombran a América y quiere decir ‘tierra madura y fecunda’. Como dice A. Muyulema (2001: 328), “nombrar es luchar. América primero y más tarde América Latina, resulta de aquellas políticas del nombrar y de las luchas imperiales por la hegemonía política y cultural en las tierras conquistadas”. En este sentido, el término Latinoamérica o América Latina, que es el que habitualmente se usa en estos casos, ha sido puesto en cuestión como una noción que históricamente ha sido construida para conocer y controlar al subalterno (W. Mignolo 2000a); pero también S. Castro-Gómez (1999: 98) ha resaltado que Latinoamérica fue construida por la intelectualidad local desde la discursividad global de los saberes expertos. Desde hace algunos años, las organizaciones indígenas de muchos países han adoptado el nombre *Abya Yala* para referirse a este espacio geográfico. A lo largo del artículo usaré este denominativo en lugar de América Latina o Latinoamérica, salvo que se trate de citas textuales. De esta manera quiero hacer evidente mi ubicación junto a y con los que ejercen esta política del nombrar desde/en una lengua indígena.

² Sobre la noción de eurocentrismo, consúltense los diferentes trabajos de Dussel (1993; 1998; 1999; 2000; 2001).

³ Wallerstein (1974) acuñó la noción de sistema-mundo moderno para referirse al inicio de una “economía mundial” que se inaugura en el siglo XVI y que, bajo diferentes modalidades, se mantiene presente hasta la actualidad. Mignolo ha sido más preciso en afirmar que se trató de un sistema-mundo moderno/colonial para enfatizar las dos caras del mismo fenómeno (Mignolo 2000b).

Para autores como Dussel (2000), Lander (2000), Quijano (2000) y Mignolo (2000b), no es posible hablar de modernidad sin hablar de colonialidad. Se trata de una realidad de doble cara que la misma modernidad se ha esforzado por ocultar (Mignolo 2000b: 35). La modernidad no habría sido aquel proceso que surgió de una Europa autoproyectada hacia su madurez racional sino una consecuencia del fenómeno expansivo de las colonias europeas en Abya Yala; habría sido fruto de la ventaja comparativa que, como ya adelanté, obtuvo Europa al ser el centro del primer y único sistema-mundo.

¿Por qué esta mirada que no va en consonancia con lo que dice la mayoría de los teóricos de la modernidad? Por el énfasis genético que se le da a la constitución de la misma. En el análisis social y filosófico general se suele afirmar que la modernidad es un fenómeno histórico que se inicia con el *cogito ergo sum* de Descartes, un proceso inmanente europeo que permitió *avanzar* a la humanidad, bajo el modelo europeo, un escalón arriba en el proceso evolutivo de la razón.⁴

Por el contrario, tanto Quijano como Dussel han enfatizado que la modernidad no tiene su origen en el siglo XVII o XVIII como afirma la mayoría de análisis de este tipo. La modernidad empieza con la conquista de Abya Yala porque éste es el evento que permite por primera vez hablar de una *Historia Mundial*.

Dussel ha mostrado cómo, históricamente, antes de 1492, lo que existía eran sistemas interregionales en los que la Europa central, que después —hacia el siglo XVIII— se volverá hegemónica, no era otra cosa que el lugar más periférico del sistema regional más importante del momento (Dussel 1998). Se ha dado, entonces, una construcción eurocéntrica de la modernidad que niega la colonialidad como elemento constitutivo e indisoluble de las armaduras societales. Y se ha universalizado ideológicamente una mirada provinciana, parroquialista de la modernidad: la europea.

En este sentido, el autor plantea que hay dos modelos comprensivos de modernidad (Dussel 2000: 45-47). El primero, eurocéntrico, provinciano y

⁴ Véase, por ejemplo, la afirmación de Giddens para quien la noción de modernidad “se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales” (Giddens 1990: 15).

regional, en el que la modernidad se considera emancipación, “salida” de la inmadurez racional hacia un proceso crítico que permite a la humanidad ascender a un nuevo desarrollo del ser humano. En este modelo de comprensión de la modernidad, se sigue una secuencia espacio-temporal: Renacimiento italiano (s. XV) ➔ Reforma e Ilustración alemana (ss. XVI-XVIII) ➔ Revolución Francesa (s. XVIII). Se trata de fenómenos intra-europeos en los que su desarrollo posterior no necesita más que de Europa para explicarlos. Para muchos este proceso empieza con Galileo (condenado en 1616), Bacon (con su *Novum Organum* en 1620) y Descartes (con su *Discurso del método* en 1636).

El segundo modelo, que Dussel propone y que es el que yo sigo, está marcado por la comprensión de la modernidad en sentido mundial. Desde esta perspectiva, la determinación fundamental del mundo moderno es el hecho de que Europa se convirtió en “centro” de la historia mundial con sus estados, ejércitos, economía, filosofía, etc. Y esto ocurrió con la conquista de Abya Yala. Así, hay que considerar a España como la primera nación moderna que a su vez inaugura la primera etapa “moderna”: el mercantilismo mundial. Esta Europa moderna, centro de la historia mundial, constituye por primera vez en la historia a todas las otras culturas como su periferia.⁵

Para Quijano (1999a; 2000), el eje fundamental de patrón de poder que se instaura con la conquista de Abya Yala es la idea de raza; ésta es una construcción mental que organiza la distribución de poder de manera asimétrica y que se rearticula permanentemente a lo largo de la modernidad. Esto es lo que Quijano ha llamado *colonialidad del poder* y que en su momento constitutivo se dio mediante dos mecanismos indisolubles: 1) la práctica de clasificación e identificación social (utilizando la idea de raza) como mecanismo de subordinación del *otro/a* diferente del colonizador y dominador; y 2) las formas de explotación y control del trabajo a partir de la subalterización producida mediante la clasificación socio-racial (Quijano 1999b). La simultaneidad del proceso de clasificación racial y de una nueva distribución del trabajo en la explotación

⁵ Para una revisión crítica de los postulados de Dussel sobre la constitución genética de la modernidad, consúltase Schlosberg (2004). El centro de la crítica de este autor tiene que ver con el riesgo de una lectura reduccionista y totalizante de la modernidad que cierre puertas a la intervención de otros factores que habrían incidido en configuración de la misma.

colonial y capitalista de Abya Yala es lo que W. Mignolo (2000a: 18) ha denominado *diferencia colonial* y que yo prefiero llamar *diferenciación colonial*.⁶

Interpretar el fenómeno de la modernidad de la manera como nos lo plantean Dussel y Quijano tiene varias implicaciones; una de ellas es que Abya Yala no estuvo nunca fuera de la modernidad, sino que fue parte de ella desde su inicio; parte periférica, pero parte (Castro-Gómez 1999; Dussel 2000). De igual forma, ello implica dejar de pensar en los grupos indígenas⁷ como *tradicionales* frente a lo *moderno* actual. Es el haber formado parte inseparable de la modernidad periférica desde el momento mismo de su constitución, lo que ha hecho que al interior de Abya Yala —y en la interrelación de Abya Yala con el sistema-mundo— se desarrollen procesos de subalterización, de manera permanentemente articulados y actualizados. Por subalterización entiendo el proceso de *diferenciación colonial* antedicho; es decir, aquel dispositivo mediante el cual se alteriza al otro inferiorizándolo bajo criterios raciales y de distribución de fuerza de trabajo. La subalterización ha dado muestras de adaptabilidad vigorosa al rearticularse y reactualizarse permanentemente; el proceso de etiquetamiento de los indios fue transformándose: de paganos, en la primera época colonial, fueron convertidos en salvajes durante la Ilustración republicana, para finalmente, hoy, ser constituidos como subdesarrollados o atrasados a quienes hay que ciudadanizar (Mannheim 1989). A esta sucesión de asignaciones sociales, habría que añadir hoy en día, tal vez, aquella que permite que los pueblos indígenas dejen de ser excluidos para ser parte de una maquinaria de inclusión dentro de un sistema de desigualdad.

2. Colonia y colonialidad lingüística

El eurocentrismo necesitaba desarrollar una maquinaria de dominación que legitime sus prácticas. En función de este proyecto se constituyó, como ya dije,

⁶ Mignolo usa *diferencia colonial* como fruto de su traducción directa del inglés, *colonial difference*, y en oposición a *diferencia cultural* que es el lenguaje de la modernidad ciega a la colonialidad (véase Mignolo 2000b: 27). Sin embargo, *diferenciación colonial* da cuenta de mejor manera del proceso de clasificación y jerarquización socio-racial que el autor toma como base para la formulación de tal categoría.

⁷ La diferenciación colonial operó en el primer momento de conquista en una clasificación que construyó una topografía socio racial para los *cristianos*, *europeos* y *blancos* vs. los *indios* y *negros* . Dado el énfasis del artículo, haré referencia permanente a los indios o indígenas; ello no quiere decir que desconozca la inferiorización a la que fueron sometidas las poblaciones negras traídas a Abya Yala, tal vez de manera más brutal que la de los indígenas (véase Wade 1997; Walsh y García 2002).

una *colonialidad del poder* (Quijano 1999a; Lander 2000); ésta rearticula, permanentemente, un proceso de *racialización* en el que se caracteriza intelectual y moralmente a un conjunto humano por sus atributos físico-biológicos (Wieviorka 1998). Gracias a este proceso de racialización se justifican exclusiones de diverso tipo, y los mecanismos clasificatorios se extienden además a otros diversos órdenes de la vida; así, se racializan los grupos humanos pero también sus religiones, lenguas y conocimientos.

La racialización implica entonces un proceso de esencialización colonial de los sujetos y grupos humanos. Sin embargo, no hay que olvidar que durante la Colonia los grupos subracializados (inferiorizados mediante la clasificación racial) usaron el espacio de dominación para hacer el camino inverso: si los blancos y criollos los *indianizaron* (subracializaron), los indios echaron mano de diversas estrategias decoloniales para escapar del control hegemónico colonial.⁸ La búsqueda de *blanqueamiento* y el mestizaje/*cholificación* fueron estrategias que les permitían escapar, en alguna medida, del ámbito de marginación y segregación (Rivera 1996; 2000).

En el primer momento colonial, la clasificación socioracial de la que hablan Quijano y Mignolo se reflejó en una clasificación-jerarquización de tipo racial-religioso. En la España del siglo XVI, el principio de “pureza de sangre” sitúa a la cristiandad en el centro del sistema-mundo del momento; ello permite que en las “américas” el derecho de gentes se derive del derecho natural (todos los seres humanos son iguales ante Dios) para justificar el lugar de los indios en el orden planetario de la creación (Mignolo 2000a).

Desde esta perspectiva, es importante anotar que el cristianismo fue el primer metarrelato de la modernidad;⁹ de ahí que los misioneros coloniales se esforzaran por distinguir claramente aquello perteneciente al ámbito de la fe católica de aquello perteneciente a la *superstición* india. Para ello realizaron una serie de prácticas de intervención lingüística que les permitiría *ordenar* la esfera religiosa. Veamos este aspecto con un poco más de atención.

⁸ Para el momento de formación de las repúblicas andinas, sobre este aspecto, véase Larson (2002). Sobre la noción de *decolonialidad*, véase Walsh (2005).

⁹ Los cuatro metarrelatos de la modernidad, según Mignolo (2000c), son la civilización occidental, el cristianismo, el socialismo y el capitalismo. El primero de los cuatro, por su vinculación con el momento mismo de constitución de la modernidad, fue el cristianismo.

3. El ordenamiento linguoreligioso

En la Colonia, la racialización operó, en un primer momento, bajo el manto de la clasificación religiosa. En la *Plática* de Santo Tomás,¹⁰ por ejemplo, se divide a los hombres en: “nosotros los cristianos” vs. “vosotros los indios”, los negros, los indios de México, los indios que están en el monte y el resto de seres humanos “derramados y divididos de un cabo del mundo hasta el otro” (Santo Tomás 1560: 176).

Fue en este ámbito religioso donde se intentó trabajar con mayor profundidad: “En el terreno religioso, el poder colonial tuvo, mucho más que en el idiomático, una política relativamente intransigente”, dice Lienhard (1990: 105). Para los misioneros podían existir las lenguas indígenas para la preservación del sistema colonial, pero no la reproducción de los comportamientos religiosos ya que éstos resultaban incompatibles con las transformaciones político-sociales deseadas: a un determinado sistema social basado en la propiedad privada debía corresponderle una determinada creencia religiosa monoteísta, jerárquica y dogmática. Y es que “la reorganización de la producción y de la propiedad en un sentido mercantil, por ejemplo, no puede coexistir con la cosmovisión indígena — ‘animista’ en un sentido amplio del término” (Lienhard 1990: 105).

La primera tarea que debían emprender los españoles a través de sus misioneros era entonces subalterizar las expresiones religiosas de los indios. Para ello, se desarrolló toda una empresa de “conquista espiritual” o control simbólico religioso —donde fuera posible— y de extirpación de idolatrías, donde no lo fuera según el criterio eclesiástico (Lienhard 1990: 105). Así mismo, se creó todo un aparataje de transmisión de la *verdad* religiosa, al tiempo de sancionar, no sólo las creencias de los indios, sino a sus mediadores.¹¹ En tal sentido, la empresa de

¹⁰ Me refiero a la *Plática para todos los indios* que se encuentra al final de la gramática quechua de Fray Domingo de Santo Tomás (1560: 172-179) y que sirve como muestra performativa lingüística y catequética de la obra de este dominico. La *Plática* también puede encontrarse ahora en Taylor (2003: 19-43), con sus comentarios y notas.

¹¹ El sermón XIX del *Tercero Catecismo y exposición de la Doctrina Cristiana* tipifica al detalle a los “hechiceros” y sus abominables prácticas. En resumen, se puede decir que ellos son mentirosos, engañadores y enviados del diablo. Por ello, se pide que sean denunciados para que, a pedido de Dios, sean apedreados y muertos por ello. Desde esta perspectiva, uno de los objetivos del *Tercero Catecismo* es “declarar los engaños y mentiras, que los viejos hechiceros os enseñan contra la ley de Dios para que huyáis de ellos como el diablo”. Véase el texto en Taylor (2003).

extirpación de idolatrías, para el mundo andino, se la realizó mediante el chantaje, la coerción, la extorsión y la manipulación psicológica.¹²

Así mismo, la subalterización religiosa estuvo estrechamente ligada a la apropiación de las lenguas indígenas y la intervención sobre las mismas por parte de los misioneros coloniales. Como dice Itier, “la tradición oral y la lengua quechuas fueron objeto, de parte de la Iglesia [...] colonial, de una minuciosa e inteligente empresa de manipulación” (Itier 1993: 172). Los misioneros coloniales realizaron, para tal fin, un intenso trabajo de adaptación lexicográfica y de purificación semántica para poder fijar el código de dominio colonial (Moya 1993; Taylor 1987; 2000). En este sentido, como dice Taylor:

Es necesario tomar en consideración que los primeros evangelizadores no se preocupaban de la clarificación de los conceptos espirituales indígenas (que esperaban eradicar [sic]), sino de la imposición de conceptos cristianos, lo que explica la apropiación de un vocabulario religioso mal asimilado cuyos valores confusos se mantienen en el mundo híbrido del catolicismo andino hasta hoy. (Taylor 2000: 3)

¿Cuáles son las estrategias de desarrollo idiomático que se evidencian en la escritura en lenguas indígenas realizada por los doctrinantes? Se podría decir que básicamente siguen dos estrategias de subalterización de las lenguas indígenas: el parafraseo de términos cristianos y la adopción de términos andinos con apariencia de equivalencia cultural. De tal forma que la traducción está basada en una transferencia de sentido antes que en un sistema de palabra por palabra (Cerrón-Palomino 1998: 104-111).

Se podrían citar innumerables ejemplos de lo dicho; me referiré a algunos de ellos. Uno de los recursos de apropiación del quechua que los misioneros cristianos del siglo XVI emplearon fue la ampliación de los campos metafóricos de diversos términos quechuas.

El caso más conocido en este sentido es *sunqu*. La glosa habitual de este término es ‘corazón’; sin embargo, en la *Plática* de Santo Tomás, *sunqu* se traduce como ‘ánima’ y se refiere a la ‘esencia’ (Santo Tomás 1560: 172-173):

¹² Véase, como ejemplo, el caso del extirpador de idolatrías de Huarochirí, Francisco de Ávila, en el estudio de Acosta (1987). Así mismo, puede consultarse el trabajo de Duviols (2003: 53-117).

*Sóngonchic, cámaquenichic, úcupi cac
rúnanchic, uiñay uiñaypac mána
uañuncchu, uiñaypac cauçanga.*
(Santo Tomás 1560: 173)

Mas nuestra ánima y spiritu, este
hombre nuestro interior (que acá
dentro tenemos) nunca muere: para
siempre jamás vive. (Santo Tomás
1560: 172)

Sin embargo, esta extensión semántica proporcionada por los evangelizadores peninsulares tuvo poca fortuna, llevando a la aceptación posterior del préstamo “ánima” (Taylor 2003: 22-23). De igual manera ocurre con *supay*. La traducción habitual de este término, desde la colonización cristiana, es ‘diablo’, pero en la misma *Plática* de Santo Tomás su referencia amplia es a un ser extranatural (el alma-sombra de los antepasados) que podía ser *bueno* o *malo*¹³:

*Guaquincnínc ancha mana allim
tucurca, mana Diospa camachicusanta
huñispa, ancha hochallicurca, nanac
Diosta piñachirca, chay
hochallicuscanrayco paycona, mana
alli cacta, Dios ruraquenichic ucu
pachamanc carcurca, ninacpi, aznacpi,
totayacpi, hochanta mochospa,
ñacaricuspa uiñay uiñaypac harcasca
tianganpac carcumurca,
conancamapas chaypi tiacunc. /
Chacáy acuyllacóna, **mana alli çupay**,
simiyquichicguan xutioc, ñocáycop
uiracóchap simiyco, diablos xutiocmi.*
(Santo Tomás 1560: 175, 177)

Otros fueron muy malos, no
obedescieron a Dios, ni guardaron sus
mandamientos cumpliendo su
voluntad; antes peccaron y enojaron
mucho a Dios nuestro señor. Y a éstos,
por sus peccados, los echó Dios del
cielo, y desterró acá abaxo de la tierra,
el infierno, en gran fuego y
obscuridad, y hedor, donde hasta ahora
están, y estarán para siempre
encerrados, padesciendo por sus
pecados. Y éstos son / los que en
vuestra lengua llamáis *mana alli çupay*
[lit. ‘supay no bueno’, fg]. Y nosotros,
en la nuestra, les llamamos diablos.
(Santo Tomás 1560: 174, 176)¹⁴

El caso más significativo es, sin embargo, el concepto de Dios como creador de la nada. La catequética del momento exigía invocar a Dios como

¹³ Véase el estudio específico de G. Taylor (2000: 19-34) sobre el término en cuestión.

¹⁴ Véase, además, Taylor (2000; 2003: 24-25).

Señor y Creador (véase Santo Tomás 1560: 176). Hay consenso entre varios estudiosos en que ningún término del quechua antiguo tuvo el valor de ‘crear’ y menos de ‘crear de la nada’. Dice Itier (1993: 171) que “los verbos utilizados por los misioneros para traducir este concepto son a menudo reinterpretaciones de un vocabulario religioso prehispánico que en su mayoría designaba la transmisión por las divinidades de una capacidad para cumplir ciertos fines”.

El concepto en cuestión se encuentra en la ya referida *Plática* de D. Santo Tomás (1560), en las “Anotaciones” de la *Doctrina Cristiana* del Tercer Concilio Limense (1583, citado en Mannheim 1991), en el *Segundo Cántico del Símbolo Católico Indiano* de Jerónimo de Oré (1598, citado en Taylor 2003) y en la *Relación de Antigüedades* de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (c. 1613). Veamos cuáles fueron los recursos lingüísticos utilizados para la expresión de Dios que crea *ex nihilo*.

En la *Plática* de Santo Tomás se encuentra la idea de Dios como creador de la nada, concepto ausente en la cosmología religiosa andina.

*Ñaupá ancha pacaricpi mana hananc pacha, mana indi, mana quilla, mana cuyllor carcacachu, mana cay pacha carcachu, manaracmi cay pachapi llama, mana lluychu, mana atoc carcachu, mana pisco, mana cocha, mana challua, mana çacha, / mana imapas, mana sucllapas carcachu. Dios ruraquenchiçapalla uiñaymanta carca. Pay monascammanta, hananc pachacta, cay pachacta, tucuy ima ayca cacta paymi rurarca, **llapanta yachachircapas** hananc pachacta, quiquimpa yanancónap guacimpac rurárca. (Santo Tomás 1560: 173, 175)¹⁵*

Primero, mucho tiempo ha no avía cielo, ni sol, ni luna, ni estrellas, ni avía este mundo inferior, ni en él avía ovejas, ni venados, ni zorras, ni aves, ni mar, ni pexes, ni árboles, ni otra cosa alguna. Sola-/mente entonces avía Dios, que jamás tuvo ni tiene principio, ni tendrá fin. Y quando le plugo, y fue servido, hizo y crió el cielo, la tierra, y todo lo demás que ay en ellos. Hizo el cielo para casa y morada de los ángeles y de los buenos hombres. (Santo Tomás 1560: 172, 174)¹⁶

¹⁵ Énfasis mío.

¹⁶ Véase también G. Taylor (2003: 27, 32, 33 y la nota 20 de la página 40).

Santo Tomás usa la expresión *llapanta yachachircapas* para significar que Dios “dio acabamiento a” (creó) todo.¹⁷

Con respecto a la *Doctrina Cristiana* elaborada a partir del Tercer Concilio Limense (1583), afirma Mannheim que en éste hubo una especial preocupación acerca de los puntos críticos de la fe que podrían perderse mediante la traducción. Por ello, los principales problemas de traducción fueron expresados en las “Anotaciones” de la *Doctrina Cristiana*; ahí, el Concilio recomendó usar, por ejemplo,

*the verb ruray instead of kamay to refer to the creation of the universe. The verb kamay would have suggested a god who is the soul (or hidden principle) of the world, rather than its creator. (Mannheim 1991: 66)*¹⁸

el verbo *ruray* en lugar de *kamay* para referirse a la creación del universo. El verbo *kamay* podría haber sugerido un dios quien es el alma (o el principio oculto) del mundo, antes que su creador.

La idea de Dios creador de la nada aparecerá también en el *Segundo Cántico del Símbolo Católico Indiano* (1598) de Jerónimo de Oré:

[...] ñaupacca manam ymapas
carcachu
hanacpachapas, cancharic intipas,
coyllorcunapas, quillapas, chaypacha
chussarcanracmi.
Dios çapallanmi çapay Dioslla
carcan,
pay quiquin Diosmi, quiquillampi
carca(n)
cusi cauçayta mana callarisgam
viñay cauçarcan.

Porque antes ninguna cosa había, ni cielos, ni este sol resplandeciente, ni las estrellas, ni la luna.

Sólo Dios fue *ab eterno*, que siempre vivió una vida bien aventurada y sin principio ni jamás tendrá fin.

Y este mismo Dios crió en el principio el cielo y la tierra y como Dios poderoso lo produjo de nada.

¹⁷ Sobre la raíz *yacha-*, véase, más adelante, el análisis que ofrezco a partir de Itier (1993).

¹⁸ *Ruray* significa, en estricto, ‘hacer’. En el contexto de los textos catequéticos coloniales hace referencia al Dios “Hacedor”.

*Pay quiquintacmi, callaripachapi,
hanacpachacta, allpapachactapas,
chussacllamanta **pacarichimurcan**
capac Dios caspa,
*Manam Diosninchic,
ymamantapaschu,
hanacpachacta, yma haycactapas,
ñaupac rurarcán, **mana**
cacllamantam, pacarichircan.* (Oré,
citado en Taylor 2003: 172)¹⁹*

Lo cual es cosa manifiesta, pues no precedió otra materia de que Dios hiciese el mundo. (Oré, citado en Taylor 2003: 123)

En el caso de la *Relación* de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (c. 1613), se echa mano del término *Viracocha* para reflejar la idea de un Dios andino que, con la presencia de los epítetos *Pacha yachachiq* y *Runa wallpaq*, además, tiene el atributo de ser “criador del mundo” y “criador del hombre [ser humano]”.²⁰ Para el cronista indio, *Viracocha* es el nombre andino del Dios cristiano, o más precisamente, *Viracocha Pacha Yacháchic* es el Dios creador y *Viracocha* es el Cristo, el Hijo de Dios (Duviols, 1993: 30). Santa Cruz Pachacuti le aplica a *Viracocha* once veces el epíteto de *Pacha Yachachiq* en la *Relación* (ff. 3v, 12r, 14r, 18r, 21v, 25r, 31v, 32r, 34r, 39v, 43r). De estas once, aparece tres veces con glosa de “Hazedor” y una como “Hazedor del cielo y tierra”.

En opinión de Itier, lo esencial de la *Relación* de Pachacuti es que “ofrece un testimonio significativo de lo que fue la manipulación misionera de la tradición oral andina y de la lengua misma, en particular en sus contenidos semánticos” (Itier 1993: 129). En tal sentido, la *Relación* da cuenta de la manera como operó la colonialidad lingüística en el mundo andino.

En la *Relación*, escrita en castellano por tres amanuenses distintos, se encuentran 7 largos textos o *himnos* en quechua. Un primer problema importante a resolver en la *Relación* es el referente a la variedad quechua en la que fueron elaborados estos *himnos*: ¿se echó mano de la variedad misionera o

¹⁹ Énfasis míos.

²⁰ Por razones de espacio, me referiré sólo al primero de estos atributos: *Virachocha Pacha yachachiq*.

de una variedad indígena de las habladas al momento?²¹ Para Itier, “todo el vocabulario de los ‘himnos’ forma parte [...] del acervo lingüístico catequístico” (Itier, 1993: 139), de tal forma que se trataría de textos en quechua que traducen términos del castellano pertenecientes a la tradición quechuista evangelizadora.

Con respecto a la raíz *yacha-* (de *yachachiq*), como se sabe, histórica y actualmente, ella puede tener dos tipos de significados asociados, por un lado, al concepto de ‘saber, conocer’ y, por otro, al concepto de ‘vivir, habitar’ (Soto 1976; García 2005: 91).²² Itier, luego de un trabajo de reconstrucción histórica, postula como significado original de **ya-* y *-*cha-* ‘ir y cruzar un límite’ y ‘llegar completamente a un objeto’, respectivamente. Así, la reiterada forma usada en las crónicas (*yachaku-*) significaría ‘llegar al propio ser, al propio término’ o ‘llegar con cuidado a un objeto’ (Itier 1993: 155), razón por la que en algunos textos funciona con los dos significados antedichos. A partir de los textos coloniales en los que aparece el término, se puede saber que ciertas divinidades andinas tenían el poder de *yachakuchi-*; es decir, de hacer llegar ciertas cosas a su completud; de llevar algo de un estado virtual o inicial hasta un estado de pleno desarrollo; los elementos a ser *plefinificados*, a los que generalmente se refieren los textos, tienen que ver con el maíz, la coca, la comida, los manantiales, las acequias e, incluso, el culto a divinidades como Pariacaca (en el texto de *Huarochirí*) (Itier 1993: 158).

Con respecto a la concepción de *pacha* en el denominativo de *Viracocha Pacha Yachachiq*, si bien se podría aceptar la definición general de que se refiere tanto a la realidad temporal que se organiza según la dimensión que el hablante quiere darle como al mundo o universo de los predicadores españoles y al momento y lugar precisos en que acontece algo (Taylor 1987: 32), es necesario acercarse al contexto específico de producción de este término en los textos coloniales. Dos son, en este sentido, las extensiones susceptibles de ser

²¹ El *quechua misionero* hace referencia a una variedad quechua que fue *elaborada* con fines evangelizadores, sobre todo a partir del III Concilio Limense. Para su caracterización, véase Cerrón-Palomino (1991; 1992) e Itier (1993).

²² No deja de ser curioso, además, que tanto el quichua como el castellano ecuatoriano conserven el significado de ‘soler’ y ‘habituarse’ para las formas *yachay* y *yachariy*: “*ñawpa watakunamanta, kay llaktaman ñuka shamuyta yachak kani*” [antes yo sabía (solía) venir a esta tierra]; “*¿ñachu kaypi yacharishkanki?*” [¿ya te has enseñado (acostumbrado) a vivir aquí?]. Lo propio podría decirse de la forma boliviana *¿yachakapuchkankichu?* [¿te estás enseñando [acostumbrando a vivir aquí]?].

designadas por *pacha*: a) lo que llamamos suelo o superficie de la tierra y b) el cielo. En relación a *Virachocha*, pareciera que la primera acepción es la más plausible (Itier 1993: 161).

Desde la perspectiva de las fuentes históricas, a su vez, se puede evidenciar que “Viracocha no fue un Dios Creador como lo imaginaban los cronistas y misioneros de la Colonia [...] sino la versión cuzqueña de un héroe cultural de difusión panandina” (Itier, 1993: 158) que adoptó distintas denominaciones según la región “peruana” a la que uno se refiera (Huari en la sierra central, Cuniraya en Huarochirí, Tunupa en la sierra sur, Huichama en la costa). Basándose en los estudios de Duviols, Itier afirma que “el examen de las fuentes cuzqueñas y de la sierra central [...] deja ver claramente que no hubo un Viracocha ni un Huari sino varios: el principal y sus ‘hijos’ o ‘criados’. El nombre o atributo de **Pacha Yachachiq** pertenece al principal o al primero de ellos” (Itier, 1993: 158).²³

De tal forma que nos encontraríamos ante un proceso de colonización semántica por parte de los misioneros. El verbo *yachachi*- no tendría nada que ver con la noción de creación; los misioneros reinterpretaron *Viracocha Pacha Yachachiq* como reminiscencia andina del creador cristiano. Así, *Pacha Yachachiq* habría sido “el que lleva la superficie de la tierra al punto de desarrollo requerido (para su pleno aprovechamiento agrícola)”, tanto en un acto fundador ubicado en un pasado mítico como en los ciclos productivos contemporáneos del momento colonial (Itier 1993: 161).

Pero la estrategia de resemantización llevada a cabo por los misioneros coloniales también fue desarrollada, a nivel religioso, por los indios; es decir, si los misioneros jugaron con la semántica quechua para adaptarla a sus intereses, los indios hicieron lo propio con las prácticas religiosas de los españoles: jugaron con ellas para mantener las suyas propias. Dice Lienhard (1990: 106) que “los nuevos comportamientos indígenas que surgieron al calor de la conquista espiritual son sumamente reveladores en cuanto a las estrategias de los indios frente a este intento de aculturarlos unilateralmente”. Las crónicas están llenas de quejas de misioneros en el sentido que los indios continuaban

²³ Enfatizado en el texto.

practicando sus rituales “autóctonos” y clandestinos de manera combinada con las prácticas cristianas: los primeros en sus casas y las segundas en los templos de los centros poblados (Lienhard 1990: 107). El mismo Francisco de Ávila, ya citado, se lamentaba así:

He hallado tantos Idolos, tan regalados y uenerados en las casas de los Indios que yo tenía por Christianos, que ni se pueden contar ni dezir, y que estando en la plaça el templo dedicado al uerdadero Dios se le ofrece el Sacro Sacrificio de la Missa están alrededor dél en diferentes barrios Cedículas, Sacellos o Delubros, que son unas casillas, templos lúgubres y oscuros de cada uno, con su Idolo; Sacerdotes y seruicio para su falso culto, y esto en todo el pueblo y entre todos los conuecinos es público; porque en cualquiera ay lo propio, y solo el cura no lo sabe, ni a abido quien se lo aya dicho en tantos años, y con estos confesaban cada año, y muchos comulgaban, y así no hallo que aya ni uno que no aya apostado y sea formalísimo Herege, y los niños se iban criando a este modo. (Ávila, citado en Duviols 2003: 56-57)²⁴

En el ambiente de represión religiosa, los indígenas acudieron de igual forma a la resemantización religiosa de la(s) divinidad(es) y de los santos católicos: “La invocación de Dios y de los santos del panteón cristiano disimula entonces la invocación de las divinidades antiguas: a cada ‘vocablo’ del idioma cristiano corresponde un significado que pertenece al universo del discurso prohibido” (Lienhard 1990: 108). Así, en el siglo XVI, el misionero franciscano Diego Durán se quejaba en el sentido que los indios, “fingiendo [...] celebrar las fiestas de nuestro Dios y de los santos, entremeten y mezclan y celebran las de sus ídolos, cayendo el mismo día. Y en las ceremonias mezclarán su antiguo rito” (citado en Lienhard 1990: 108).

Se trata entonces de un intento doble de resemantización: por parte de los misioneros y por parte de los indígenas. Dada la colonialidad del saber instaurada en el ámbito andino, dicha resemantización de doble vía se volvió dominación y hegemonía del lado de los invasores, logrando apenas espacios de resistencia en las prácticas lingüísticas de los indios subalterizados.

²⁴ Énfasis proporcionados en el texto.

Como hemos podido ver, de esta manera se configuró una estructura de poder en el que la racialización religiosa operó de la mano con una elaboración lingüística a favor de los misioneros, lo que no implica que los pueblos indígenas colonizados dejaran de echar mano de mecanismos de adaptación y resistencia.²⁵ Este primer momento de “colonización espiritual” fue seguido años más tarde por una colonización lingüística que buscaba definir una correlación de fuerzas a favor del castellano y de la población blanco-mestiza.

Sobre la base del uso de una modalidad *misionera* del quechua se le dará a esta lengua el carácter de *general* (Garcés 1999) y será difundida por los mismos misioneros a lo largo de toda el área andina, incluyendo la amazónica, por lo menos para el caso ecuatoriano.

Las llamadas lenguas generales tenían por característica el encontrarse extendidas en vastos territorios, ser de uso generalizado entre las élites gobernantes —aunque no necesariamente habladas por el grueso de la población— y, por ello mismo, podían tener el carácter de segunda lengua (Cerrón-Palomino 1995: 60). Con respecto al quechua, Blas Valera afirmaba así su carácter de lengua general:

Resta que digamos algo de la lengua general de los naturales del Perú, que aunque es verdad que cada provincia tiene su lengua particular diferente de las otras, una es y general la que llaman Cuzco; la cual en tiempo de los reyes Incas se usaba desde Quito hasta el reino de Chile y hasta el reino Tumac, y ahora la usan los caciques y los indios que los españoles tienen para su servicio y para ministros de los negocios. (Citado en I. Garcilaso de la Vega 1609: 11)

Entre las lenguas mayores, en el contexto colonial andino, y aparte del quechua, se contaban también la aimara, la puquina y la chibcha (esta última para la zona de la actual Colombia) (Garcés 1999: 34).

²⁵ Sobre estos mecanismos de adaptación y resistencia, en relación a la comprensión de la religión de los conquistadores, véase la anécdota narrada por Fray Domingo de Santo Tomás (1560: 140): “Que preguntando una vez en cierta provincia a un cacique si era christiano, me dixo: ‘aún no lo soy del todo, pero ya comienço a ser’, y preguntándole yo qué sabía de christiano, me dixo: ‘sé ya jurar a Dios, y jugar un poquito a los naipes, y comienço ya a hurtar’”

En términos generales, como ya he dicho en otro lugar (Garcés 2005), la Corona favoreció el paso directo al castellano desde las lenguas indígenas, mientras la Iglesia favorecía el uso de estas últimas en función de sus fines evangelizadores.²⁶ Con este marco general, no se puede negar que, al mismo tiempo, también hubo permanentemente una política de asimilación al castellano y de búsqueda de extinción de las lenguas indígenas. Sin embargo, el tenor y la perspectiva fueron diferentes según el momento específico de dominación. Así, durante la época de gobierno de Carlos V (1517-1556) se practicó una política explícitamente asimilacionista, mientras que, durante el período de Felipe II (1556-1598), la característica principal fue la concesión de que las lenguas indígenas sirvan como instrumento de evangelización. De ahí que durante este período hubo una proliferación de cartillas en lenguas indígenas elaboradas sin una supervisión eclesial que garantice su ortodoxia según la fe de los evangelizadores. Es en este contexto que

hay que considerar la fundación de la cátedra de quechua en la Universidad de San Marcos en 1579 –si bien se había comenzado a dictar desde 1576—, las ordenanzas para que los clérigos y religiosos fueran admitidos a las doctrinas y beneficios sólo sabiendo la lengua general o la de los indios que debían adoctrinar, el interés por el estudio gramatical o léxico de las lenguas indígenas [...], y no en último lugar la elaboración de catecismos y libros de oraciones en lenguas vernáculos. (Rivarola 1990: 131)

Pero el uso de la lengua indígena estaba sujeto a su instrumentalización evangelizadora. De ahí que el principal problema para los misioneros coloniales era asegurarse de que la lengua indígena transmitiera verdadera y efectivamente la fe cristiana. El obstáculo que frecuentemente se encontraba para tal propósito era el encontrar garantías en las traducciones de los textos religiosos. Para tal fin, el Primer Concilio Limense ordenó que se evangelizara en castellano o en latín porque circulaban

cartillas en las lenguas de los naturales donde se contienen los principios de nuestra fe, y porque aun no nos consta que las / dichas

²⁶ Sobre este punto, véase también Arnold y Yapita (2000: 77).

cartillas o algunas dellas esté traducida y corregida conforme a la propiedad y significación de la lengua latina o e nuestro romance castellano [...] mandamos [...] no se usen de las dichas cartillas hechas en su lengua hasta que tanto por nos, juntamente con los autores de ellas y otras personas que entienden bien su lengua, sean vistas y examinadas. (Primer Concilio de Lima, citado en Rivarola 1990: 131-132)

Fue así que para el Tercer Concilio Limense se tomó la determinación de escribir una *Doctrina Cristiana* (un sermonario y un confesionario) en las dos principales lenguas generales de la zona andina (quechua y aimara), que contenga los elementos centrales y oficiales de evangelización a fin de superar las desviaciones del uso anterior de cartillas de amplia divulgación (Rivarola 1990: 131). No obstante, es necesario indicar que los textos base de dicha doctrina no se elaboraron directamente en las lenguas indígenas referidas sino en castellano, y sólo luego de haber fijado su contenido se los tradujo al quechua y al aimara. Quien realizó este trabajo de traducción fue un equipo de “expertos” en ambos idiomas, a la cabeza de los jesuitas, que luego puso los textos a consideración de otros tantos especialistas (Cerrón-Palomino 1992: 213).

A partir del siglo XVII, las políticas lingüísticas provenientes de la Corona volvieron a tener un fuerte carácter castellanista de matiz coercitivo,²⁷ el cual se radicalizó a fines del siglo XVIII (Rivarola 1990: 135). La razón de este giro se basaba en la concepción de que, pese a todos los esfuerzos de utilizar la lengua indígena para lograr la asimilación religiosa, se consideraba que el castellano era mejor lengua para adoctrinar a los indios. No se puede negar, no obstante, que había una suerte de indigenismo catequético (Rivarola 1990: 134) obligado por la presión de la realidad que impedía el uso extensivo del castellano tal como hubieran deseado los misioneros. Lo cierto es que, a pesar de las disposiciones de que el adoctrinamiento o catequesis se hiciera en castellano, parece ser que en la práctica se siguieron usando las lenguas indígenas, al punto que los mismos agentes eclesiásticos las expandieron a ámbitos donde no se usaban las lenguas generales; tal es el caso de la implantación del quichua en el oriente ecuatoriano

²⁷ Véase, sin embargo, A. Durston (2003) quien muestra casos de una escritura quechua, durante el siglo XVII, realizada por indígenas, tanto hombres como mujeres.

y en el noroeste argentino, donde a lo sumo servía como lengua de relación (Cerrón-Palomino 1992: 211).²⁸

La situación cambió radicalmente hacia fines del siglo XVIII por algunas razones entre las que se cuentan la política lingüística claramente asimilacionista y antiindígena de Carlos III (1759-1788), la expulsión de los jesuitas en 1767 y la fuerte represión que siguió a las rebeliones de fines del siglo XVIII. Con respecto al último aspecto, en otro lugar (Garcés 1999: 42-43) ya he dicho que la rebelión de Túpac Amaru fue sólo el punto más alto de una serie de otras rebeliones que se dieron a lo largo del mundo andino. S. O'Phelan (1985), por ejemplo, calcula que en los actuales Perú y Bolivia se dieron alrededor de 140 rebeliones entre 1708 y 1783,²⁹ al tiempo que en la "Provincia de Quito" se pueden identificar por lo menos 17 en el mismo siglo (Moreno Yáñez 1976; Salomón 1985; Ramón 1993).

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 acarreó la siguiente instrucción:

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

El visitador Areche, emisor 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.

Por otro lado, el mismo siglo XVIII fue testigo de una suerte de resurgimiento del quechua en manos de las élites cuzqueñas que se apropiaron

²⁸ Sobre la introducción del quichua en la amazonía de la "Provincia de Quito", por parte de los jesuitas, véase Garcés (1999: 44-45).

²⁹ Stern (1987) sugiere tomar en cuenta la escasez de estudios sobre los levantamientos y sublevaciones del momento en la zona de la actual Bolivia, lo que implica que en términos numéricos la cifra podría ascender a mucho más de lo que conocemos.

de la memoria de los incas para legitimar su poderío; es decir, se dio una suerte de apropiación simbólica incaica, expresada en el arte literario y visual, que permitió a las élites criollas recrear el pasado incaico según su propia imagen (Mannheim 1999).³⁰ Como dice Mannheim,

They [los criollos del siglo XVIII] established continuity with the Inkas, but displaced them into the past, their past, not the past of Runa agriculturalists and laborers.
(B. Mannheim, 1991: 73)

Ellos, los criollos del siglo XVIII, establecieron continuidad con los Incas, pero los desplazaron al pasado, su pasado, no al pasado de los campesinos agricultores y trabajadores.

Se trataba, entonces, de una apropiación que resumía una práctica de exclusión que se podría sintetizar en la siguiente consigna: “incas sí, indios no”.³¹

Este uso simbólico de la lengua y la cultura quechua, no obstante, jugó un rol crítico en las movilizaciones sociales de fines del siglo XVIII en el sentido que sirvió de mecanismo de resistencia de la élite local frente a la autoridad del virreinato español (Mannheim 1991: 73).

De esta manera quedó configurada la estructura racial-lingüística colonial que permanece hasta nuestros días: el castellano pasó a ser la lengua del blanco-criollo y el quechua la lengua de los indios. Como se ha visto en lo presentado líneas arriba, dicha estructuración raciolingüística opera esencializando a los grupos seleccionados en pos de criterios clasificatorios-jerarquizadores. No obstante, los usos de las lenguas rompen dicha esencialización con fines políticos de dominación o subversión; es decir, aunque el quechua fue asignado raciolingüística y racionreligiosamente a los indios, los colonizadores, y también los criollos, usaron la lengua como capital de inversión dominadora. Lo que es

³⁰ Como parece haber sido el caso de la obra clásica *Ollantay* que, habiendo sido escrita por un nativo “peruano” que dominaba el quechua, representa un drama de historia y leyenda incaica de corte, sin embargo, tremendamente hispánico (véase Calvo 1998).

³¹ Frase que aún hoy se puede inferir de los discursos de los sectores dominantes criollos de la ciudad del Cuzco. La frase, además, evoca el proceso de negación de la coetaneidad de Fabian (1983: 31), el cual, aunque refiriéndose al discurso antropológico, nos ilustra la manera como el referente enunciado se ubica en otro tiempo diferente del enunciador. Véase también Calvet (1974: 42).

necesario destacar es que los indios hicieron lo propio con el castellano: se apropiaron de él como mecanismo de burla de la esencialización colonial, vale decir, como mecanismo de *blanqueamiento* o como estrategia de “adaptación en resistencia” (Stern 1987) para la defensa de sus recursos, especialmente la tierra (Arnold y Yapita 2000).³²

De esta apropiación lingüística antiesencialista surgió lo que se ha dado en llamar *castellano andino* (Cerrón-Palomino 2003) o *español andino* (Granda 2001); esto es, una variedad de lengua fruto del uso de los andinohablantes (quechuas y aimaras) que no responde a los patrones normativos del castellano o español peninsular emanados de su academia de lengua. Del otro lado, el del quechua, también han surgido formas *piqtu* que los especialistas han dado en llamar quechuañol o *chawpi* lengua (Muysken 2000).

4. Las políticas lingüísticas actuales: ¿el mismo caballero con otro terno?

El artículo ha intentado mostrar que el quechua se encuentra en una situación que he llamado de subalterización. Esta situación tiene causas histórico-estructurales; esto quiere decir que nuestras sociedades están estructuradas de manera que reproducen unos mecanismos de dominación lingüística con herencia colonial.

La forma en que se clasificó socialmente a las poblaciones bajo el criterio de raza y la manera como se organizó la fuerza de trabajo de esta población clasificada socialmente es la base histórica de nuestras representaciones y políticas sobre el quechua. Las lenguas indígenas, entonces, quedaron atadas a esa estructura de valoración que les ha asignado el denominativo de *lengua de indios*; las lenguas indígenas quedaron atadas a esa distribución socioespacial que alienta los esfuerzos de un quechua de aprender el castellano pero se considera una pérdida de tiempo si lo hace un blanco-mestizo; las lenguas indígenas quedaron atadas a ese interés “científico” por conocerlas “objetivamente”, pero que impide aprender a pensar desde ellas.

³² Silvia Rivera presenta el caso de la formulación de demandas en torno a la defensa de tierras, por parte de comunarios aimaras, “traducidas” a términos inteligibles para la sociedad criolla dominante como parte del movimiento de caciques-apoderados en la Bolivia republicana (S. Rivera 1991).

Por otro lado, desde hace aproximadamente tres décadas los pueblos indígenas vienen trabajando incansablemente en el esfuerzo de lograr mecanismos de superación de la diglosia imperante en nuestros países andinos. Dicho esfuerzo camina de la mano de la superación de los mecanismos coloniales de instauración de la jerarquización idiomática que ha entronizado al castellano como la lengua superior, asumiendo todas las funciones comunicativas y gozando de prestigio social mediante un proceso de subalterización de las lenguas indígenas, según los mecanismos que hemos visto.

En dicho sentido, debemos partir del reconocimiento que las políticas lingüísticas no son cosa nueva. Se implementaron en la Colonia temprana y tenían una finalidad específica: contribuir al proyecto colonial de cristianización y de sometimiento de las poblaciones subalterizadas a la estructura económica mercantil del momento. La pregunta central, en el contexto actual, es, ¿al servicio de qué proyecto específico se pone el uso de la lengua? ¿A qué apuntan las estrategias de desarrollo idiomático, escrituralización, creación de neologismos, normatización, etc. que llevan adelante los sectores subalterizados? ¿Cuáles son las rearticulaciones coloniales que se plantean desde los sectores dominantes, desde el Estado y desde los organismos de decisión política global? ¿Cómo opera la racialización de las lenguas indígenas en el contexto global y multiculturalista de los Estados-nación?

Pienso que habría que preguntarse si la racialización lingüística, hoy, sigue operando mediante la asignación a determinadas lenguas según la clasificación social de los grupos involucrados: en la Colonia, los indios debían hablar en quechua y los españoles y criollos, castellano. Habría que preguntarse si la distribución socioespacial de aprendizaje de lenguas que se echó a andar con la Reforma Educativa no rearticula los mecanismos de esencialización y racialización lingüística; esto es, los sectores rurales deben hablar lenguas originarias y castellano, mientras los asentados en las áreas urbanas hablan castellano y pueden optar por el aprendizaje de una lengua originaria.

El asunto clave, entonces, parecer ser ¿para qué se usa la lengua del dominado y del dominador? Y más allá todavía, ¿qué proyecto político colonial o decolonial se encuentra detrás de las prácticas lingüísticas orales y escritas, sea en castellano o en quechua? Queda claro que no basta escribir en quechua; hay que pensar qué se escribe, para qué y para quiénes. Y más allá todavía, ¿de qué

manera las comunidades usan diversas escrituras como mecanismos decoloniales y de resistencia frente a la textualización alfabética y como medio de expresión del mundo?

Desde esta perspectiva, las prácticas de ampliación semántica de los términos quechuas, tal como se da en los esfuerzos de desarrollo idiomático, con las mejores intenciones, son muy similares a las que se desarrollaban en la política lingüística colonial; claro, ahora con otros matices pero dentro de la misma lógica *proselitista* y de *conversión*: ya no dirigida hacia la cristianización de los indios sino hacia su modernización, hacia la necesidad de nominar el nuevo mundo, ya no religioso, sino “moderno” y tecnológico; ya no hacia la necesidad de ingresar a la lógica del monoteísmo creador *ex nihilo* sino a la lógica de la episteme productiva del *desarrollo*.

Por ello, me pregunto si estamos ante una situación realmente nueva o si se trata, como diría Silvia Rivera, del mismo caballero con otro terno.³³

³³ Uso aquí la misma feliz inversión metafórica de Silvia Rivera (*Pulso*, 24 de octubre, 2003) con respecto al bolivianismo racista *La misma chola con otra pollera*.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, Antonio

- 1987 “Francisco de Ávila. Cuzco 1573(?) – Lima 1647”. En **Ritos y tradiciones de Huarochirí del siglo XVII**, Gerald Taylor. Lima: IEP, pp. 551-616.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita

- 2000 **El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes**. La Paz: UMSA, ILCA.

Calvo Pérez, Julio

- 1998 **Ollantay. Edición crítica de la obra anónima quechua**. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.

Castro-Gómez, Santiago

- 1999 “Epistemologías coloniales, saberes latinoamericanos: el proyecto teórico de los estudios subalternos”. En **El debate de la poscolonialidad en Latinoamérica. Una postmodernidad periférica o cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano**, editado por Alfonso de Toro y Fernando de Toro. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, pp. 79-100.
- 1998 “Las primeras traducciones al quechua y al aimara”. En **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**, compilado por Luis Enrique López e Ingrid Jung. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB-Andes, DSE, pp. 96-114.

Cerrón-Palomino, Rodolfo

- 1991 “Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino”. En **Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVI-XX**, tomo II, compilado por Segundo Moreno y Frank Salomón. Quito: Abya Yala, MLAL, pp. 653-693.

- 1992 “Diversidad y unificación léxica en el mundo andino”. En **El quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza**, editado y compilado por Juan Carlos Godenzzi. Cusco: CBC, pp. 205-235.
 - 1995 “El concepto de ‘lengua general’ en el Inca Garcilaso”. En **Boletín de la Academia Peruana de la Lengua**, N° 25, pp. 59-68.
 - 2003 **Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales**. Lima: PUC-P, GTZ.
- Durston, Alan
- 2003 “La escritura del quechua por indígenas en el siglo XVII. Nuevas evidencias en el Archivo Arzobispal de Lima (estudio preliminar y edición de textos)”. En **Revista Andina**, N° 37. Cuzco: CBC, pp. 207-236.
- Dussel, Enrique
- 1993 **El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad**. Quito: Abya Yala (3ª ed., 1994).
 - 1998 **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. Madrid: Trotta (3ª ed., 2000).
 - 1999 “Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad”. En **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides. Bogotá: Instituto Pensar, pp. 147-161.
 - 2000 “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, pp. 41-53.
 - 2001 “Eurocentrismo y modernidad. (Introducción a las lecturas de Frankfurt)”. En **Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo**, compilado por Walter Mignolo. Buenos Aires: Signo, 2001, pp. 57-70.

Duviols, Pierre

- 1993 “Estudio y comentario etnohistórico”. En **Relación de antigüedades deste reyno de Piru**, Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua. Lima, Cuzco: IFEA, CBC, pp. 11-126.
- 2003 *Procesos y visitas de idolatrías. Cajatambo, siglo XVII*. Lima: PUC-P, IFEA.

Garcés, Fernando

- 1999 “Estudio introductorio”. En **Cuatro textos coloniales del quichua de la “Provincia de Quito”**. Quito: P.EBI, pp. 7-126.
- 2005 **De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico CONOSUR Ñawpaqman**. La Paz: Plural, CENDA.

García, Fernando

- 2005 **Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua**. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural.

Garcilaso de la Vega, Inca

- 1609 **Comentarios reales de los Incas**, tomo 3. Lima: Mercurio (1988).

Giddens, Anthony

- 1990 **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza Editorial (3ª reimpr., 2004).

Granda, Germán de

- 2001 **Estudios de lingüística andina**. Lima: PUC-P.

Itier, César

- 1993 “Estudio y comentario lingüístico”. En **Relación de antigüedades deste reyno de Piru**, Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua. Lima, Cuzco: IFEA, CBC, pp. 127-178.

Lander, Edgardo

- 2000 “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, pp. 11-40.

Larson, Brooke

- 2002 **Indígenas, élites y estado en la formación de las repúblicas andinas.** Lima: PUCP – IEP.

Lienhard, Martín

- 1990 **La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-cultural en América Latina 1492-1988.** Lima: Horizonte (3ª ed., 1992).

Mannheim, Bruce

- 1989 “La memoria y el olvido en la política lingüística colonial”. En **Lexis**, Vol. XIII, N° 1, Lima, pp. 13-45.
- 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° 33, Cuzco: CBC, pp. 15-54.

Mignolo, Walter

- 2000a “Diferencia colonial y razón postoccidental”. En **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**, editado por Santiago Castro-Gómez. Bogotá: Pensar, pp. 3-28.
- 2000b **Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** Madrid: Akal (2003).
- 2000c “Interculturalidad desde la perspectiva de los estudios coloniales y postcoloniales”. En **Seminario Andino. Conflictos y políticas interculturales: territorios y educaciones**, coordinado por Pablo Regalsky. Cochabamba: CEIDIS, pp. 21-41.

Moreno Yáñez, Segundo

- 1976 **Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito. Desde comienzos del siglo XVIII hasta fines de la Colonia.** Quito: EDIPUCE (3ª ed., 1985).

Moya, Ruth

- 1993 “Estudio introductorio”. En **Arte breve de la lengua quechua de Alonso de Huerta.** Quito: CEN, P.EBI (2ª ed.). pp. XIII-XXXII.

Muysken, Pieter

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

Muyulema, Armando

- 2001 “De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje”. En **Convergencia de tiempos: estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad**, editado por Ileana Rodríguez. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, pp. 327-363.

Noboa, Patricio

- 2005 “La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad”. En **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**, editado por Catherine Walsh. Quito: UASB, Abya Yala, pp. 71-109.

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”.

Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Joan de Santa Cruz

- c. 1613 **Relacion de antiguedades deste reyno del Piru. Estudio etnohistórico y lingüístico de Pierre Duviols y César Itier**. Lima, Cuzco: IFEA, CBC (1993).

Quijano, Aníbal

- 1999a “¡Qué tal raza!” En **Ecuador debate**, N° 48, Quito, pp. 143-151.
- 1999b “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides. Bogotá: Pensar, pp. 99-109.

- 2000 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- Ramón, Galo
- 1993 **El regreso de los runas**. Quito: COMUNIDEC.
- Rivarola, José Luis
- 1990 **La formación lingüística de hispanoamérica**. Lima: Fondo Editorial de la PUC-P.
- Rivera, Silvia
- 1996 **Bircholas. Trabajo de mujeres: explotación capitalista y opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto**. La Paz: Mama Huaco (2ª ed.).
- 2000 “La raíz: colonizadores y colonizados”. En **Violencias encubiertas en Bolivia**, coordinado por Xavier Albó y Raúl Barrios. La Paz: CIPCA, Aruwiwiri, pp. 27-131.
- Salomon, Frank
- 1985 “Shamanismo y política en la última época colonial del Ecuador”. En **Cultura**, Vol. II, N° 21b. Quito: B.C.E., pp. 487-509.
- Santo Tomás, Domingo de
- 1560 **Grammatica o arte de la lengua general de los indios de los reynos del Peru. Estudio introductorio y notas de Rodolfo Cerrón-Palomino**. Lima: CBC (1995).
- Schlosberg, Jed
- 2004 **La crítica posoccidental y la modernidad**. Quito: UASB, Abya Yala, CEN.
- Soto, Clodoaldo
- 1976 **Diccionario quechua Ayacucho – Chanca**. Lima: Ministerio de Educación, Instituto de Estudios Peruanos.

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**, compilado por Steve Stern. Lima: IEP (1990), pp. 50-96.

Taylor, Gerald

- 1987 **Ritos y tradiciones de Huarochirí del siglo XVII**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 2000 **Camac, camay y camasca y otros ensayos sobre Huarochirí y Yauyos**. Lima, Cuzco: IFEA, CBC.
- 2003 **El sol, la luna y las estrellas no son Dios... La evangelización en quechua (siglo XVI)**. Lima: IFEA, PUC-P.

Wade, Peter

- 1997 **Raza y etnicidad en latinoamérica**. Quito: Abya Yala (1ª ed. en cast., 2000).

Walsh, Catherine

- 2005 “Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”. En **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas, editado por Catherine Walsh**. Quito: UASB, Abya Yala, pp. 13-35.

Walsh, Catherine y Juan García

- 2002 “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso”. En **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**, coordinado por Daniel Mato. Caracas: CLACSO, FACES, UCV, pp. 317-326.

Wallerstein, Immanuel

- 1974 **El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI**. México: Siglo XXI (9ª ed. en español, 1999).

Wieviorka, Michel

- 1998 **El racismo, una introducción**. La Paz: Plural (2002).

DE ESO NO SE HABLA PERO SE ESCUCHA CONOCIENDO Y RECONOCIENDO EL BILINGÜISMO URBANO

Inge Sichra

Cómo citar: Sichra, I. (2007). De eso no se habla pero se escucha. Conociendo y reconociendo el bilingüismo urbano. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 87-109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10892523>

RESUMEN

Contextualizado en la ciudad de Cochabamba, región caracterizada por el bilingüismo, el presente artículo permite comprender las razones que posibilitan que una lengua indígena como el quechua, a pesar del constante desplazamiento que sufre por parte del castellano, siga persistiendo de una manera tan tenaz.

A través de entrevistas a tres individuos bilingües, la autora indaga sobre el reconocimiento del aspecto simbólico que sus hablantes le asignan al quechua en el mundo citadino y modernizante. Esta investigación concluye que, en contraste con lo que lingüistas y estudiosos presuponen, la superación de la condición diglósica de la lengua originaria no es sentida como una necesidad o tarea por hablantes con alta conciencia lingüística, identificados con su origen quechua, generándose otro tipo de ideología lingüística que el construido desde la visión académica. Por otro lado, el valor emblemático del quechua se ve fortalecido por la capacidad de resistir el mundo de la ciudad sin que sea evidente el esfuerzo por trascender ese valor para propiciar el ingreso a la modernidad.

Palabras claves: bilingüismo, diglosia, conciencia lingüística

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo cuestiona el presupuesto de lingüistas y estudiosos de que el futuro de una lengua originaria requiera su modernización y la superación de la diglosia.¹ Nos referiremos específicamente a la ciudad de Cochabamba, la cual, además de reproducir la ya conocida característica de Bolivia en cuanto a su mayoría indígena, tiene el rasgo de ser tenaz y persistentemente bilingüe, a pesar del constante desplazamiento que sufren las lenguas indígenas por el castellano. El caso expuesto en las siguientes páginas permite entender que la permanencia de una lengua originaria no se asegura necesariamente con la modernización² de la lengua en cuestión, ya que aun personas con una alta conciencia y lealtad lingüística priorizan referentes culturales tradicionales antes que de innovación, así como referentes ideológicos. No se percibe claramente la necesidad de superar las esferas sociales establecidas históricamente para las lenguas indígenas en el mundo citadino.

En la primera parte se presenta un brevísimo panorama sociolingüístico de Bolivia (lenguas andinas, en especial el quechua) y de la ciudad de Cochabamba con datos del último censo.

La segunda parte describe el carácter bilingüe de la ciudad y analiza distintas estrategias de acomodación del quechua en un espacio urbano, tanto respecto a la funcionalidad de la lengua como también a la identidad que los hablantes le asignan y “se asignan” como individuos bilingües en un medio diglósico.

¹ Debo este trabajo a Zenobio Siles, Julia Román, Vidal Arratia y Adán Pari: Gracias por dedicarme su tiempo, confiarme sus historias y abrirme ventanas a este fascinante mundo. Agradezco a Valentín Arispe, Fernando Garcés y Pamela Calla por los iluminadores comentarios y las correcciones hechas al documento. Anita Krainer y Luis Enrique López también se tomaron el trabajo de revisar el texto.

² The modernization of a language may be thought of as the process of its becoming the equal of other developed languages as a medium of communication; it is in a sense the process of joining the world community of increasingly intertranslatable languages recognized as appropriate vehicles of modern forms of discourse. The process of modernization thus has two aspects: (a) *the expansion of the lexicon* of the language by new words and expressions and (b) *the development of new styles and forms of discourse*. (Ferguson 1968:32)

1. EL CONTEXTO BOLIVIANO ANDINO

El bilingüismo del país (lenguas andinas)

Similar a todos los países latinoamericanos, los procesos socioeconómicos también producen en Bolivia creciente migración interna y expulsión de la población rural hacia asentamientos urbanos. Siguiendo la tendencia mundial, más de la mitad de la población boliviana (62 %) se concentra desde hace media década en áreas urbanas. Como único país en Latinoamérica con mayoría indígena, Bolivia registra en el último censo de 2001 un porcentaje relativamente similar de hablantes monolingües en castellano (46.8 %) al porcentaje de hablantes bilingües lenguas indígenas y castellano (40.8 %). Algo más de un décimo de la población es monolingüe en lenguas originarias (INE 2002b)³.

Las lenguas originarias más representadas de las 32 que se cuentan en el país son quechua en la región de valles, aimara en la región altiplánica y guaraní en el chaco. Después de la reforma agraria en 1953, el bilingüismo en la zona andina ya no es atributo de las familias de hacendados que, siendo de origen mestizo, se asentaban en el campo, sino más bien evolución de corrientes migratorias hacia la ciudad y a zonas de colonización y migración temporal, de la expansión del sistema educativo y los medios de comunicación al área rural que afectan directamente a la población indígena. Con el cuidado que el caso se merece, se puede decir que en Bolivia, el sector indígena de la población en la región andina está constituido por los monolingües en lenguas originarias y gran parte de los bilingües, asentado tanto en la zona rural como también en la peri-urbana y urbana.

El bilingüismo de Cochabamba

Razones históricas propias de la racionalidad española de establecerse en territorio boliviano con fines de explotación minera provocaron que algunas

³ Dicho censo estableció algo más de 8 millones de habitantes en un territorio de aproximadamente 1 millón de Km².

regiones del país adquirieran relevancia como proveedoras de granos. Una de esas regiones fueron los valles cochabambinos, con un patrón de asentamiento de españoles, mestizos e indios mucho menos rígido en cuanto a espacios reservados para cada estamento. Los pueblos y ciudades de Cochabamba se conformaron desde un principio como espacios bilingües por el hecho de albergar a las familias de los hacendados que utilizaban el quechua cotidianamente y lo transmitían a sus hijos (Sichra 2003: 79-80). Por otra parte, estaba permitido el asentamiento de mestizos en pueblos y ciudades de la región. Hoy en día, las áreas urbanas en el departamento de Cochabamba son tan bilingües como las áreas rurales. La población monolingüe en lengua indígena, por el contrario, discrimina muy fuertemente la ciudad del campo: 39 % de la población rural cochabambina es monolingüe quechua frente a 4 % de monolingüismo quechua en las ciudades (INE 2002a).

El carácter bilingüe de la ciudad de Cochabamba,⁴ capital del departamento del mismo nombre, se ha mantenido durante las tres últimas décadas, persistiendo a la tendencia al monolingüismo castellano y a la disminución del monolingüismo en lengua indígena en el país. La mitad de la población cochabambina declaró en el censo de 2001 ser bilingüe, mientras que la otra mitad se compone de monolingües castellanohablantes (46 %) y monolingües quechua o aimara (2.5 %). En la distribución por sexo, se observa una disparidad en este último grupo: hay un doble porcentaje de mujeres que hombres monolingües en lengua indígena en la ciudad (ibíd.).

Esta notoria persistencia del bilingüismo en la ciudad no significa, sin embargo, que los niños tengan por igual exposición a la lengua indígena y al castellano como primeras lenguas. La primera lengua adquirida es para el 76 % de la población el castellano, para el 18 % el quechua (ibíd.). Ya sea que el censo no haya contemplado el bilingüismo de cuna entre sus categorías o que las respuestas sean sesgadas por el obvio estatus del castellano, el hecho es que solamente un quinto de la población de la capital del Departamento afirma tener como primera lengua el quechua. Las cifras del último censo no permiten afirmar

⁴ El total de habitantes de Cercado, como se denomina al municipio de Cochabamba, según el último censo fue de 570,000.

que la transmisión de la lengua indígena en la ciudad esté asegurada. Hasta podríamos decir que, de acuerdo con las declaraciones hechas a los censadores, el bilingüismo no se produce necesariamente en las familias, en la primera socialización.⁵ También queda cuestionada la hipótesis de que ser bilingüe lengua indígena/castellano en Bolivia, actualmente, es indicador de discriminación, es decir que sea un rasgo no valorado sino más bien asociado a carencia y baja posición social. En cualquier caso, declarar el dominio pasivo o activo del quechua y del aimara ya no es algo negativo, tabuizado o sancionado como podría haberlo sido unas décadas atrás.

Para terminar la mirada sobre la característica multilingüe de Cochabamba, me referiré a un fenómeno reciente de revalorización étnica en el país. 60 % de la población cochabambina se autoidentifica con la categoría ‘pueblos indígenas’ (no necesariamente como individuo indígena). Esta autoidentificación con pueblos indígenas abarca a los monolingües en lengua indígena, a los bilingües y también a un porcentaje de monolingües castellanohablantes, siendo evidente, entonces, que la identificación étnica no implica necesariamente el uso o dominio de la lengua indígena.

2. PRECISANDO INQUIETUDES ANTE EL PANORAMA BOLIVIANO

Por lo presentado hasta aquí, y como se nos aclarará en el acápite que sigue, no es difícil entender la admiración que esta ciudad causa a visitantes de otras regiones andinas por su notorio bilingüismo.⁶ Podríamos decir que son condiciones bastante favorables para la persistencia del quechua. Dos aspectos, sin embargo, provocan curiosidad e inquietud en este panorama: por un lado, sabemos que el mantenimiento de una lengua solamente está garantizado a través del uso intergeneracional. ¿Cómo se reproduce, entonces, el quechua en la ciudad vistas las respuestas comentadas en el acápite 1? ¿Basta la funcionalidad que el quechua tiene en la ciudad para asegurar su reproducción?

⁵ Comentando con un médico este hallazgo, me confirma que él no aprendió quechua en su casa sino durante el año de provincia hace 25 años en Tarata, a 60 Km. de Cochabamba y que para el desempeño de su profesión “le hicieron aprender”.

⁶ El PROEIB Andes, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos se instaló en Cochabamba entre otras razones “por el laboratorio de lenguas” que la ciudad ofrece.

La inquietud, por su parte, tiene que ver con la siguiente reflexión de Jon Landaburu (2003: 155) recogida justamente en Cochabamba durante su visita:

Lo que hay que conquistar es, precisamente, el mundo de la ciudad, allí está el desafío, el desafío para lenguas como el quechua y el aimara que son lenguas habladas por muchas personas. Es importante que entren a la modernidad y, de alguna manera, se metan en la modernidad, desarrollen espacios de uso en la modernidad porque si sólo están limitadas a usos rurales, donde funciona todavía el mundo rural, van a seguir con dificultades, pero si no se potencia el uso a usos modernos (desde la lengua tradicional a usos modernos), pues quedarán restringidas allí, y de pronto desaparecen. También hay modalidades de convivencia, pero que son viables y posibles: pero yo creo que una lengua como el aimara y el quechua tiene una potencialidad.

Desde esta perspectiva, no bastarían la cantidad de hablantes ni el ingreso de la lengua a la ciudad para garantizar su pervivencia, ya que se mantendría en condiciones de lengua oprimida por la diglosia, alejada de “la modernidad”. ¿Cómo se relaciona esta postura con las respuestas de autoidentificación étnica? ¿Qué identidad le reservan los hablantes quechua a su lengua en el contexto urbano? ¿No nos encontramos aquí ante un asunto de lingüistas y académicos que reflexionan sobre lenguas con tradición oral, originarias, indígenas desde una óptica que valora la modernidad de las lenguas escritas, estandarizadas?

¿Por qué, si el 48 % de la población citadina se identifica como quechuas (INE 2002a), la lengua “mantiene” su condición oprimida y lejos de la modernidad? ¿Es válido para nuestro contexto lo que Eriksen (1991:42) sostiene?

The psychological pain, inferiority complexes and difficulties in social mobility inflicted on individuals by linguistic hegemony can be alleviated only if the minority group asserts its own language as a full-fledged alternative to the hegemonic language.

Después de revisar nueve casos de política lingüística en minorías, Eriksen (ibíd.) concluye que “modernization – including formal education, occupational diversification, social mobility and international communication is a necessary prerequisite for linguistic minorities to survive in the long term”. Existen en el contexto boliviano elementos para afirmar, por el contrario, que la pervivencia

del quechua en áreas urbanas no está determinada por procesos de modernización sino por procesos sociales contrahegemónicos.

En la segunda parte de este trabajo, me dedico a escudriñar esta racionalidad de la pervivencia del quechua moviéndome en el filo de “certezas” de lingüista y acciones y expresiones de los propios hablantes. Presento, por una parte, un panorama de los ámbitos institucionales y públicos de uso de lenguas en la ciudad, resaltando el contraste entre la ausencia de políticas lingüísticas y las múltiples señales de vitalidad de la lengua indígena en la ciudad. Luego exploro las vivencias y percepciones de gente involucrada en la problemática para entender qué identidad le imprimen individuos con alta conciencia lingüística al quechua ante la evidencia de que esta lengua está en la ciudad pero no en “el mundo de la ciudad”. Interesa, en última instancia, establecer si la dicotomía modernidad/no modernidad es percibida por los hablantes como un rasgo constitutivo y problemático de la realidad lingüística o si emergen otra(s) dicotomía(s) desde una visión del usuario que recrea mundos complementarios y también excluyentes en un espacio intercultural.

3. EL QUECHUA EN LA CIUDAD: AUTORREGULACIÓN EN AUSENCIA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA

El fructífero terreno de contacto y convivencia de lenguas que acabamos de delinear no ha sido motivo de atención de las políticas educativas públicas. Si bien la Reforma Educativa decretada en 1994 impulsa la Educación Intercultural

⁷ La Reforma Educativa en Bolivia, decretada en julio de 1994, introduce gradualmente la Educación Intercultural Bilingüe EIB al sistema educativo nacional. La correspondiente Ley 1565 establece en el Art. 9 dos modalidades de lengua en Educación Formal y Educación Alternativa: “Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria, y Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua” (MECyD 1998: 16).

Para la segunda modalidad, el Reglamento sobre Organización Curricular, Art. 12 dice: “El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país...” (ibíd.: 46). El mismo Reglamento en el Art. 30 propone para el nivel primario: “Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma... asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico” (ibíd.: 52). Para el nivel secundario, el Art. 40 contempla los mismos objetivos, pero, además, “poniendo énfasis en la lectura comprensiva y crítica, la escritura creativa y personal y la comprensión del funcionamiento de este idioma (castellano, N.d.A.)” (ibíd.: 57).

Bilingüe en las zonas de uso masivo de lenguas indígenas (área rural), las áreas urbanas en general y la de Cochabamba en particular no han sido incorporadas en la mencionada política educativa.⁷

De las 274 unidades educativas fiscales (públicas) con las que contaba la ciudad en el año 2001, 7 establecimientos administrados por Fe y Alegría bajo convenio especial ofrecían en algunos grados del nivel primario o del secundario la enseñanza del quechua (Sichra 2001). Curiosamente, los colegios particulares (privados) muestran mayor disposición a incorporar el quechua en su currículo: en el 2001 pudimos registrar 10 de 89 establecimientos (ibíd.). Es necesario decir que estos datos no son oficiales, de hecho, el Servicio Departamental de Educación SEDUCA no cuenta con esta información. Si juzgamos por el lado de la demanda, esta desatención no se justifica, ya que hay suficientes evidencias de actitudes favorables en cuanto a la inclusión del quechua en la enseñanza urbana por parte de los padres de familia como de los alumnos, tanto de colegios fiscales (Arratia 2004) como de colegios particulares (Sichra, en elaboración), así como también de maestros (Bustamante 1999).

En la Universidad Mayor de San Simón se ofrecen cursos de quechua en ciertas carreras como Medicina, Ingeniería y Agronomía, que exigen la aprobación de un examen de proficiencia. Desde 1998 funciona la maestría en Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes indígenas de países andinos (PROEIB Andes) en dicha Universidad, que incluye en un área curricular el uso y desarrollo de lenguas indígenas, incluyendo el quechua.

A pesar de ser Cochabamba una ciudad bilingüe, en oficinas públicas, gubernamentales, jurídicas, bancarias, policía, etc., el uso del quechua no está reglamentado, sino que se rige por la capacidad de negociación o quizás de convencimiento o la terquedad del cliente o ciudadano. Hay medidas gubernamentales que tienen un efecto indirecto en la sorpresiva necesidad de utilizar lenguas indígenas en espacios públicos urbanos. Por ejemplo, durante el gobierno de Sánchez de Lozada se decretó en 1996 el pago de una pensión anual vitalicia a todos los bolivianos mayores de 65 años. Esta medida provocó la aglomeración de miles de ancianas y ancianos monolingües en lengua indígena en ciertos bancos y apuros entre los funcionarios bancarios para superar barreras lingüísticas inusuales en ese espacio. Otro ejemplo es la política de Participación Popular con la creación de municipios rurales en todo el país

que disponen de recursos para atraer a todo un cúmulo de técnicos y profesionales de múltiples disciplinas (técnica, de servicios, educativa, de construcción, etc.) que necesitan dominar el quechua para el caso del departamento de Cochabamba (observación personal).

Las ofertas laborales por lo general exigen el dominio del quechua. Pero sin moverse de la ciudad, los médicos, arquitectos, abogados, policías, etc. se ven en la necesidad de por lo menos entender quechua si quieren comunicarse con pacientes, trabajadores, clientes, demandantes, etc. Construcciones, empresas familiares de confección de ropa y accesorios, fábricas son espacios laborales ocupados por las lenguas indígenas pero, en este caso, específicamente en la comunicación entre los mismos albañiles, obreros, etc. como identificación grupal (observación personal)⁸.

En los medios de comunicación son restringidos los momentos y espacios de programas en quechua, se difunden programas en horarios de madrugada conservando la tradición de las radios de alcance rural y en onda media (alcance provincial). Hace unos años surgió una radio de interés para el sector de mercado de productos agrícolas con un noticiero en la mañana y programas a lo largo del día y la noche en quechua (“Kancha parlaspa”). La Defensoría del Pueblo emite spots publicitarios contra la discriminación cultural, lingüística, de género, etc. en castellano. Algunas tarjetas telefónicas ofrecen la información al cliente en quechua y aimara, además de castellano e inglés. En el aeropuerto se utiliza quechua para los anuncios a los pasajeros cuando se despachan vuelos de conexión internacional.

El ámbito por excelencia de uso del quechua es la Cancha, el extenso mercado o feria de la ciudad que convoca los miércoles y sábados a 100 mil familias comerciantes a instalar u ocupar sus puestos de venta para ser abordados por un número similar de compradores. También hay que mencionar la creación de ferias semanales en casi cada distrito municipal en los últimos años, hecho que ha llevado el quechua (por lo menos un día a la semana) a zonas predominantemente castellanohablantes (observación personal).

⁸ En el estado de Virginia, donde se da la mayor concentración de bolivianos en EEUU, son conocidas las brigadas de albañiles hablantes de quechua que se distinguen de otras brigadas latinoamericanas por utilizar esta lengua en su trabajo.

Más allá de estos pincelazos impresionísticos de la condición diglósica de las lenguas indígenas en la ciudad de Cochabamba y en cuanto a una delimitación territorial, Albó (1995 Vol. III: Mapa 14) elaboró con los datos del censo de 1992 una cartografía sobre la magnitud del bilingüismo en los barrios de la ciudad, demostrando que no son solamente los barrios periféricos o aquellos alrededor de la mencionada Cancha en los que se mantiene el quechua.⁹

Un fenómeno interesante de registrar es la presencia de las lenguas indígenas en el muy extendido servicio de transporte público en la ciudad y entre Cercado y las provincias aledañas. La movilidad diaria de pobladores de la provincia a la ciudad, de barrios periféricos al centro o la Cancha, de un punto cardinal de la ciudad a otro se ha visto facilitada por la “apertura” de líneas de transporte en una especie de mercado libre sin mayor restricción que la que se imponen los mismos sindicatos de transportistas. El transporte público es, por otro lado, cada vez más utilizado por sectores de la población castellanohablantes cuyos recursos se ven reducidos en la actual crisis económica del país y de la ciudad y que optan por no tomar taxis como lo hubiesen hecho en años anteriores (observación personal). De esta forma, el quechua y el aimara tienen más espacios de difusión y contacto con el castellano.

En cuanto a la difusión escrita del quechua de alcance público son solamente carteles con avisos comerciales o nombres en quechua y de eventos folclóricos. De absolutamente restringida circulación en la ciudad es cualquier material escrito en quechua: podemos mencionar solamente el periódico bilingüe *Conosur Ñawpaqman* publicado por CENDA para provincias del sur de Cochabamba y que se vende en algunos puestos claves. Publicaciones en quechua circulan en ámbitos intelectuales, en la Academia de la Lengua Quechua, en las ONG. En los últimos años se registran recurrentes y temporalmente limitados esfuerzos de publicar separatas con capítulos de

⁹ En cuanto a la población aimarahablante, en la mencionada cartografía se registran asentamientos exclusivos de migrantes aimara. La migración aimara tuvo carácter colectivo en los momentos de cierre de las minas estatales y consecuente cierre de la Corporación Minera de Bolivia COMIBOL en la segunda mitad de la década de los 80.

diccionarios castellano/quechua en diarios locales (*Opinión*) o folletos semanales en diarios paceños (*La Razón*) con noticias locales, nacionales e internacionales.

4. LA IDENTIDAD QUECHUA EN LA CIUDAD: ¿EL MUNDO DE LA CIUDAD O EL MANTENIMIENTO DEL MUNDO DE LA COMUNIDAD?

El creciente carácter multicultural de las áreas urbanas como Cochabamba desafía a los sectores indígenas y no indígenas y a los estados a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales. La incursión y permanencia de las lenguas y culturas indígenas en áreas urbanas tiene efectos en la población en general, estableciéndose nuevos comportamientos, actitudes, percepciones entre no indígenas.

Una respuesta de la población citadina a las migraciones internas es su paulatino y creciente proceso de interculturalización y/o bilingüización, hecho que se inscribe, a nuestro entender, en el reconocimiento de una dinámica social de índole conflictiva por parte de individuos pertenecientes a la minoría criolla que hegemonizaron el poder en el país¹⁰. “La otra Bolivia” con la que se ven confrontados sectores dominantes urbanos está generando amplias discusiones y reflexiones en espacios políticos sobre la conformación (refundación) nacional y la identidad ciudadana a partir de un concepto de integración de la población indígena respetando su diversidad étnica. Los movimientos sociales de febrero y octubre de 2003 y sus efectos políticos cuestionan la configuración sociopolítica del país, provocando reacciones contrarias a la noción de interculturalidad en los sectores que ven cuestionada su posición hegemónica y excluyente. Se vierten abiertamente opiniones racistas, se critica la Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa por su carácter “cuestionador” del orden establecido y el consiguiente peligro de “balcanización”¹¹, se apela a la necesidad del mestizaje. Por otro lado, llegan con fuerza las corrientes sociales

¹⁰ Los últimos sucesos de protesta, levantamiento o convulsión social en el país (abril 2001, febrero y octubre 2003, entre los más destacados) tuvieron escenarios urbanos.

¹¹ El ex presidente G. Sánchez de Lozada lo expresó públicamente en octubre 2003 al inicio de la convulsión social que llevó a su dimisión. Irónicamente, él fue quien propició la Ley de Reforma Educativa en 1994 con sus ejes de participación popular e interculturalidad.

generadas en el mundo entero que apuestan a formas de gobierno democráticas (“incluyentes”), al derecho a la participación social, a la comprensión de la diferencia como posibles respuestas al conflicto y como consecuencia de la corriente de achicamiento del Estado. Estas corrientes se expresan, entre otros, en mandatos de organismos financieros como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, agencias internacionales de cooperación que han determinado la atención a los sectores desfavorecidos como prioridad en la prevención de conflictos sociales.

La problematización de la identidad como sujetos de dos mundos está, entonces, a la orden del día en todos los niveles políticos del país, empezando por el Gobierno central, el Parlamento (con 25 % de representación indígena), pasando por los diversos sectores sociales hasta llegar a la cotidianeidad en una ciudad con las características lingüísticas delineadas más arriba.

Para avanzar de un conocimiento del aspecto funcional de la lengua quechua en la ciudad de Cochabamba hacia el reconocimiento del aspecto simbólico que sus hablantes le asignan en el mundo citadino y modernizante, indagué las percepciones de tres individuos que reúnen los siguientes criterios: nativos quechuas; migrantes a Cochabamba; con una declarada lealtad lingüística puesta en evidencia a lo largo de su desempeño laboral y formativo. Entre marzo y junio de 2003, tuve la oportunidad de conversar a profundidad con los señores Vidal Arratia y Adán Pari, ambos oriundos del departamento de Potosí y con Zenobio Siles del valle de Cochabamba, referentes en el medio profesional y social como impulsores de la lengua y cultura quechua ya sea como comunicador social (el primero), funcionario del Ministerio de Educación (el segundo) o periodista popular (el tercero).

Siguiendo a Gee, Michaels y O’Connor (1992:236), estudios de discurso rescatan tres aspectos: 1) el discurso tiene una estructura interna y se rige por reglas (“rule-governed”); 2) es producido por sujetos que están situados ineludiblemente en una matriz sociohistórica, cuya realidad cultural, política, económica, social y personal configura el discurso y 3) el discurso como tal constituye un aspecto importante de esa matriz sociohistórica. En este trabajo, rescatamos estos aspectos, adhiriéndonos a la afirmación (Ibíd.) de que el discurso refleja y, a la vez, constituye la experiencia personal. Como textos socialmente situados, nos interesa profundizar, a lo largo de las historias de vida, en el nivel de las ideologías que los tres sujetos construyen, es decir, valores y

puntos de vista que tienen implicancias para la distribución de poder dentro de la sociedad. Las actividades sociales en las cuales se encuentran inmersos nuestros sujetos a lo largo de su crianza, segunda socialización, profesionalización, inserción laboral son inherentemente ideológicas en tanto comprenden roles que ellos como participantes deben asumir. Cada uno de estos roles exige ciertos valores y puntos de vista. "These values and viewpoints are often defined relative to other values and viewpoints that are to be taken up by others in subordinate or superior roles or are relative to values and viewpoints in other, often opposing social activities." (op.cit. 238). De tal forma, jerarquía y poder están siempre en juego en las actividades sociales y en el lenguaje como una actividad social por excelencia.

Pese a tratarse de individuos con trayectorias únicas, las experiencias narradas no son eventos aislados, idiosincrásicos sino que están relacionadas con estructuras sociales. De esta manera, y siguiendo a Richardson (1997), lo biográfico adquiere relevancia y fundamento político.

La persistencia de la dicotomía comunidad/ciudad

Adán expresa con mayor claridad que la comunidad de origen es su referente:

El momento en que tenga la oportunidad de retornar a mi comunidad, me voy a mi comunidad, o sea, ése es mi sueño. Porque precisamente se vaya manteniendo la cultura y la lengua a través de mi familia, porque si yo ya no voy a volver a la comunidad, por esa responsabilidad que mi madre misma me está dando, voy a cortar esa raíz.

Este plan de vida establecido todavía como "mi sueño" no le genera una sensación de estabilidad a Adán mientras se desenvuelve en espacios lejanos a la comunidad. Se percibe una fuerte presión familiar internalizada como responsabilidad hacia la madre y la comunidad:

Yo estoy en un dilema, es un problema para mí esta situación. Yo entiendo que desde acá, en la ciudad, yo puedo trabajar, apoyar la cuestión indígena, pero tengo esta responsabilidad familiar que no puedo dejar tan fácilmente. No me siento satisfecho y si las cosas estuvieran funcionando, estuviera tranquilo y estuviera marchando adelante, siempre me ha golpeado eso.

Moverse en ambos mundos, el comunitario y el ciudadano, no deja

indiferente a Adán, y, por lo menos en su testimonio, en última consecuencia no opta por el último ni tampoco por acercar uno al otro o hacerlos de alguna manera complementarios:

Aquí en esta sociedad citadina no me es significativo para decir 'yo me quedo aquí'. Yo estoy entrando más en la comunidad, tengo mucho que hacer y eso es lo más importante, no sé. No me ha convencido este mundo de acá, no me llama todavía la atención para decir 'me voy a quedar'. Esas son dos cosas que a mí me hacen reflexionar a diario lo de mi comunidad.

El futuro del quechua, el objetivo de su planificación lingüística, está reservado al ámbito comunitario para convertirlo en ámbito municipal, localista y con características indígenas, es decir, distintivas y con especificidades rurales.

Yo vivo y sueño con eso de que en el municipio se promueva el uso de la lengua originaria, al interior del municipio. Si somos todos los concejales curacas que sabemos leer y escribir, los que no saben aprenderán y con ese impulso ya desde el municipio promover si es posible la alfabetización a nuestras familias, capacitación a los docentes, al interior del municipio hacer circular más documentos en lenguas originarias. (...) En el campo el quechua es donde está la raíz.

Podemos caracterizar la ambivalencia que se expresa en los fragmentos testimoniales como una posición dicotómica del hablante de reservarle su lugar geográfico (de origen) a la lengua indígena sin pretensión ni esperanza de "quechuizar" la ciudad o darle a la lengua nuevas funciones y tintes de modernidad, debido a la carga cultural que la lengua impondría y que está ligada a la comunidad.

La complementariedad de espacios sociales urbanos

Vidal, migrante como Adán, también mantiene una conciencia de origen comunitario quechua. Dentro de la familia de Vidal hay distintas posiciones frente al valor del quechua y de las prácticas culturales quechuas, situaciones propicias para buscar definiciones personales de aceptación del quechua y de ser quechua en la ciudad:

¹² De *q'uwa*, planta utilizada para el incienso que se prepara en rituales de renovación.

Tengo otro hermano mayor que decía, 'para qué quechua, si ya no existen quechuas, ustedes son los únicos, ya no!' Por ejemplo, yo me estaba coando,¹² nosotros nos coábamos porque mi mamá era una experta curandera y 'ya no, estas cosas hacen quedar mal, ya no voy a llegar a visitarte'. Entonces, a veces, tal vez es malo, tal vez bien, o sea, siempre había la duda, no como ahora, ahora que me digan lo que sea, pero antes todavía...

Pero, a diferencia de Adán, Vidal tiene como estrategia reproducir de alguna manera la vida rural junto a la ciudad para poder moverse con soltura en ambos mundos sin tener que optar por uno de ellos de modo excluyente. Para ello despliega hasta un movimiento barrial que le dé legitimidad y “base social”:

Dicen que soy una representación para la gente del barrio porque hablo en quechua. Hay en la zona un tipo extranjero, arquitecto, abogado, no sé, dice que les riñe en inglés, pero el tipo se cuida de hablar conmigo. He sido enemigo de que hagan el puente al Abra, en cambio, el caballero había dicho que es un desarrollo, nuestros hijos van a mejorar y yo le digo 'no'. Yo me he venido a vivir al Abra porque era campo y quería vacas, claro, un poco más cerca de la ciudad pero, porque hay posibilidad todavía de vivir en comunidad, en ayllu, hay todavía posibilidades... Como que las personas, si no nos posicionamos en algunos lugares no da con estos jóvenes. Si no hablara quechua, sería un problema.

En otro contexto, Vidal se refiere al barrio como la “familia adoptiva” de su hija que junto a la familia nuclear garantiza la exposición al quechua en su primera infancia. Esta red de vecinos sustituye al ayllu¹³ originario y permite, a la vez, recrear herramientas de la cultura quechua (como por ejemplo la lengua) que son útiles en una ciudad bilingüe como Cochabamba, con espacios sociales claramente delimitados y donde hay ventajas si se domina la lengua originaria —una vez obtenidos los reconocimientos necesarios como formación, posición laboral, etc. La posición social de Vidal como profesional le permite transgredir ciertas normas, salirse de esquemas, motivando a su entorno en la búsqueda de afirmación identitaria.

¹³ Es la organización tradicional indígena que comprende dos parcialidades mayores que engloban comunidades menores. En su forma original, el ayllu constituía la comunidad base que se caracterizaba por la propiedad comunal sobre el suelo cultivable y la utilización familiar de la tierra y los instrumentos de producción.

Yo con los jóvenes hago un trabajo los fines de semana. He hecho mis tareas (de la maestría del PROEIB Andes, donde estudió entre 2000 y 2003, N.d.A) con ellos, he practicado lo estudiado. Ellos se ocupan de tomar de esas cosas, ninguno ha estudiado, no son bachilleres.... Saben que soy así y cuando van a mi casa ahora, desde hace dos años saben que conmigo se habla en quechua, o sea, también es estatus, es posición, es profesión, es posesión económica, es de todo eso”.

Ha visto respuesta en los jóvenes y eso motiva a Vidal a reproducir de cierta manera el proceso de búsqueda de posicionamiento que se encamina por el establecimiento de capital cultural de diverso origen:

Los jóvenes, cuando me cuentan, lo hacen en quechua, porque saben que hay que cuidarse de la gente y cuando a un principio era la decadencia de la lengua ahora somos referentes ...

Consideramos que esta actitud frente a las funciones y ámbitos de la lengua quechua es para propiciar su ingreso y permanencia en la ciudad, para lograr que cobre y afirme su espacio por oposición al castellano, como conquistando un espacio propio en un mundo preestablecido, poniendo en alto las propias especificidades culturales y no por vía de la duplicación de funciones.

La persistencia de las contradicciones sociales

Zenobio, por su parte, no se ha desplazado a la ciudad, ha sido su comunidad la que se ha transformado al haber sido integrada por la constante expansión de los márgenes de la ciudad hacia zonas agrícolas. Sin la ambivalencia como producto de las contradicciones entre identidad quechua y estilo de vida y referentes cotidianos de Adán y sin buscar la complementariedad de lenguas y culturas a partir de una visión compartimentalizada cercana a la noción de multiculturalidad de Vidal, Zenobio reivindica el carácter político de la identidad quechua derivado de los conflictos sociales entre sector dominante y sector dominado, que la reforma agraria en la región de los valles solamente acrecentó y que se vuelven más notorios en la ciudad. Su percepción está dirigida hacia la base productiva que en el valle recibió reconocimiento político con el término de campesino introducido como reemplazo de indio en la Revolución de 1952.

Porque a los campesinos los ven como que por culpa de ellos está Bolivia retrasado, así hablan. Si somos el retraso del país, ¿quiénes son los que

manejan el país? Son gente que tienen más tierras, más economía. Siempre han sido políticos y no siempre son campesinos. Por eso es que no les podemos echar la culpa a los campesinos. ¡Si ellos son los que producen comida para comer para toda la sociedad!

Zenobio se confronta día a día con los efectos de la sociedad estratificada y experimenta la discriminación que parte de la dicotomía rural/urbano cultivada en la ciudad a pesar de la fuerte base cultural agrícola de la ciudad. Como contó su esposa, los inquilinos del piso superior (en todo el edificio viven dos familias) habrían puesto un cartel que decía ‘sea usted urbano o campestre, no deje basura’ después de haber encontrado basura en las escaleras que atribuyeron a las hijas de la familia. “No habían otras personas sindicadas más que nosotros” dijo lacónicamente Zenobio. Su conciencia política lo hace susceptible a recordar anécdotas que afirman su afán de denunciar injusticias y provocar cambios en instituciones públicas, como lo demuestra el siguiente ejemplo:

El mismo Florencio¹⁴ ha tenido problemas con sus hijos, los ha traído al colegio, le han hecho un lío grande. No querían agarrarlos. ‘Tú eres del campo, estás atrasado, tienes que repetir todos los cursos desde el primero’. Grave era, entonces, si los mismos maestros tienen esa mentalidad, ahí está el problema. Hemos insistido, y al final ha ido a hablar con el director de educación. Como le conocen a él, quién es, encima está de suplente de diputado, el director le ha pedido disculpas, creo que de rodillas, ‘que no, que le pido disculpas, que se han equivocado’. Pero hay ese rechazo en muchas escuelas. Por el mismo hecho de que un niño viene del campo, no debe ser tratado así.

Para Zenobio, no es la lengua necesariamente la portadora de identidad étnica, sino una especie de afirmación cultural de la población citadina migrante originada en el “ser de comunidad”:

En las ciudades yo creo que es difícil el quechua. Si es que todos hablan quechua, eso va a ser cada vez menos, pero de que ellos quieren todavía en su corazón que son quechuas por más que no hablan y que son de comunidades, eso queda, eso hace que sigan siendo quechua, eso no les borra.

¹⁴ Florencio Alarcón, dirigente campesino regional, desde 2002 diputado suplente del Movimiento al Socialismo (MAS) y entre 2002 y 2005 electo Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua.

A la ciudad de Cochabamba, a su vez, le augura una posibilidad de mantenerse bilingüe más allá de los procesos de pérdida de lengua gracias a una planificación lingüística aplicada en el ámbito educativo que contemple la lecto-escritura del quechua. Es una alusión a la necesidad de modernización del quechua en cuanto a dejar de ser exclusivamente oral para que se eleve su prestigio y reconocimiento:

Si revisamos Cochabamba, yo creo que la mitad de la gente habla bilingüe, o sea, habla los dos idiomas, pero de aquí a unos 50 años, digamos, puede que tal vez sean monolingües pero en castellano... Pero, si por el otro lado se está empezando a practicar a leer y escribir en quechua, si eso avanza, yo creo que hablar y escribir quechua puede empezar a fortalecerse y manejarse más. Porque como los hijos siempre están escuchando a sus papás por la calle hablar quechua, mucha gente habla en los micros, siempre están hablando, entonces, no les es ajeno el sonido, entonces, el que se trabaje con una propuesta así, poco a poco, vaya haciéndose que la escritura y el leer también avance.

En esta posición, el tratamiento y la difusión del quechua escrito en la educación formal servirían para fortalecer la identidad quechua. El segundo aspecto es que esta identidad se establece alrededor de la noción de clase subordinada y hasta con tintes de racismo por parte del sector mestizo y criollo. De allí se derivaría un contraprestigio sostenido por una ideología de resistencia que reafirme el derecho a la diferencia.

6. A MANERA DE CONCLUSIÓN: “RESISTIENDO” LA CIUDAD COMO VALOR EMBLEMÁTICO

El bilingüismo de la ciudad de Cochabamba es un hecho social. Si bien el quechua está en la ciudad, los referentes de la lengua no son del “mundo” de la ciudad. La persistencia de la dicotomía comunidad/ciudad, la complementariedad de espacios sociales urbanos y la expresión de las contradicciones societales son tres estrategias posibles en el proceso de construcción y reconstrucción de la identidad de la lengua en la ciudad. No parece ser relevante la modernización de la lengua para su permanencia y futuro sino su significado simbólico, en el marco de las dinámicas que en los últimos años caracterizan esas contradicciones societales.

El valor emblemático del quechua se ve fortalecido por la capacidad de resistir el mundo de la ciudad sin que sea evidente el esfuerzo por trascender ese valor para propiciar el ingreso a la modernidad. La superación de la condición diglósica de la lengua originaria no es sentida como una necesidad o tarea por hablantes con alta conciencia lingüística identificados con su origen quechua, generándose otro tipo de ideología lingüística que el construido desde la visión académica.

Es quizás en la oposición al castellano y no en la equivalencia de funcionalidad y valoración social que el quechua pueda desarrollarse en la ciudad y su mundo, y por otros rumbos que no sean la modernización. En este caso, es evidente que la función “separadora” de lenguas estandarizadas (Garvin y Mathiot 1968) también cobra relevancia en lenguas no estandarizadas y de tradición oral (Sichra 2003), quizás nutrida por la función simbólica que en nuestros días despliegan las lenguas indígenas como marcador étnico (Barth 1969).

En cuanto a formas locales de conocimiento en las cuales vemos encuadrada la conciencia lingüística, coincidimos con Canagarajah (2002: 257) cuando afirma: “The local will always have a questioning effect on established paradigms, deriving from the nonsystematized, unorthodox and simply messy features of its existential practice”.

Este trabajo solamente marca el inicio de una tarea pendiente que deberá extenderse a explorar otras piezas del mosaico quechua en la ciudad. Queda pendiente descubrir las políticas y estrategias de transmisión de lengua quechua que nuestros sujetos de investigación aplican con sus hijos para llegar a conclusiones más cimentadas y de alcances más amplios. También falta descubrir las percepciones de los hablantes dispuestos a negar su origen para propiciar el cambio al castellano, de los hablantes que buscan lo que sus padres abandonaron para citadinizarse, de aquellos hablantes del quechua que no se identifican con la categoría ‘pueblos indígenas’. Así podríamos avanzar en lo que Ricento (2000: 16-23) denomina una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos dentro de una concepción ecológica de las lenguas, en la cual

the key variable which separates the older, positivist technicist

approaches from the newer critical/postmodern ones is agency, i.e. the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies. (ibíd.: 23)

En el centro de atención de este paradigma sociolingüístico no está la lengua como tal sino el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes. Nuestro interés es acercarnos a ese centro.

BIBLIOGRAFÍA

- Albó, Xavier
1995 **Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores.** Vol.III. La Paz: UNICEF/CIPCA
- Albó, Xavier
1999 **Iguales aunque diferentes: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.** Cuadernos de investigación 52. La Paz: CIPCA.
- Arratia, Vidal
2004 **Primero interculturalidad, después EIB. Prácticas y concepciones de la EIB en escuelas públicas de la ciudad de Cochabamba.** Tesis de maestría PROEIB Andes sin publicar.
- Barth, Fredrik
1969 **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization and Cultural Difference.** Boston: Little Brown & Co.
- Bustamante, Martha
1999 **Disposición de los maestros a la enseñanza de quechua en la ciudad de Cochabamba.** Informe de investigación PROEIB Andes. Mimeo.
- Canagarajah, Suresh
2002 "Reconstructing Local Knowledge". En **Journal of Language, Identity and Education**, 1 (4), 243-259.
- CSUTCB
1991 **Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi 15.** La Paz: Centro Cultural Jayma.
- Eriksen, Thomas Hylland
1991 **Languages at the margins of modernity. Linguistic minorities and the nation-state.** Oslo: International Peace Research Institute (PRIO).

Ferguson , Charles A.

- 1968 “Language development”. In Joshua A. Fishman, Charles A. Ferguson, and Jyotirindra Das Gupta (eds.). **Language problems of developing nations**. New York etc.: John Wiley & Sons, Inc.. 27-35

Garvin, Paul y Madeleine Mathiot

- 1968 “The Urbanization of the Guarani Language: A problem in Language and Culture”. En Joshua Fishman (ed.): **Readings in the Sociology of Language**. La Haya, 365-374.

Gee, James Paul, Sarah Michaels y Mary C. O'Connor

- 1992 « Discourse Analysis » en Margaret LeCompte, Wendy Millroy y Judith Preissle (eds.) **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego: Academic Press. 227-291

Instituto Nacional de Estadística INE

- 2002a **Cochabamba: Resultados Departamentales Censo 2001. Serie II Resultados Departamentales** Vol. 3. La Paz: INE.

Instituto Nacional de Estadística INE

- 2002b **Bolivia: Características de la Población Censo 2001. Serie I Resultados Nacionales** Vol. 4. La Paz: INE.

Landaburu, Jon

- 2003 “Entrevista a Jon Landaburu” (realizada el 20.9.02). En **Qinasay Revista de Educación Intercultural Bilingüe**, 1 (Cochabamba), 151-155.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD)

- 1998 **Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz.

Richardson, Laurel Walum

- 1997 **Fields of play**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Sichra, Inge

- 2001 “¿Para qué tengo que aprender quechua? Acaso voy a ser dirigente campesino”. Trabajo presentado al IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe en Asunción, Paraguay, noviembre 2000. Mimeo.

Sichra, Inge

2003

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

Sichra, Inge

2007

Entre la realidad y el deseo. La Enseñanza de quechua en dos colegios privados en Cochabamba. Cuadernos de investigación 1. Cochabamba: PROEIB Andes.

ALGUNOS DESAFÍOS EN LA EIB RESPECTO A LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Raúl Pérez Bedregal

Cómo citar: Pérez Bedregal, R. (2007). Algunos desafíos en la EIB respecto a las actitudes lingüísticas. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 111-129. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10892558>

RESUMEN

En este trabajo, Raúl Pérez analiza las actitudes lingüísticas observadas en escuelas de la circunscripción de Valle Alto, en las comunidades de Mamat'a, Mamanaca, Chirusi y Tajamar, espacios en los que coexisten de manera simbiótica el quechua y el castellano. Las voces de profesores, autoridades y padres de familia le permiten establecer que, a pesar de haber transcurrido ya 13 años de la implementación de la Reforma Educativa, las lenguas indígenas siguen siendo marginadas de las aulas de las unidades educativas de esta subregión. Después de una revisión de las pocas políticas existentes en la normativa boliviana con respecto a derechos lingüísticos, culturales e indígenas, el autor identifica causas histórico-sociales, económicas y políticas que van reproduciendo, con la escuela como instrumento más eficaz, actitudes negativas hacia las lenguas indígenas y positivas hacia el castellano, considerado como instrumento de desarrollo y mejora de la calidad de vida de los pobladores.

El artículo concluye con algunas recomendaciones dirigidas a estimular y consolidar el uso y vigencia de los idiomas originarios, consistentes en el desarrollo de acciones concertadas entre autoridades, locales y gubernamentales, en los espacios políticos y educativos, que rearticulen la escuela con la dinámica sociocultural de las comunidades para así fortalecer el bilingüismo natural y sistematizar el bilingüismo adquirido.

Palabras claves: bilingüismo, diglosia, políticas lingüísticas, actitudes lingüísticas.

CONSIDERACIONES PREVIAS

En relación a los procesos políticos¹ dirigidos hacia el lenguaje, Hamel (1993) formula una cuestión, a mi juicio vital: “¿Por qué estos procesos conllevan casi inevitablemente la destrucción de la identidad cultural, interrumpiendo la transmisión de los textos o discursos tradicionales, aun cuando en la nueva lengua se intente ‘rescatar’ los valores de la cultura desaparecida?” (Hamel 1993:44).

Precisamente desde la dinámica de nuestras culturas², esta pregunta resulta fundamental, porque del tipo de respuesta que podamos ofrecer dependerá la posibilidad de constatar que las políticas desplegadas en el campo lingüístico estuvieron, evidentemente, caracterizadas por esta insinuada intencionalidad: “*rescate de valores culturales*”; aunque en nuestro caso no se hable, justamente, de una “*cultura desaparecida*”, aunque tal vez sí de una “*desvirtuada*” o “*adulterada*”.

En efecto, en tanto prescripción para los usos del lenguaje, la política (no puntualizada, menos promocionada/difundida) referida a los idiomas hablados en el país, particularmente originarios, no armoniza precisamente con las racionalidades o formas de pensamiento de sus hablantes. Por tanto, definidas acciones, supuestamente promotoras de la “recuperación” del idioma, más bien terminan desembocando en acciones de detrimento a las variadas formas de pensamiento/acción de los hablantes nativos o locales.

Siguiendo el razonamiento de Patzi (1999), el fenómeno se produce a consecuencia de una sobrevaloración de ciertos idiomas, en este caso no

¹ Político entendido como actividades y actitudes, por tanto, evocan la presencia de sujetos que rigen los asuntos públicos, en este caso relacionados con la lengua y/o idiomas hablados en el país. Así, el concepto de política lingüística (PL), cuyo origen se remonta a la década de los años 60, hace referencia esencialmente a la relación entre el poder y las lenguas. Dicho de otra manera, las políticas lingüísticas tienen que ver con las grandes decisiones políticas sobre la lengua y sus usos al interior de las sociedades, de modo que tales permiten o no, alientan o prohíben a partir de acciones sobre todo oficiales. Por lo mismo, el concepto puede también ser entendido como *arte* en tanto que (consciente e inconscientemente) se ordenan y operan aquellos sujetos, de donde el concepto “*manipulación*” resulta lícito cuando se refiere a adulteración de sus actividades y/o sus propias actitudes a fin de satisfacer intereses distintos al objeto que es tratado precisamente por lo político.

² Ahora, entendidas como particulares y características “formas” de ver, estar, sentir y actuar en el mundo, consideradas y, en cierta medida, tomadas en cuenta en los sistemas educativos de diferentes países americanos.

originarios, que son jerarquizados como el castellano y el inglés, en nuestro caso. Consecuentemente, el hecho de favorecer o propiciar el uso de cualquier lengua originaria sin ofrecer reales espacios oficiales para su efectivo reconocimiento conduce a que los miembros de las colectividades que usan tales lenguas “se vean [prácticamente] forzados a utilizar un código de enunciados —“patrones de interacción verbal”— incomprensibles para ellos” (Hamel 1993:45), que irremediablemente repercuten en la asunción de patrones culturales distintos a los suyos, muy a pesar de lo que contrariamente se afirma en los discursos oficiales, o en las más optimistas posiciones de “rescate cultural” que más bien parecen sustentarse en factores afectivo-emocionales y hasta de “buena fe”; es decir, de creencias desprovistas de toda evidencia concreta en algo dicho por alguien carente también de conocimientos o fundamentos sobre el objeto que es tratado.

La detección de este “desfase” en las decisiones de Estado, en este caso de nuestro país, es susceptible de concreción, como se tiene dicho, al interior de las propias colectividades de hablantes de las lenguas nativas y, naturalmente, en las otras comunidades que ordinariamente no las hablan, quienes, literalmente, se ven “obligadas” a usarlas en sus labores cotidianas. A guisa de ejemplo, se puede citar el casi bienaventurado, por no decir cándido, impulso del actual Gobierno, por el cual se pretende que todo funcionario público deberá aprender a hablar, y seguramente a usar, la lengua originaria de la región en sus conversaciones cotidianas, situación ya criticada por su inviabilidad práctica y precisamente cultural (Peger 2006).

Este planteamiento optimista, sin embargo, es consciente de que la figura pasa también porque los propios hablantes deberían, más bien, comprometerse con el fortalecimiento y en algunos casos con la supervivencia de sus lenguas, porque efectivamente una lengua pierde vigencia o la recupera no por decretos sino por su uso. Por tanto, el planteamiento parece “caer en saco roto”, pues ni en la propia escuela, para no hablar de otros espacios, se produce realmente una apertura oficial al uso de los idiomas originarios, y menos los propios hablantes se sienten comprometidos con el desarrollo o el fortalecimiento de sus lenguas.

En términos estrictamente lingüísticos, estamos ante un incuestionable ejemplo de “desplazamiento”, que no implica precisamente apropiación o fortalecimiento, sino un fenómeno de “asimilación” y “adaptación”, sobre todo porque los sujetos involucrados terminamos adoptando no sólo símbolos

abstractos, sino también experiencias concretas, pero ajenas a nuestras propias realidades. En algunos casos, estas formas son netamente de carácter ‘reactivo-adaptativo’; esto es, en respuestas orientadas, precisamente, a ajustarse a lo estipulado por la norma, por el “miedo” a ser sancionados en lo puramente formal o externo del fenómeno, mientras, en lo esencial, terminamos por excluirlas.

El fenómeno, percibido ya en el proceso de la tan cuestionada Reforma Educativa que todavía corre en nuestro país, básicamente es producto de los estereotipos arraigados en los protagonistas e involucrados con esta problemática; los maestros y las dirigencias de organizaciones de base que actúan como principales “enlaces” entre las comunidades en las que se sitúa este tipo de problemáticas, así como las colectividades “mayores” o “menores” (lo nacional y lo local), permiten, justamente, de acuerdo con sus propios intereses, el proceso de asimilación o adaptación al que hacemos referencia (Hamel 1993).

Consiguientemente, en la medida en que una política en materia de lenguas prescriba (explícita o implícitamente) la decisión sobre qué patrones lingüísticos y qué lengua se debe usar en determinadas situaciones (en este caso, en la escuela), correlativamente hace que se organicen ciertas formas de percepción y apropiación de experiencias socioculturales que, en nuestro caso —insistimos—, es más bien contraproducente, al punto que sus promotores son tipificados como “totalitarios” (Peger 2006).

En el caso concreto que nos ocupa, cabe la siguiente pregunta: ¿Qué desafíos implican para la Interculturalidad las actitudes lingüísticas asumidas por los involucrados en las propuestas de fortalecimiento y/o “recuperación” de las lenguas originarias? En otras palabras, ¿qué tipo de disposiciones socioafectivas con relación a las lenguas originarias podríamos reportar en la cotidianeidad de nuestra sociedad?

Esta inquietud es planteada con el propósito de realizar algunas aproximaciones que permitan una explicación sobre la presencia de ciertas actitudes lingüísticas entre maestros, padres de familia y estudiantes, respecto a sus opciones en favor del castellano; estas actitudes en el plano práctico minan y van en desmedro de la supervivencia de las lenguas nativas u originarias de estas latitudes. La o las explicaciones que se puedan encontrar a estas

interrogantes, lejos de pretender arbitrarias generalizaciones, pueden constituir razón por demás suficiente para ser consideradas como desafíos en la planificación y desarrollo de programas que alienten la interculturalidad como política promotora de la cualificación de la *democracia*.

Metodológicamente, de manera muy general, este artículo presenta el análisis de algunas actitudes lingüísticas entre los profesores, estudiantes y padres de familia, respecto a la(s) lengua(s) que hablan o con las que se vinculan, articulándolas con sus aspiraciones, procedencias y algunas toponimias de las zonas donde los mismos interactúan (área rural de este Departamento). El trabajo de análisis de las relaciones de discurso y representaciones que emprendo es viable y válido no sólo por el hecho de ser un actor más del fenómeno en cuestión, y con la consecuente relación que se mantiene con los sujetos referidos, sino gracias a la relación profesional que permite visitas periódicas a diferentes distritos o centros educativos y sus respectivas poblaciones.

Las principales variables —entendidas éstas como aspectos observables—, que se tratan en este trabajo son:

Política lingüística que, en el sentido de lo ya expuesto, se entiende con Hamel (1993), como “el conjunto de actividades sociales (incluyendo la propia investigación) que intervienen en el campo de las lenguas”³, y se la concibe como un producto y componente de las propias relaciones sociales, por ende, de la lengua nacional (castellano) y de las lenguas indígenas o nativas (quechua y aimara, en particular). Se trata, entonces, de la intervención que incide de manera significativa en el mantenimiento o transformación del sistema simbólico producido y reproducido en la cotidianeidad individual-colectiva.

Bilingüismo, concepto que se lo encuentra muy vinculado a la política del lenguaje, se insiste, sea explícita o no. El criterio que se asume se refiere a que una colectividad es bilingüe cuando al interior de ella existen dos lenguas, sin considerar, por el momento, el indiscutible predominio de la una sobre la otra.

³ Debemos acotar que esta visión general tiende a englobar en un amplio proceso histórico todas las posibles dimensiones de “intervención deliberada” (estatales o no estatales), y los propios fenómenos de cambio sociolingüístico como los desplazamientos, resistencias, mantenimientos y/o resurgimientos de lenguas locales nativas.

El hecho de que se considere a la colectividad en su conjunto como unidad fundamental en el análisis no anula la dimensión individual del bilingüismo. En este caso, se asume que bilingüe, hoy, es la persona que, además de su lengua materna, puede comunicarse en una segunda lengua, aunque el dominio sobre las mismas no afecte la generalidad de sus competencias; es decir, el bilingüe puede hablar pero no leer, *leer* pero no entender una conversación, etc. Con ello creo que superamos esa tradicional visión de bilingüe referida a los “perfectos”, o lo que es lo mismo “personas que dominan dos lenguas como hablantes nativos”.⁴

Otra variable tratada en este trabajo es la **diglosia** y se la entiende como la coexistencia y empleo diferenciado de dos lenguas al interior de una comunidad. La coexistencia de dos lenguas o los estados de una misma lengua, uno culto y otro popular, al interior de un mismo país o una misma región, por lo general, está caracterizada por el predominio de lo oficial sobre lo familiar.

Finalmente, otra variable analizada en este ensayo es la noción de **actitudes lingüísticas**. La Random House define el concepto de actitud como “manner or way ones thinks about, behaves toward or feels toward someone or something”; esta definición bien puede hacer referencia a la lengua. Esta definición coincide, más o menos, con una anterior reflexión que considera la actitud, como una toma de posición ideológica y política (*concepción y práctica*) que evidencia las facultades individuales y colectivas, ergo organizativas, para acometer o defendernos ante determinadas situaciones, de donde se desprende la noción de “disposición de ánimo (intención) movida por la pasión y/o la reflexión, tangible a través de expresiones corporales y verbales...” (Pérez 1995:15).

De esta manera, tomando en cuenta que la “información que se recoge de los sujetos (...) sobre su idioma se articula alrededor de opiniones y conductas”, (Sichra 1981:81), el concepto de actitudes lingüísticas concebidas a partir de escuelas psicológicas conductistas y mentalistas, en criterio del autor,

⁴ Se considera de utilidad, al mismo tiempo, insertar la distinción entre “bilingües coordinados y compuestos”. Los primeros, caracterizados porque en el uso de dos lenguas, expresan también dos culturas diferentes, independientes la una de la otra. Los segundos, por el contrario, emplean dos lenguas diferentes vinculadas a una sola cultura: la suya. Por lo general, estos últimos descubren el mundo por medio de su lengua materna y es sobre ésta que construyen su segunda lengua.

complementarias, debería referirse a enunciados que no son exactamente “espejo de la realidad”, sino ‘simples’ resultados de una variedad de “condiciones” (de índole individual o social) bajo las cuales tuvieron origen las actitudes en cuestión (Sichra 1981: 81).

1. ¿EXISTEN POLÍTICAS DE LENGUA EN NUESTRO PAÍS?

Somos conscientes de que una respuesta negativa a esta pregunta puede resultar muy aventurada, así como una afirmación en sentido contrario, que de ninguna manera correspondería a la realidad vivida en el país. Lo poco que existe en esta materia es posible encontrarlo en referencias indirectas de algunas disposiciones legales; entre las más importantes se señalan, como referencia más directa, la Ley 1257⁵, la propia Constitución Política del Estado (CPE) y la Ley de Reforma Educativa. Por lo demás, se puede aseverar que no se conoce de la existencia de una explícita disposición legal que estimule el desarrollo o establezca la censura de las lenguas nativas.

Así en la CPE, por ejemplo, si bien no existe referencia específica, si no general⁶, a la lengua y/o pueblos indígenas, es decir a la cultura, a la etnicidad, a lo indígena o al territorio de los mismos, se considera lícito apuntar que conforme a su artículo 6, numeral 1, así como a los artículos 32 y 35, “nadie será obligado a hacer lo que la Constitución y las leyes no manden, ni a privarse de lo que ellas no prohíben”; “...las declaraciones, derechos y garantías que proclama esta constitución, no serán entendidas como negación de otros derechos y garantías no enunciadas que nacen de la soberanía del pueblo y de la forma republicana de gobierno”. Por el contenido de lo transcrito, queda establecido también que ninguna lengua está prohibida o restringida legalmente y que, en atención a los artículos 7, incisos e), i), y sobre todo, al artículo 171, numerales I, II y III, de nuestra Carta Magna, cada uno de nosotros es responsable de desarrollarla.

⁵ Por esta Ley, el Gobierno boliviano ratifica su condición de firmante en el Convenio N° 169 de la OIT, confirmando de esta manera la vigencia del respeto a los derechos de los pueblos indígenas en nuestro país.

⁶ Vale la pena apuntar que las veces en que la “ley de leyes” se refiere a la población indígena, lo hace de manera indirecta, como bien se sabe, principalmente en su artículo 1°. Así, cuando se refiere a la “multietnicidad y la pluriculturalidad”; a nuestro juicio, se está refiriendo a la existencia de múltiples lenguas, por tanto, variadas situaciones de bilingüismo.

Constatado como está, podríamos reclamar un “descuido” constitucional por las lenguas, aunque no creo que esté de más resaltar algunos artículos de la Ley 1565 (Ley de Reforma Educativa) por los cuales se pretende promocionar el desarrollo de las lenguas originarias en el país. Así, haciendo una esmerada revisión de las mismas, se encuentra que al concepto **lengua** se hace referencia sólo en tres artículos: 2, 9 y 31, que a la letra dicen:

Art. 2. (Fines de la educación) [Numeral 6].

Desarrollar capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del **lenguaje** (...), como bases del aprendizaje progresivo para el desarrollo del conocimiento, (...) y el mejoramiento de la calidad de vida.

Art. 9 (Modalidades de lengua en La Estructura de Formación Curricular –área formal y alternativa). [Numeral 2].

- Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria.
- Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua.

Art 31º (Estructura de la administración curricular. Los núcleos educativos)

(...) En el medio rural, los núcleos, educativos serán reorganizados teniendo en cuenta criterios de comunidad de interés, cultura, **lengua** y de accesibilidad (...)

El concepto de **cultura** tiende a mostrar mayor presencia, al que se hace referencia en los siguientes artículos: 1, 2, 3, 6, 8, 11, 20 y 31, cuyo texto reza:

Art 1(Bases fundamentales de la educación boliviana) [Números 4, 5 y 6].

- Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-**culturales**⁷, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores (...).

⁷ El subrayado es nuestro.

- Es **intercultural** y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio **cultural** del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.
- Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de **cultura**, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad.

Art. 2 (Fines de la educación boliviana). [Numerales 3 y 4]

- Promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras **culturas** (...).
- Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y **culturales** de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza **multicultural** y multiregional.

Art 3 (Objetivos y políticas del sistema) [SOLO el numeral 5]

- Construir un sistema educativo **intercultural** y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.

Art 6 (Mecanismos de participación popular en educación). [Numeral 5]

- Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, (...) participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre **interculturalidad** y bilingüismo.

Art 8 (Estructura de organización curricular) [Numerales 5 y 6]

- Facilitar los mecanismos adecuados para la participación de los distintos actores de la Educación y de las organizaciones e instituciones sociales en la generalización, gestión y evaluación del desarrollo curricular, con enfoque comunitario, **intercultural**, de género e interdisciplinario.
- Ofrecer un currículo flexible, abierto, sistemático, dialéctico e integrador, orientando por los siguientes objetivos presentes en todas

las actividades educativas; la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano.

Art 11 (Niveles de la educación) [Numeral 3]

- En los tres ciclos se asumirá los códigos simbólicos propios de la **cultura** originaria de los educando. (...).

Art 20°.

El Organismo Central de coordinación de la Universidad Boliviana, (...) elaborará el Plan Nacional de Desarrollo universitario, en función del desarrollo económico, social y **cultural**, con los siguientes objetivos.

1. Desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y la difusión **cultural**, como funciones sustantivas de la Educación Superior.

Art 31°(Estructura de administración curricular. Los núcleos educativos)

En el medio rural, los núcleos, educativos serán reorganizados teniendo en cuenta criterios de comunidad de interés, **cultura**, lengua y de accesibilidad; y en la ciudades se organizarán por zonas o barrios.

En la Ley 1565, el concepto de **indígena** es inexistente. La única presencia, indirecta por lo demás, puede ser leída en el artículo 6, que a la letra dice:

El Consejo Nacional de Educación, que estará conformado por (...), un representante de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia y un representante de la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano.

2. ¿QUÉ LENGUAS ESTÁN PRESENTES EN LAS ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO?

Para todos es conocido que la lengua característica del departamento de Cochabamba es el quechua. Pero quizás sean sólo unos cuantos que sepan que este Departamento también tiene zonas donde se habla aimara. Y todavía mucho menos deben ser aquellos que reconozcan y acepten que, en sus orígenes,

Cochabamba era aimara⁸. Pero, más allá de estas consideraciones lingüísticas, desde el punto de vista sociolingüístico, la mayoría de las provincias del Departamento constituyen un especial espacio de reproducción funcional y uso del castellano y del quechua, estableciendo, por tanto, un contexto extremadamente favorable a variadas formas de bilingüismo social e individual, aunque también al desarrollo de “un híbrido” lingüístico: el “*quechuañol*”.

Por ejemplo, tomemos el caso de las seis provincias implicadas en la microregión, denominada Valle Alto, donde se puede establecer que, al igual que en las otras provincias del Departamento, todavía se demuestra un cierto arraigo al quechua, aunque simultáneamente se asiste a una extendida adopción del castellano⁹.

Allá, si bien el castellano, en franco correlato con lo que ocurre a nivel nacional, está algo así como oficializado en las instituciones públicas y privadas, el quechua es también empleado con la misma o mayor frecuencia, particularmente en las unidades educativas conexas al “Núcleo escolar”, las llamadas “seccionales”. Así mismo, se extiende, aunque con menor intensidad, en otras instancias oficiales como la Policía, las iglesias (particularmente evangélicas), las alcaldías, las oficinas jurídicas, las organizaciones gremiales, entre las que incluimos a los sindicatos agrarios de las diferentes comunidades y, obviamente, en todas las relaciones sociales de índole estrictamente privada.

3. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS OBSERVADAS EN ESCUELAS DE LA SUBREGIÓN DE VALLE ALTO

El vínculo que se mantiene con la subregión del Valle Alto desde nuestra infancia, vivencial en principio y profesional últimamente, nos permite afirmar

⁸ A riesgo de ser reiterativo, el valle cochabambino, sin duda alguna, ha sido un espacio geográfico de dominio aimara, como lo revelaban varios topónimos en la región hasta hace unos diez o veinte años, cuando fueron sustituidos por otras voces castellanas; v.g. (en el Valle Alto) Calacaxa, Wañakuta, Cala Cala, Pucara, Aramasi, Chuqtama, Mamanaka, Mamat’a, etc.

⁹ Suponemos que puede resultar interesante para muchos conocer que esta subregión del Valle Alto cochabambino, primero, está conformada por las provincias de Arani, Capinota (2da sección), Esteban Arce, Germán Jordán y Punata, conforme la delimitación circunscripciónal realizada por la Corte Nacional Electoral, aunque la tradición incluye también a la segunda sección municipal de Arani y también a la provincia de Tiraque.

que en las escuelas de esta circunscripción —al igual que en las otras provincias, en menor o mayor grado—, el castellano y el quechua coexistieron y coexisten de manera “simbiótica”, incluso en espacios sociales ubicados en las propias capitales de provincia. El propio docente de las unidades educativas recurre al quechua (mayoritariamente lengua madre del estudiante) para reforzar su labor pedagógica con los alumnos y aun para mantener conversaciones informales con los mismos, así como con los padres de éstos cuando visitan las escuelas. Obviamente, este tipo de relaciones es mucho más frecuente en las unidades educativas “seccionales”, en virtud de las distancias que éstas mantienen con la capital de provincia, donde aún se sostiene el imaginario social de que en estas capitales se debe hablar sólo el castellano.

En el presente ensayo me refiero a cuatro escuelas aledañas a Tarata y Punata, específicamente a las comunidades de Mamat’a, Mamanaca, Chirusi y Tajamar, respectivamente.

Si bien con la implementación de la Ley de Reforma Educativa, ahora, los docentes pueden mostrar conductas menos timoratas que antes frente a las autoridades educativas o a los mismos asesores y/o técnicos respecto al uso del quechua, no podemos afirmar que hayan superado actitudes lingüísticas de franca tendencia favorable hacia el castellano. Dicho en otras palabras, estamos en condiciones de afirmar que el empleo del quechua o el aimara en el aula no pasa de los aspectos estrictamente auxiliares y/o formales de las “áreas de conocimiento” específico; el profesor utiliza el idioma nativo básicamente porque facilita su labor, no porque esté consciente de que ello favorezca un aprendizaje cualitativamente diferente a aquel que se lo hace desde la segunda lengua, y menos aún porque sepa que tal uso construya o consolide una imagen identitaria.

Deducimos esta reflexión a partir de algunas constataciones realizadas en diferentes trabajos de campo; por ejemplo, se conoce a profesores que trabajan en las cuatro escuelas, anteriormente nombradas, que se manifiestan convencidos de que el castellano es *“el idioma del progreso para los campesinos”*, es *“el idioma que les permite comunicarse [a los campesinos/indígenas] en todo el país... y también en otros países vecinos”*; *“con el quechua no se puede ir ni a La Paz”*, *“[si hablamos en quechua] cuando vamos a Santa Cruz, para los ‘cambas’ somos ‘collas’...”*, *“no hay libros en quechua”*, *“es un dialecto que debe morir si queremos progresar”*.

Del mismo modo, se estima que puede resultar interesante aquella anécdota narrada por un estudiante que se refería a la increpación que habían sufrido él y su madre por parte del director del establecimiento. El hecho habría sucedido cuando esta señora, atendiendo a la convocatoria de aquel funcionario público, asistió a la unidad educativa, y ella (que es monolingüe) se habría dirigido al mencionado en quechua; mas, aquel director respondió acremente con las siguientes palabras: “¡A la escuela se viene a hablar castellano!, ¿por qué no traen una persona que sabe hablar castellano?... ¡después no cumplen bien lo que se les instruye!”

Las opiniones apuntadas, así como la anécdota incluida, parecen bastante elocuentes respecto a las disposiciones ‘mentales y conductuales’ de la mayoría de los docentes con relación al tema del uso del quechua.

Por su parte, los padres de familia, en una aparente indiferencia con respecto al empleo del quechua —puesto que lo usan cotidianamente, incluso con los propios docentes y en la misma escuela o dirección de aquella— frecuentemente se manifiestan a favor de que en la escuela no se hable el quechua sino sólo el castellano¹⁰. Está claro que esta actitud es reflejo de la discriminación social hacia los indígenas de esta microregión, todavía vigente en estos poblados. De ahí que los padres de familia de las comunidades de Chirusi y Mamat’a, por ejemplo, prefieran llevar diariamente a sus hijos hasta Punata o Cliza, unos cinco y siete kilómetros respectivamente, aduciendo que en las escuelas de su comunidad “mayormente se habla quechua [en la escuela]”; y “yo quiero que mi hijo aprenda castellano”. A decir de Muñoz, que a su vez hace referencia a Guber y Solé, este prejuicio de circulación cotidiana es compartido y transmitido socialmente, con la agravante de que “el individuo concreto es nulificado y se mira a través de un modelo estigmatizado” (Muñoz et. al. 1999: 212).

A tiempo de compartir las observaciones de los profesores, creemos estar en condición de contribuir con algunos ejemplos referidos a nuestra propia parentela. Expresamente, los mencionados sujetos manifiestan su total desacuerdo por enviar a sus hijos a la escuela de su comunidad, esgrimiendo, para ello, los mismos o parecidos argumentos a los ya indicados, aun a sabiendas

¹⁰ Varios maestros manifiestan que los padres de familia hacen frecuentes observaciones y reclamos porque sus hijos sean instruidos — ‘educados’, dicen ellos— en castellano.

de que el transportar a sus hijos les demanda *“mucho sacrificio”* y *“es lejitos y les quita tiempo”*. Pero lo hacen, porque en la escuela de Punata, Tarata, Cliza o Arani, *“hablan más en castellano”*, no sólo con el docente, sino también *“con sus amiguitos”*. El caso de uno de estos testimonios realmente se muestra dramático y a momentos patético, puesto que inscribe a sus hijos en la escuela del pueblo, porque en *“esas escuelas (del pueblo) tienen uniforme y no hablan el quechua como aquí”*.

Desde el lado opuesto a estas actitudes, es también pertinente apuntar que, entre pocos padres de familia *“jóvenes”*, existe una marcada adherencia consciente en favor de una *“recuperación”* del idioma, aunque no digamos de adscripción identitaria respecto a lo indígena. Ciertamente, entre los citados, la mayor parte del tiempo no sólo se comunican en quechua con sus hijos o sus propios padres, sino que expresamente manifiestan que *“es nuestro idioma”*, y que *“el castellano es de los ‘llanta k’arillus’ [los de la ciudad]”*.

Al parecer, ésta es una de las formas que ha permitido el arraigo de ciertas familias no sólo hacia nuestro idioma, sino al conjunto de nuestras manifestaciones culturales: músicos, tejedores, panaderos o chicheros; esta última categorización equivale también a los graneros y harinadores, etc. Esto significa que, en rededor de la cultura y naturalmente del idioma, se ha organizado una especie de *“círculos culturales criollos”*, preocupados consciente o inconscientemente por la reproducción de nuestros valores culturales.

A colación, nos parece importante señalar que los *“viejos”* de estas comunidades, nuestros abuelos, todavía manifiestan una mayor lealtad hacia el quechua. Una de ellos expresaba, durante una conversación sobre los maestros: *“Ellos deberían saber también”* (*“paykunapis yachanallankutaq ari”*), dando por obvio que los estudiantes saben hablar quechua. En esta conversación se encuentran dos criterios para el análisis. Por una parte, el elemento compasivo hacia los niños, que le motiva a realizar esta observación entonada de exigencias hacia los maestros, y, por otro lado, el elemento de evocación de situaciones reales que le produjo el tema de la conversación. En efecto, al parecer sucedió una *“identificación”*, una *“introyección”* de la experiencia, puesto que también a ella sus maestros la *“mechoneaban”* (*“chhapa”*) en su niñez, precisamente, entre otras causas, por su incipiente manejo del castellano, que dicho sea de

paso ya “olvidó lo poco que sabía”. No está de más indicar que los mismos todavía son los más leales al idioma, manteniendo y reproduciendo, a pesar de las condiciones sociales, un léxico más o menos propio.

Entre los niños se puede observar básicamente dos tipos de actitudes: de indiferencia y de vergüenza. Explicando ello, se puede apuntar que el contexto de bilingüismo natural en el Valle Alto hace que la mayoría de los niños, si no todos, sean bilingües, “activos” o “pasivos”, “tempranos” o “tardíos”.

Sin embargo, los niños, por lo menos hasta antes que ingresen en la escuela, por lo general, se muestran indiferentes en el sentido de que no se preocupan por usar indistintamente cualquiera de los dos idiomas que usan en su casa, vecindario y aun en la propia escuela, especialmente, como ya se lo dijo, si son “seccionales”, o particularmente cuando los padres asumieron una franca actitud negativa hacia este idioma. Empero, a medida que crecen y tienen mayor contacto con la escuela, se ve que esa simultaneidad en el uso del castellano y el quechua, ese bilingüismo “alternativo” va dejando espacios en favor del castellano, acompañado de un sentimiento de vergüenza producto del escarnio de los compañeros de curso y/o de escuela que se sufre, debido al incipiente manejo del castellano.

4. ALGUNAS PISTAS PARA ENTENDER ESTAS ACTITUDES

En este acápite es preciso insertar un elemento de análisis que parece estar operando en este tipo de expresiones hacia la lengua. Muñoz observa que la escuela es un espacio donde se gestan y promueven los prejuicios (juicios negativos) “subestimando lo propio frente a lo ajeno”. De esta manera, las deseables posiciones de lealtad respecto a la lengua paulatinamente van mutando hacia estados de rechazo hacia algunos elementos culturales, entre ellos principalmente la lengua; a guisa de ejemplo, tenemos el cambio de nombres o indiferencia por el significado del nombre de la comunidad al que anteriormente hicimos referencia.

Por lo expresado, y de manera todavía hipotética, se puede afirmar que en el Valle Alto opera una serie de mecanismos tendientes a desplazar el quechua a favor del castellano. Estos mecanismos surgen principalmente debido a los movimientos económicos generados en el sector del comercio. Podemos poner como ejemplo la serie de instalaciones de medios de difusión televisiva,

particularmente en el último decenio, o la multiplicación de “video clubes” y los “bailables juveniles”, para no hablar del “espíritu civilizador” que envuelve al conjunto de presiones sociales, políticas y culturales, sean estas explícitas o no, las que cada día van ganando más espacios entre los pobladores del Valle Alto, alentados fundamentalmente por las ingentes migraciones al interior o exterior del país, como la república de Argentina, los Estados Unidos y España, para citar los lugares más concurridos por los migrantes.

Paralelas a estas actitudes se pueden mencionar las posiciones económico-sociales de personas que, siendo bilingües, niegan tal condición a tiempo que estimulan la anulación de la lengua indígena. Esta actitud, que podemos resumirla en los inveterados deseos de eliminación encontrados entre los patrones anteriores a 1952, está ahora impregnada en los pueblerinos, quienes se caracterizan por hablar el idioma con cierto aire gamonal, aunque *no tengan un cobre que lo sustente*; pero también es posible detectarla entre los propios pobladores de las comunidades campesinas que, exaltando sus propios rasgos físicos, se adscriben como “blancos” frente a los “laris”, “indios” o “campesinos”¹¹, a quienes, por supuesto, no aceptan como “originarios” de la comunidad.

5. DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

A riesgo de pecar de idealista y quimérico, o tal vez de “culturalista” e incluso “indigenista”, pero con la plena conciencia de que plantearse posibilidades de equidad social por la puesta en juego de una serie de voluntades individuales y sociales es una tarea urgente que deberíamos asumir, afirmo que, en lo referente a la Educación Intercultural y Bilingüe, también se puede y debe aspirar a la posibilidad de que la escuela “retorne” al seno de la comunidad donde está enclavada, como único medio estratégico y fundamental para evitar un colapso total que desemboque en “la muerte” no sólo del idioma, sino de la propia cultura.

¹¹ Comentando una anécdota se dirá que, mientras nos encontrábamos en una comunidad del Valle Alto, intentando conversar sobre su historia, uno de los interlocutores no dudó un segundo en reclamar para sí una directa descendencia española, argumentando en su favor el color de sus ojos y su piel, ciertamente semejantes a las de un blanco, aunque contradictoriamente expresaba que en el colonaje los de ese lugar habían corrido a los españoles de su territorio y que ‘no le debían favores a los usurpadores’, al punto que incluso de tal incidente habría surgido el nombre de su comunidad: Tacachi. Al mismo tenor, se afirma que ésta es una característica propia de los pobladores de Blanco Rancho, Aramasi, Tacachi, Pocoata, Laymilla, Convento Pampa y otras.

CONCLUSIÓN

Para concluir, creo que este retorno será posible cuando la escuela asuma, entre otras tareas, una inmediata articulación con las autoridades locales, como subprefectos, alcaldes y concejales, así como con las autoridades de los comités cívicos, con el propósito no sólo de ejercer control sobre sus labores conforme manda la ley, sino y sobre todo para estimular y consolidar el uso y vigencia de los idiomas originarios:

- Tales autoridades locales, así como los organismos vivos, deberían asumir la tarea de ejercer control en el cumplimiento de los propósitos educativos, que tendrían que asumir los medios de comunicación y los espectáculos públicos: tarea que se debería encarar en coordinación con las direcciones distritales de educación. En este mismo marco y en alianza con las ONG y el propio Gobierno departamental y central, esas autoridades deberían dirigir innovadores programas o proyectos de interlocución con las poblaciones a fin de encarar las legítimas aspiraciones y/o demandas planteadas a la escuela.
- No hay opción. La escuela debe rearticularse con la dinámica sociocultural del entorno en el cual está enclavada; en esa perspectiva, deberá fortalecer el bilingüismo natural, sistematizar el bilingüismo adquirido mediante el contacto lingüístico natural, de modo que no se cumpla solamente con las exigencias formales. Retornando al seno de la comunidad, la escuela deberá encarar la educación inicial en coordinación con la familia, unas veces para fortalecer el bilingüismo simultáneo, otras para fortalecer el monolingüismo orientado al bilingüismo sucesivo.
- Del mismo modo, debería expresamente mantener o producir y reproducir textos que fortalezcan el manejo de las lenguas nativas; entre estas actividades, la producción de materiales escritos por los cuales se mantengan conceptos y sobre todo imaginarios que estimulen actitudes favorables con respecto a la lengua en cuestión. Asimismo, debería estimular una empresa orientada a construir una política lingüística que tome en cuenta la presencia de lenguas nativas en las actividades sociales oficiales, sobre todo en el ámbito de la educación hoy conocida (al menos teóricamente) como educación intercultural y bilingüe.

- Finalmente, se debería estudiar a partir de la escuela la posibilidad de emplear actividades técnicas que utilicen la lengua nativa como canal de comunicación y difusión. Uno de los mecanismos concretos que pueden viabilizar ello son los proyectos educativos que recomienda la Reforma Educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Hamel, Enrique
1993 “Políticas y planificación del lenguaje: una introducción”. En **Revista Iztapalapa** N° 29, junio de 1993, México.
- Patzi, Félix
1999 “Etnofagia estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica. (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)” En Hugo J. Suárez y otros editores **Bourdieu Leído desde el sur**. La Paz: Plural Editores.
- Pérez, Raúl
1995 **Educación popular y desarrollo rural**. Cochabamba, UMSS. Tesis de grado.
- Sichra, Inge
1981 “Aspectos metodológicos de la investigación empírica cualitativa”. IV Capítulo de la tesis doctoral **La vitalidad etnolingüística de comunidades quechuas y su reflejo en la lengua, basada en una investigación empírica**. Mimeo.

CREACIÓN LITERARIA

RÍO FUGITIVO: UNA NOVELA FINISECULAR CON PODER DE SEDUCCIÓN

*Andrea Arze
Christian Buss*

Cómo citar: Arze, A., & Buss, C. (2007). Río fugitivo: una novela finisecular con poder de seducción. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 133-138. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10892595>

RESUMEN

Este ensayo, presentado como trabajo final de semestre, es un análisis literario que identifica, en la novela Río Fugitivo de Edmundo Paz Soldán, características de la novela finisecular y del pensamiento postmoderno.

Los autores toman como rasgos principales, para el desarrollo de su análisis, la personificación del antihéroe, la inclusión de temas marginales, tabúes y la temática policial, además de la relatividad e incertidumbre, características esenciales de la novela finisecular y del pensamiento postmoderno, respectivamente.

Palabras claves: novela finisecular, pensamiento postmoderno, Edmundo Paz Soldán

Edmundo Paz Soldán, autor boliviano galardonado numerosas veces con premios de literatura internacionales, nos cuenta, en su novela “Río Fugitivo”, la historia de un joven que cursa su último año de secundaria en el Colegio Don Bosco, Roberto Morales, quien tiene como afición y pasatiempo favorito reescribir cuentos policíacos ambientados en la ciudad imaginaria de *Río Fugitivo*. Su fin es mostrar sus “reescrituras” a sus compañeros y recaudar críticas que le permitan mejorar la calidad y el suspenso de sus escritos. Su propia vida se convierte en un cuento policíaco tras la misteriosa muerte de su hermano menor, Alfredo. Obsesionado con la idea de encontrar al culpable, Roberto comienza a realizar sus propias investigaciones con la ilusión de convertirse en el detective de sus cuentos. Gracias al testimonio de un compañero suyo de curso, cree haber descubierto al culpable: su primo Mauricio –el chico perfecto y enigmático, querido por todos. En ese momento, el rol de Roberto cambia de detective a criminal, cuando intencionalmente incendia la casa de Mauricio para vengar así la muerte de su hermano. Muchos años después de la muerte de Mauricio, Roberto sigue en el mundo de la incertidumbre con respecto a la verdad sobre Alfredo y Mauricio. No obstante, para él, sólo una cosa es cierta: “... el mundo está lleno de narradores peligrosos” (Paz Soldán 1998: 452).

En la novela intervienen muchos personajes significativos que representan realidades respecto a sexo, política, drogas, alcohol, relaciones familiares y sociales, frustraciones personales y religión; en una Cochabamba que la sociedad tiende a ocultar y, al mismo tiempo, no tan ajena a la actual: el padre de Roberto, un hombre sin trabajo debido a la hiperinflación de los ochenta; la madre de Roberto, una ama de casa forzada a mantener a la familia frente a la mirada prejuiciosa y celosa de su marido; Silvia, su media hermana, por quien siempre ha sentido cierta atracción y quien siempre se ve privada del amor de su padre, fallecido cuando todavía era muy niña. El Padre Tejada, profesor y cura del Colegio Don Bosco, quien muy a menudo tiene relaciones sexuales con las hermanas de los alumnos del colegio; Annaliz, vecina de Roberto, presa de un matrimonio frustrado, y con quien Roberto tiene sus primeras experiencias amorosas y sexuales. Chino, compañero de curso de Roberto, quien trafica drogas en el colegio junto a Conejo y Salvaje. Camaleón, el amigo más cercano de Roberto cuya madre sufre de alcoholismo y su hermano, de drogadicción. Finalmente, y entre muchos otros personajes, está el inspector Daza, que es el encargado de investigar la muerte de Alfredo y quien, ante los ojos de Roberto, lo hace ineficientemente.

Con el presente artículo, pretendemos resaltar el carácter post-moderno de la novela "Río Fugitivo", así como los rasgos que caracterizan la novela finisecular presentes en la obra de Edmundo Paz Soldán: la personificación del antihéroe, la inclusión de temas marginales y tabúes, además del tema, tan recurrente, como es el policial. Hablaremos también de aspectos característicos del pensamiento postmoderno, como son la relatividad y la incertidumbre de la verdad. Asimismo, describiremos en qué medida el lenguaje de la obra ha sido simplificado y combinado. Finalmente y para concluir, explicaremos cómo estos elementos confluyen en una obra artística seductora y reveladora.

La novela finisecular presenta un elemento muy conocido y de gran relevancia: el antihéroe. "Río Fugitivo" incluye más de un antihéroe, aunque nos abocaremos exclusivamente al personaje principal y narrador, Roberto Morales, quien se autodescribe como un ser sin atractivo físico y sin características de personalidad sobresalientes. A menudo, resalta su faceta de hombre sin mucha virilidad: evita peleas, expresa sus sentimientos a lo largo de toda la historia, no es capaz de satisfacer sexualmente a las mujeres y admite una atracción por otros compañeros:

Me quedo mirando a Mauricio volver, displicente, hacia su campo. Me gustaría decirle a alguien lo que pienso de él, pero no puedo. No, de esas cosas no puedo hablar: me tildarían de maricón...
(Paz Soldán 1998: 110-111)

El hecho de ser un antihéroe es precisamente aquello que lleva a Roberto, en algún punto de la historia, a anhelar ser el héroe capaz de develar la identidad del culpable de la muerte de su hermano, así como a realizar, con inseguridad, un acto criminal al final de la obra, el cual, incluso años más tarde, ni Roberto mismo puede justificar. Todos estos acontecimientos y hechos evidencian el perfil antiheroico de nuestro personaje: en lugar de encontrar a un hombre fuerte, portador de todas las cualidades del héroe estereotipado, nos enfrentamos a un ser vulnerable que muestra nuestra dimensión humana, con defectos y virtudes.

Muy relacionado con el tema del antihéroe, está el discurso marginal; incluso existen autores que afirman que el antihéroe es un personaje que nace de y en la marginalidad (Gonzales s/a). Aunque Roberto pertenece a un estrato social privilegiado dentro de la sociedad cochabambina, en su círculo de amigos, y por los rasgos antiheroicos anteriormente mencionados, se constituye

en un ser marginal: “Entre Chinatown y la Zona Rosa se encuentra la **Tierra de Nadie**: Mauricio, Pavo Guilarte, Camaleón, Tomás y **yo**”¹(Paz Soldán 1998: 22).

Esta novela contiene parcialmente un discurso de crimen y relato policial. Decimos “parcialmente”, puesto que también incorpora muchos otros elementos que no se encuentran en la novela puramente policíaca, que remiten al lector a la realidad social y política de la Cochabamba y a la Bolivia de los años ochenta. Sin embargo, responde al discurso policial de la novela finisecular en cuanto está situada, como ya lo hemos dicho, en un contexto político e histórico determinado, dándole así un toque de realidad más tangible: en la novela surgen a menudo referencias respecto al comienzo de la vida democrática de Bolivia, así como al ineficaz gobierno de Hernando Siles Suazo frente a la creciente hiperinflación. Además, el crimen en esta novela no acaba de ser resuelto, lo cual nos lleva al carácter postmoderno de “Río Fugitivo”.

Tanto el lector como los personajes de esta novela viven inmersos en la incertidumbre respecto al culpable de la muerte de Alfredo. En ninguna parte de la obra se revela la culpabilidad irrefutable de Mauricio o de otro personaje. La actitud dubitativa de Roberto constituye también una clara muestra de la incertidumbre y relatividad del estado de las cosas, tan características de la postmodernidad. Existe también un quiebre de los valores tradicionales en forma de denuncia y declaración:

Me dirigí a la oficina de Tejada. [...] La puerta de la oficina estaba cerrada, pero las luces estaban prendidas. Me acerqué con sigilo. A tres pasos de la puerta, me detuve: el silencio se había convertido en un rítmico murmullo. Agucé el oído. El murmullo se convirtió en gemidos. Frenéticos, apremiantes, exhaustivos. (Paz Soldán 1998: 423)

La relativización de valores radica en el hecho de que Roberto, el narrador, no juzga los actos de Tejada, en este caso, ni de ningún otro personaje respecto a otras acciones: todo pasa y nada es juzgado. Llegar a la verdad en esta novela no resulta ser tarea fácil, puesto que las realidades incontrolables dan lugar a múltiples interpretaciones de la “verdad”: no existen saberes absolutos, sino mundos y decisiones individuales.

¹ Las negrillas son nuestras.

Otro elemento, en este caso más formal, presente en “Río Fugitivo” es la simplificación del lenguaje. Edmundo Paz Soldán juega con dos tipos de lenguaje: el formal y el coloquial, los cuales utiliza para la narración y los diálogos, respectivamente:

Los sarcásticos ruidos que hacían algunos de mis compañeros indicaban que ellos pensaban lo mismo, y que ya iban paladeando con gozo lo que le esperaba a Belloni.

- Es un soplanuca.
- No. Se la come.
- Es un mascaalmohadas.
- Eso. Mascaalmohadas.
- Tiene cara de pajero a la legua.
- Tejada se lo debe dar a la media noche. (Paz Soldán 1998: 11-12)

Por otro lado, demuestra una gran destreza para adaptar el lenguaje y su eficacia para transmitir mensajes a la acelerada realidad de hoy en día: muchos lectores ya no buscan una descripción exhaustiva de personajes, objetos o situaciones, sino que buscan una respuesta rápida a las dudas que surgen durante la lectura; y hábilmente, con un lenguaje fácil de captar, el autor deja un espacio significativo para la imaginación del lector.

Consideramos que esta novela constituye un significativo aporte literario, principalmente, dentro de la literatura boliviana, enriqueciéndola con nuevas percepciones del arte de escribir. Gracias al lenguaje simplificado, es una novela amena y de fácil acceso. Una vez que el lector ha sido cautivado, se encuentra con revelaciones respecto a su medio y realidad, sin que éstas carguen negativamente el relato. El lector queda atrapado dentro de una historia, en la que reina la incertidumbre y el suspenso, y que el autor describe y narra diestramente, estribándose en los poderosos instrumentos que ofrece el género de la novela finisecular.

BIBLIOGRAFÍA

Paz Soldán, Edmundo

1998 **Río fugitivo**. La Paz: Santillana S.A.

Gonzales Ortega, Nelson

s/a “La novela Latinoamericana de fines del siglo XX: 1967 – 1999”.
Oslo: Universidad de Oslo. En:

<http://sololiteratura.com/edm/edmprincipal.htm> - 20 de junio de 2007.

CONFIGURACIONES DE GÉNERO Y REPRESENTACIÓN. UNA MIRADA SOBRE EL CINE BOLIVIANO CONTEMPORÁNEO: JONÁS Y LA BALLENA ROSADA

Elena Ferrufino-Coqueugniot

Cómo citar: Ferrufino-Coqueugniot, E. (2007). Configuraciones de género y representación. Una mirada sobre el cine boliviano contemporáneo: Jonás y la ballena rosada. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 139-152.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10892625>

RESUMEN

Como plantea su título, el siguiente artículo es una mirada sobre el cine boliviano contemporáneo, cuyo análisis se centra en el filme *Jonás y la ballena rosada* de Juan Carlos Valdivia. Este trabajo presenta dos etapas en su desarrollo, ambas articuladas a partir de la identificación de las configuraciones de género no sólo a nivel de representaciones sino también como expresión del posicionamiento político de las mujeres en los distintos ámbitos y procesos sociales. En una primera parte, realiza un recorrido histórico estableciendo las características que han definido las distintas etapas del cine boliviano y el tratamiento que se le ha dado a la cuestión de género. En la segunda parte, apoyada en la teoría psicoanalítica, se centra en el análisis del filme de Valdivia para descubrir dónde y cómo se refuerza la fascinación del cine a través de patrones ya existentes de fascinación que responden a estructuras sociales establecidas que moldean a los individuos.

Este ensayo permite una lectura distinta y novedosa del cine: a través de la exploración de sus distintos elementos técnicos y discursivos, se revela el inconsciente de la sociedad patriarcal que ha estructurado la forma cinematográfica, ordenada sobre las diferencias de género y la representación de la imagen de la mujer subordinada a las necesidades del ego masculino.

Palabras claves: cine, género, diferencia sexual, psicoanálisis

Hablar de cine boliviano es hablar de una aventura que comienza a principios del siglo XX y que puede ser principalmente definida por lo que algunos teóricos denominan como “Tercer Cine.” Se trata, en términos generales, de un “cine del tercer mundo que se opone al imperialismo y a la opresión de clases, en todas sus ramificaciones y manifestaciones”¹.

Signado por una característica “imperfección”, sobre todo técnica, el cine en Bolivia es un espacio donde se debaten asuntos políticos y culturales enmarcados en prácticas teóricas y de oposición que cuestionan el rol de la identidad nacional, como parte de la producción cultural. En ese sentido, el cine de renombrados directores bolivianos como Jorge Ruiz, Antonio Eguino y Jorge Sanjinés, entre otros, se constituye en instrumento de una representación que pone de relieve temas de vital importancia para el país: el dominio y la subordinación, el centro versus la periferia y la urgente necesidad de una resistencia social organizada. La política y la economía son asuntos preponderantes en el contexto de la hegemonía y el sometimiento de las masas populares.

Hablamos de un cine comprometido con su realidad, “capaz de mirar con los ojos del pueblo los problemas de un estado nacional en formación” (Mesa Gisbert 1985). Películas como Ukamau (1966), Chuquiago (1977) o Pueblo chico (1974), de Sanjinés y Eguino, respectivamente, vuelven los ojos hacia un país marginado, sometido por el hambre, la ignorancia y el imperialismo. No se trata, entonces, de la práctica cinematográfica entendida como una búsqueda estética, sino de un trabajo lúcido que intenta modificar los códigos y las relaciones tradicionales establecidas por la hegemonía del cine del Primer Mundo. Este contra-cine busca provocar, en el espectador, una toma de conciencia, con relación a una realidad histórica y social que debe ser cuestionada y re-contada desde un espacio “otro”. Desde los márgenes. Las estrategias cinematográficas desplegadas por los realizadores están diseñadas con el objeto de explorar lo que los regímenes dominantes de significación son incapaces de enfrentar.

El cine boliviano anterior a la Revolución de 1952, e inclusive hasta bien entrada la década de los 70, corresponde a una categoría abierta, incompleta;

¹ 1989. Pines, Jim and Paul Willemsen, ed. **Questions of Third Cinema**. London: British Film Institute.

una categoría en constante trabajo de investigación histórica y social. Es un cine nacional, democrático y popular. En esta etapa, todavía incipiente, los asuntos de género han sido necesariamente relegados en beneficio de una conciencia nacional que busca, desesperadamente, construir una nueva identidad cultural diferente a la impuesta en el pueblo por una historia contada desde los centros de poder.

Yawar Mallcu (1969) o El coraje del pueblo (1971), por ejemplo, son películas políticas que ponen de relieve la violencia, el racismo y el sometimiento de las grandes masas de mineros y campesinos bolivianos a los intereses principalmente norteamericanos, que rigen la historia del país desde sus orígenes. El aparato cinemático se transforma en instrumento de compromiso por la superación de la dependencia. Compromiso del realizador, del espectador, del pueblo mismo que, en algunos casos, se ha transformado en protagonista tanto de la historia, como de la representación.

En este contexto, la mujer aparece como compañera del hombre en la lucha por la igualdad, el desarrollo y la paz. La dependencia económica, la subordinación política y la marginalidad cultural son realidades que le imposibilitan emprender una lucha de género que la pondría, necesariamente, en la eventual situación de “enemiga” del hombre. De hecho, las mujeres pertenecientes a la clase minera o campesina consideran la categoría de “machismo” como una más de las artimañas del imperialismo (Ferrufino 1998) en su constante lucha por someter a los más débiles. En consecuencia, sería hasta ilógico, para la mujer, asumir una acción contestataria, que pusiera de relieve su problema de opresión. En términos reales, el factor genérico se ve relegado ante la magnitud del problema de la condición económica, social y política del pueblo boliviano.

El cine, con su fuerte carga realista, no hace si no privilegiar la acción de los hombres, asignándoles los primeros planos en la representación, los lugares centrales en la pantalla. Los roles interpretados por mujeres son mínimos y ellas aparecen, casi siempre, en imágenes colectivas. No hay figuras femeninas que se destaquen por encima de la constante política de la lucha por la liberación nacional, esgrimida por el pueblo, representado por sus hombres. En algunos casos, sin embargo, como en Las banderas del amanecer (1983), mediante cortes secos y acciones simultáneas, Sanjinés destaca, entre otras, la imagen de alguna

india que prepara artefactos explosivos, mientras esgrime la voz de “hay que aprovechar esta coyuntura”. La importancia de la mujer se mide, entonces, por su participación en el proyecto político de la lucha contra la opresión.

Este modelo participativo en que el cine boliviano, especialmente durante la etapa indigenista, está fuertemente caracterizado por un desequilibrio de poder entre los géneros. Los espacios fílmicos que incluyen a las protagonistas femeninas reproducen los espacios y roles tradicionales que les han sido asignados, tanto en la división sexual del trabajo, como en las esferas públicas y privadas.

La ideología con que se construye la experiencia cinematográfica corresponde a aquella que sostiene que la lucha por la liberación de la mujer está íntimamente ligada a la lucha por la liberación de los seres humanos de todo tipo de opresión, subordinación y explotación. Más aún, el cine de la época ignora por completo cualquier tipo de conciencia de género que pudiera empañar el gran proyecto nacional.

A partir de finales de los años 70, el cine en Bolivia explora una perspectiva diferente en la que la mujer ha perdido su papel de “hacedora” de la historia, detrás del hombre. Se trata, ahora, de una experiencia que intenta trascender la imagen del indio y del minero, para privilegiar los espacios urbanos y describir la vida del ciudadano de la clase media y del mestizo en general. La concepción de la problemática nacional ha pasado de la opresión norteamericana a las turbulencias políticas y sociales provocadas por los regímenes de facto. Los escenarios campesinos han sido reemplazados por imágenes citadinas, oscuras, abigarradas.

Filmes como El enemigo principal (1973), Mi socio (1982), Amargo mar (1984), Los hermanos Cartagena (1985) exploran una imagen de mujer que, habiendo bajado el brazo de la lucha al lado de su “compañero”, ha sido delineada dentro de los paradigmas familiares y sexuales que le ha conferido la historia. En los casos específicos de estos textos, la semántica de la narrativa cinematográfica apunta hacia una configuración de la fábula en términos tradicionales. Es decir, tanto la representación como la recepción de la imagen femenina en la pantalla responden a las características “clásicas” de una sociedad “machista”. Hablamos de personajes estereotipados, generalmente pasivos, cuyo acceso al tiempo escénico es limitado. Hablamos de mujeres que

sirven como modelos fundamentalmente negativos tanto para las otras mujeres, como para la audiencia en general. Este estilo hace posible, en definitiva, la construcción de una imagen de mujer constantemente delineada a partir de una carencia, en términos psicoanalíticos.

Surge aquí una contradicción fundamental entre lo que se comprende como “Tercer Cine” y la manera en que este instrumento de subversión trata los asuntos de género. Si bien, por un lado, el cine boliviano puede perfectamente ser catalogado como un aparato ideológico que explora, con éxito, la dialéctica entre la existencia social y la práctica cultural, por el otro, con respecto a la cuestión genérica, adopta un discurso cinematográfico que se acerca, más bien, a las prácticas hollywoodenses contra las que, dada su esencia misma, debería rebelarse.

En la narrativa clásica del cine del Primer Mundo, las mujeres son representadas, inevitablemente, como el objeto de los impulsos voyerísticos y sádicos de los hombres. Los directores bolivianos, inclusive de la última década del siglo, siguen el modelo occidental repitiendo estereotipos femeninos que existen simplemente para satisfacer los deseos y expresar las ansiedades de los hombres tanto de la representación, como de la propia audiencia.

En este contexto, y desde la teoría psicoanalítica, exploraremos brevemente uno de los filmes que mayor repercusión ha tenido en el medio nacional, por su temática y por su audaz tratamiento de la mujer como figura de deseo. Jonás y la ballena rosada (1993), de Juan Carlos Valdivia, es un texto estructurado alrededor de un espacio urbano, signado ya no por la problemática indígena, sino por la “nueva” práctica del narcotráfico en Bolivia.

A nivel de la representación, hablamos de una película que pone en vigencia un mundo en que la mujer, que hasta ahora había sido excluida de toda autoridad, no sólo a nivel de la enunciación, sino también de la ficción, emerge en el discurso y se identifica dentro del lenguaje, ocupando la posición de sujeto hablante. En el escenario tropical de Santa Cruz de la Sierra, Valdivia abre el paradigma de la estructura narrativa. En oposición con la figura de Patroclo, el pater familias, dueño del hogar y del futuro de su esposa e hijas, el filme nos propone un despliegue sexual de las tres mujeres que constituyen la alteración estructural preponderante del texto: Julia y Talia, las hermanas, e Ira, la madre de ambas.

El espacio diegético ha sido repartido en segmentos a través de los cuales el espectador ingresa en el absurdo mundo de una familia burguesa, de fines de los años 80. Jonás, el personaje principal, es profesor de historia, yerno de Ira y Patroclo, y esposo de Talia, histérica y vacía. Su cuñada Julia, quien se transforma en su amante, es representada más que como personaje, como cuerpo de mujer. Su figura es explotada como objeto sexual y como objeto de intercambio entre los hombres. Inclusive, como lo veremos más adelante, se transforma en posesión particular del propio espectador.

Partiendo de una propuesta concreta de Laura Mulvey, en su artículo sobre “Placer visual y cine narrativo” (Rosen 1986), usaremos la teoría psicoanalítica para intentar descubrir dónde y cómo se refuerza la fascinación del cine a través de patrones ya existentes de fascinación que han sido puestos en práctica en el individuo mismo y en las formaciones sociales que lo han moldeado.

Comenzaremos poniendo de relieve la manera en que el cine refleja, revela y hasta juega con la interpretación heterosexual, socialmente establecida de la diferencia sexual que controla las imágenes, el espectáculo y nuestras maneras de mirar. El psicoanálisis funciona en esta lectura como un arma política cuyo objetivo es demostrar la manera en que el inconsciente de la sociedad patriarcal ha estructurado la forma cinemática.

La paradoja del falocentrismo, en todas sus manifestaciones, es que depende de la figura de la mujer castrada para conferir orden y significado al mundo. Es la carencia de ésta la que transforma al falo en una presencia simbólica. Si consideramos la importancia de la forma femenina, y su representación, en el orden simbólico, la función de la mujer en la formación del inconsciente patriarcal tiene dos dimensiones; primero, simboliza la amenaza de la castración por su carencia real de un pene y, segundo, como consecuencia, eleva a su hijo al orden simbólico. Una vez que lo ha logrado, su significado en el proceso ha terminado; no permanece en el mundo de la ley ni del lenguaje, excepto como una memoria.

El cine boliviano contemporáneo, y de manera particular Jonás y la ballena rosada,² siguiendo la tradición del Primer Cine, ha codificado lo erótico dentro

² 1993 Valdivia, Juan Carlos. **Jonás y la ballena rosada**.

del lenguaje del orden patriarcal dominante y lo ha hecho, principalmente, a través de una figura de mujer; en este caso, de Julia. Hablaremos de la imagen, de las formas de mirar y del tratamiento del placer en la pantalla. Partimos del argumento de que el cine propone un buen número de placeres posibles, siendo uno de los principales, el placer de la mirada.

La película de Valdivia, siguiendo los patrones y procesos del cine de Hollywood, exhibe una estructura fílmica estereotipada sobre el tema de la diferenciación sexual a través, entre otras cosas, de los modos de mirar que articula. Las maneras de enmarcar la mirada, especialmente la masculina, repiten la narrativa cinematográfica que no hace otra cosa que representar la sociedad patriarcal en que se inscribe, aún hoy, una experiencia cinematográfica abigarrada y fuertemente afianzada a una concepción binaria del mundo. Valdivia explora dos formas principales de mirar que, a su vez, proporcionan dos tipos de placeres claramente perceptibles a través del aparato fílmico. La escopofilia, o placer provocado por el hecho mismo de mirar, en oposición al placer de ser mirado; y la mirada narcisista que proviene de la identificación con la imagen, y que tiene que ver con la constitución del ego.

En el primer caso, la cámara, la escenografía, la iluminación y hasta el guión confabulan en la sinuosa caricia de un cuerpo femenino, transformándolo en objeto de la mirada obsesiva, curiosa y controladora de la cámara, del/os personaje/s y del espectador.

En una de las escenas iniciales, en que el/la espectador/a es enfrentado/a por primera vez con Julia, por ejemplo, Jonás experimenta un intenso placer al mirar el cuerpo desnudo y mojado de su cuñada que, de manera casi sintomática, ha sido descabezado. En el juego de miradas, las convenciones cinemáticas representan un mundo hermético del que el/la espectador/a parece haber sido borrado/a, como por arte de magia. El extremo contraste entre la oscuridad que lo/a envuelve y el brillo penetrante de los patrones de luz y sombra en la pantalla, ayudan a promover la ilusión de una separación voyeurística. Sin embargo, aunque de manera perfectamente inconsciente, tanto las condiciones de proyección, como las convenciones narrativas le proporcionan al/la espectador/a la ilusión de estar mirando desde su mundo privado. Su posición en el cine, arguyen los teóricos, lo/a obliga a reprimir su propio exhibicionismo y a proyectar su deseo reprimido en el personaje de la pantalla.

Es importante dar atención a las tres maneras fundamentales de mirar, asociadas con el cine: la mirada de la cámara, la de la audiencia y la de los personajes, en la ilusión de la pantalla. Al desplegar la figura de Julia como objeto de deseo, a lo largo de todo el filme, Valdivia satisface el deseo primordial de mirar, desde todos estos ángulos. Se opera así una suerte de fascinación que va más allá de la escopofilia y explora las posibilidades narcisísticas del placer de ser mirado, de mirarse y hasta de reconocerse en la forma humana: el rostro, el cuerpo, la relación entre la forma del ser y sus alrededores, la presencia visible de la persona en el mundo.

Lacan asegura que el momento en que el niño reconoce su propia imagen en el espejo es un instante crucial para la constitución de su ego. Sabemos que el niño se reconoce en esa imagen, pero que, al mismo tiempo, la supone más completa, más perfecta que la experiencia que tiene de su propio cuerpo. Al reconocimiento se sobrepone, entonces, el desconocimiento. En el contexto de nuestro análisis, es importante resaltar el hecho de que es una imagen la que constituye la matriz del imaginario, del proceso de reconocimiento/desconocimiento y la identificación; es la imagen la que hace posible la primera articulación de la subjetividad.

En este momento, la antigua fascinación con mirar (el rostro de la madre, por ejemplo), coincide con los primeros indicios de la conciencia del yo. Comienza, así, una relación nunca totalmente satisfecha, de amor y desesperación, entre la imagen proyectada en la pantalla y la imagen de uno mismo. Esta aventura se intensifica en la expresión del cine y produce, en la audiencia, uno de los reconocimientos más placenteros. Más allá de la similitud entre pantalla y espejo, el cine trabaja con estructuras de fascinación lo suficientemente fuertes como para permitir una temporal pérdida del ego mientras, simultáneamente, se opera una suerte de refuerzo del mismo (Muyvey 1986). La sensación de olvido del mundo que produce el cine es una suerte de reminiscencia nostálgica del momento pre-subjetivo del reconocimiento de la imagen. Al mismo tiempo, la tradición fílmica se ha distinguido por la producción de ideales subjetivos, particularmente expresados por el sistema del estrellato; estrellas que se transforman no sólo en el centro de la pantalla, sino en el centro de las historias representadas, mientras ponen en efecto un complejo proceso de semejanzas y diferencias.

Estamos hablando de dos aspectos contradictorios en las estructuras de placer que proporciona la mirada. Por un lado, existe una mirada escopofílica que emerge del placer de utilizar a otra persona como un objeto de estimulación sexual. Por otro lado, nos referimos a un placer que tiene un origen narcisista, y que implica la constitución del ego a través de la identificación con la imagen proyectada en la pantalla. Ninguno de estos mecanismos tiene significación en sí mismo, sin embargo, ambos necesitan estar sujetos a una idealización. El deseo, que nace con el acceso al lenguaje, según Lacan, permite trascender los niveles instintivos y el imaginario, pero su punto de referencia vuelve, continuamente, al momento traumático de su propio origen: el complejo de castración. En este sentido, la mirada, que es placentera en su forma, puede constituir una amenaza en su contenido y es la mujer como imagen / representación, la que cristaliza esa paradoja.

Jonás y la ballena rosada representa un mundo similar al real, ordenado sobre la base del desequilibrio de los sexos. Por ende, el placer de mirar sufre la tradicional división entre masculino/activo y femenino/pasivo. Si bien la presencia de la mujer, de su cuerpo, es un elemento indispensable del espectáculo en cualquier filme narrativo, su imagen, como en el caso de la película de Valdivia, tiende a complotar en contra del desarrollo de una línea argumentativa, pues congela el flujo de la acción en momentos de contemplación erótica.

La candente problemática del narcotráfico en Bolivia, en este caso, ha sido relegada a un plano inferior, ante la presencia del cuerpo de Julia, utilizado y desplegado en la película no sólo como objeto sexual, sino como el leitmotif del espectáculo erótico. Ella retiene la mirada, juega y le da significado al deseo masculino. Pero no es sólo un objeto erótico para los personajes representados en la pantalla, como Jonás; lo es también para el espectador (¿la espectadora?) que se encuentra sentado/a en el auditorio. En algunos momentos del filme, sobre todo en la importante escena de la fotografía, cuando Julia posa, semidesnuda, ante la cámara esgrimida por su cuñado, ambas miradas, la del personaje y la del espectador, junto con la fállica percepción de la cámara fotográfica, se unen técnicamente, sin producir un quiebre en la diégesis, sin poner en riesgo la verosimilitud narrativa. Se produce un largo “vacío” en que el impacto de la mujer que se exhibe desvía el hilo fílmico hacia un momento sin tiempo ni espacio. Sólo subsiste el close-up convencional de piernas, vientre,

senos, rostro... El cuerpo fragmentado de Julia es integrado en la narrativa como un modo particular de erotismo.

Lo que se evidencia, en este caso, es que tanto la cámara como la disposición misma de la imagen en la pantalla privilegian la mirada masculina. El espectador ha sido privado de la mirada de la mujer. Ambas cámaras, la de fuera de la diégesis y la que maneja Jonás, han “encasillado” la mirada masculina dentro de un ángulo de visión que excluye cualquier otra mirada. La de la mujer, de manera particular, flota, sin rumbo específico, vulnerable y vacía. De este modo, no sólo se le niega importancia al deseo femenino en la representación, sino que el placer del espectador es producido, precisamente, por la manera en que la cámara niega sistemáticamente, la mirada de la mujer y privilegia la del hombre. Ocurre aquí lo mismo que en los chistes “colorados,” de los que hablaba Freud; la imagen tiene que ser construida a expensas de la mujer puesto que, para que la broma tenga sentido, el objeto del deseo —la mujer— debe estar ausente y una tercera persona (otro hombre) debe ser testigo del chiste.

De manera similar al cine tradicional de Hollywood, la estructura narrativa en Jonás es controlada, como señalamos antes, por la lógica heterosexual de lo activo y lo pasivo. De acuerdo con los principios de la ideología dominante y las estructuras físicas que la soportan, la figura masculina no puede cargar el peso de la objetivización sexual. La división entre espectáculo y narrativa confirma el rol activo del hombre en el desarrollo de la historia. Es el caso de Jonás, que se constituye en representante del poder en el desencadenamiento de los eventos. Sin embargo, en este punto específico, la película de Valdivia propone un interesante cuestionamiento sobre la capacidad o no del hombre de soportar el espectáculo exhibicionista. El filme se abre con una escena única en que la cámara literalmente acaricia el cuerpo desnudo de Jonás, antes de ingresar en la tradicional distribución de los roles.

Una vez iniciado el hilo narrativo, el hombre pasa a controlar la fantasía fílmica y emerge como el representante del poder en un amplio sentido: se transforma en el portador de la mirada del espectador masculino y transfiere la misma a la pantalla, neutralizando así las tendencias extra-diegéticas representadas por la mujer como espectáculo. Esto se hace posible a través del proceso de estructuración de la película alrededor de una figura central con la

que el espectador se identifica. Al identificarse, entonces, con el protagonista masculino, el espectador proyecta su mirada sobre su sustituto en la pantalla, de manera que el poder del protagonista masculino, que controla los acontecimientos, coincide con el poder activo de la mirada erótica, lo que le proporciona, al espectador masculino, satisfacción y un fuerte sentido de omnipotencia.

No olvidemos que, socialmente, es prerrogativa del hombre mirar a la mujer y es requisito de ésta el dejarse mirar. El poder de la mirada, entonces, señala un elemento de superioridad del que mira sobre su subordinada. La tecnología utilizada por el cine, los movimientos de la cámara combinados con los efectos de la edición, contribuyen a la ilusión de borrar los límites entre la realidad y el mundo de la pantalla. Entonces, el protagonista masculino es dueño del escenario donde él articula la mirada y crea la acción. Así, el espectador, fascinado con la imagen de su “representante” en el espacio diegético, adquiere el poder necesario para tomar control y posesión sobre el ícono femenino representado.

En este escenario, ¿cómo leer la mirada femenina, en tanto que lectora o miembro de una audiencia? Recordemos que Freud, en su conferencia sobre la femineidad excluía ya a la mujer, como parte de la teoría, a través de esta notoria afirmación: “... esto no es válido para todas aquellas que son mujeres —ustedes mismas constituyen el problema”. El aparato cinematográfico hereda, como lo asegura Mary Anne Doane (1990), una teoría de la imagen cuya concepción no puede estar fuera de las especificaciones sexuales. Como lo hemos visto anteriormente, desde los principios del cine ha existido siempre una cierta superposición de la imagen cinemática y la representación de la mujer. En los tiempos del cine mudo, el placer de la mirada del espectador se concebía, sobre todo por la insistente inscripción de escenarios voyeurísticos, en términos del “Peeping Tom,” que observaba detrás de la pantalla, duplicando la posición del espectador en relación con la mujer exhibida en espectáculo.

En la teoría fílmica contemporánea, el deseo del espectador ha sido delineado, ya sea como voyeurístico o como fetichista, precisamente como el placer que sobreviene de la posibilidad de ver lo que está prohibido en relación con el cuerpo femenino. La imagen orquesta una mirada, un límite, junto con la placentera transgresión del mismo. La belleza de la mujer y su condición de

objeto deseable, se transforman en una de las funciones de las prácticas de manejo de la imagen: el marco, la iluminación, los movimientos de cámara, los ángulos, entre otros. La “plástica” pertinente a la cámara hace posible la constitución de una mujer que no es únicamente la imagen del deseo, sino que es una imagen deseable —una imagen que el devoto cinéfilo puede acariciar y abrazar. “Tener” el cine significa, en cierto sentido, “tener” a la mujer de la pantalla.

¿Qué podemos decir, entonces, volviendo a la pregunta, sobre la mujer espectadora? ¿Cómo se puede teorizar su deseo en relación con este proceso de construcción de la imagen? Parecería, como lo sugieren Burch, Affron y otros teóricos del cine (Doanne 1990), que lo que la institución cinematográfica tiene en común con la postura de Freud es el desalojo de la espectadora femenina de un discurso que se genera acerca de ella; un discurso que, de hecho, la narrativiza una y otra vez, como sucede en el psicoanálisis y en el cine.

Tanto la teoría de la imagen, como su aparato, el cine, producen una posición particular para la mujer espectadora; una posición que es, en definitiva, insostenible, puesto que carece de los atributos de distancia y de poder que son necesarios para una adecuada lectura de la imagen. La propia elaboración de lo femenino no es la definición de una esencia, sino la delineación de un espacio cultural asignado para la mujer. Más allá de la simple adopción de la posición masculina en relación con el signo cinematográfico, la mujer espectadora tiene dos opciones: el masoquismo de la sobre-identificación, o el narcisismo que supone convertirse uno mismo en el objeto de su propio deseo, asumiendo la imagen de la manera más radical.

En todo caso, lo que se puede deducir de la experiencia fílmica boliviana de los últimos años es que, por un lado, le ha otorgado a la mujer el privilegio de la subjetividad, de la voz y del espacio central en la pantalla. En contraposición, sin embargo, al constituir una experiencia imperfecta y contestataria ha asumido, de manera contradictoria, el lenguaje del cine del Primer Mundo, en relación a la representación de las diferencias de género y de la imagen de la mujer. Más allá de eso, la estructura de la mirada en la ficción narrativa de este cine contiene una contradicción en sus propias premisas: la imagen de la mujer, representada como amenaza de castración pone en peligro, constantemente, la unidad de la diégesis e irrumpe en el mundo de la ilusión

como un fetiche intruso, estático y unidimensional. De ese modo, los dos tipos de miradas —placeres— que hemos visto a lo largo de este trabajo, y que están materialmente presentes en tiempo y espacio en *Jonás y la ballena rosada*, están obsesivamente subordinados a las necesidades neuróticas del ego masculino.

Si tomamos en cuenta que las prácticas cinematográficas constituyen ejemplos de realismo, en tanto que representaciones, entonces tendremos que comenzar a cuestionar la manera en que esas prácticas apuntalan, en efecto, políticas culturales que utilizan significantes textuales, como prácticas legítimas, en la construcción monolítica y tradicional de las configuraciones sexuales y de género, a través de las cuales consiguen, aún hoy, silenciar la voz de la mujer y transformarla en espectáculo erótico. Es importante, como lo sostiene Annette Kuhn (Doanne 1990), comenzar a hablar de un contra-cine que se estructure en oposición a los clásicos códigos narrativos del cine dominante, tanto a nivel de los significantes, como de los significados. En este sentido, el psicoanálisis y una constante posición crítica sobre las maneras de mirar con que se articula el aparato fílmico, constituyen armas efectivas para poner al descubierto su lógica patriarcal y estereotipada.

Se trata de comenzar a deconstruir las convenciones tradicionales. El “contra-cine” o cine imperfecto, en tanto que práctica textual, debe desafiar los modos de identificación y de subjetividad que han sido puestos en práctica por el cine dominante. Tenemos que partir de la premisa de que todas las formas de ilusionismo tienen implicaciones ideológicas y de que las formas de placer que se generan en las relaciones especulares establecidas por el cine, sobre todo por la narrativa clásica de Hollywood, fomentan una ideología burguesa y patriarcal. Deberíamos comenzar a crear nuevas formas de placer en el cine y a generar un debate sobre la autonomía del texto fílmico y sobre las estrategias formales que no permiten la participación crítica del espectador frente al espectáculo. Si el discurso ideológico del cine dominante, sobre todo a nivel de la imagen, es percibido como capitalista y fundamentalmente sexista, es hora de articular un lenguaje más específicamente femenino que ponga en evidencia una subjetividad “otra” y permita un cine más justo y más acorde con el tiempo en que vivimos.

BIBLIOGRAFÍA

Doanne, Anne

“The Film and the Masquerade: Theorizing the Female Spectator.”
En Mary Anne Doanne (ed.) **Issues in Feminist Film Criticism**.
Indianapolis: Indiana U.P. 41-57.

“Textual Politics”. Ibid. 250-267.

Ferrufino, Elena

“Marginality, Postmodernism and Oppositional Narrative Practices in
the Andean Region: 1976:1996”. Boulder: Tesis de Doctorado
Universidad de Colorado en Boulder.

Mesa Gisbert, Carlos

1985 **La aventura del cine boliviano**. La Paz: Editorial Gisbert y Cía.

Modlesky, Tania

“Histhcock, Feminism, and the Patriarcal Unconscious.” En Mary
Anne Doanne (ed.). **Issues in Feminist Film Criticism**. 58-74.

Mulvey, Laura

“Visual Pleasure and Narrative Cinema.” En Philip Rosen (ed.).
Narrative Apparatus, Ideology. New York: Columbia University
Press. 198-209.

Pines, Jim & Paul Willemen

Questions of Third Cinema. London: British Film Institute.

Valdivia, Juan Carlos

1993 **Jonás y la ballena rosada**. Filme.

LIBROS Y RESEÑAS

DIVERSIDAD Y ECOLOGÍA DEL LENGUAJE EN BOLIVIA

Luis Enrique López

Cómo citar: López, L. E. (2007). Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 155-163.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10892659>



Luis Enrique López (editor)
Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia
La Paz: Plural, 2006, 246pp

Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia es un libro que explora la realidad multilingüe pluricultural boliviana para, desde una mirada crítica, analizar la situación por la que atraviesan algunos de los idiomas indígenas aún hablados en el país, aunque muchos de ellos estén en riesgo de desaparición. El libro propuesto asume la metáfora ecológica para precisamente destacar las

potencialidades que aún marcan el uso de estos idiomas en la sociedad boliviana, a la vez que alerta al lector respecto de la necesidad imperiosa de diseñar e implementar acciones dirigidas a su recuperación y revitalización.

Estableciendo un paralelo entre biodiversidad y diversidad idiomática cultural, este volumen destaca lo que se pierde cuando una lengua deja de hablarse: una riqueza de conocimientos y saberes de índole particular, producto de miles de años de interacción entre los seres humanos y su entorno natural y social. Desde esa perspectiva, se analizan también acciones en marcha ya sea para recuperar, reutilizar o potenciar la vitalidad de los distintos idiomas bolivianos.

La perspectiva ecológica del lenguaje adoptada en este libro propone observar la situación de cada lengua en su entorno; es decir, enmarcada en su particular contexto de uso y evolución. De esta forma, tomamos en cuenta aquellos elementos que componen el *ambiente natural* en el cual cada idioma se desarrolla así como los factores que construyen las *condiciones* que moldean su funcionamiento y uso. Sin embargo, tratándose de productos creados por el hombre para satisfacer sus necesidades de comunicación, pero también para viabilizar la relación con sus pares y con otros diferentes a ellos, para expresar sus sentimientos y estados de ánimo, para reproducir su cultura, así como también para garantizar la transmisión intergeneracional de historias, conocimientos, saberes y prácticas culturales distintas, esta propuesta ecológica retoma los principios inicialmente propuestos por Haugen (1972)¹ y lee el *ambiente natural* y las *condiciones* en las que se desarrollan las lenguas desde distintas ópticas; entre otras, la idiomática, la psicosocial y la cultural.

Proponemos estudiar cada lengua no como una entidad aislada, sino más bien en relación con los otros idiomas con los que está en interacción, pues consideramos que mirar cada lengua en sí misma y desde sí misma sólo nos lleva a una lectura parcial y fragmentada de la realidad lingüística. Menos podríamos así observar los procesos sociolingüísticos en curso, que influyen sobre la manera en la cual cada idioma es utilizado en la sociedad. En otras palabras, proponemos superar la lectura monolingüe de los procesos lingüísticos para intentar dar cuenta de lo que ocurre con las lenguas en el contexto de diversidad

¹ Haugen, Einar. 1972 **The ecology of language**. Stanford, CA: Stanford University Press.

en el cual ellas funcionan y se desarrollan. La metáfora ecológica, y la consecuente comparación de las lenguas con otros organismos vivos, nos ayuda a superar las miradas excluyentes parcelarias que, por lo general, hemos tenido desde las disciplinas y en la construcción de nuestros objetos de estudio.

Del mismo modo, vemos necesario observar la relación entre lengua y hablantes, para comprender los procesos psicosociales que afectan la adquisición y uso de las lenguas en cada contexto particular en el cual cada idioma se desenvuelve. Si antes decíamos que no resultaba conveniente mirar la lengua desde sí misma y veíamos la necesidad de relacionar cada lengua específica con su contexto idiomático; proponiendo de esta forma una lectura *plurilingüe* de cada idioma, si se nos permite la transgresión; en este caso, nos proponemos mirar las lenguas con relación a los distintos factores psicosociales que moldean y de cierta forma también determinan su uso. Vale decir, analizar la relación del hablante con su lengua, o incluso con cada una de las lenguas que habla, puede arrojar luces sobre las razones que también determinan la continuidad o desactivación de una lengua. Cuestiones como la actitud de los hablantes respecto de sus lenguas, sus preferencias de uso, la percepción que tienen de los procesos lingüísticos y sus puntos de vista respecto a la adquisición, el aprendizaje, la enseñanza y el funcionamiento y uso de las lenguas es, a nuestro entender, fundamental para comprender el entorno en el cual cada lengua se desenvuelve.

Tampoco es posible ver la lengua desligada de los procesos sociales y culturales en los que sus hablantes participan. Establecer relaciones entre lengua y forma de vida y también lengua y lectura del mundo contribuye de manera especial a la comprensión de los mismos procesos idiomáticos que nos preocupan. Muchas veces se ha dicho que la lengua es el reflejo del alma y que cada idioma constituye el instrumento privilegiado de expresión de la visión y la posición que un colectivo tiene frente al mundo, a la vida y también a su entorno cultural. Como la lengua vehicula también los saberes y conocimientos de una comunidad y un pueblo, su estudio no puede ignorar esta relación.

Como se puede apreciar, a partir de la metáfora, la perspectiva que buscamos construir nos ayudará a estudiar las lenguas desde una mirada no sólo integral, como lo estamos aquí sugiriendo, sino también desde una perspectiva procesual. Cabe decir, nos proponemos ver las lenguas *en movimiento*, tal como

ocurre con los diversos organismos que se desarrollan en cada ecosistema. Pero, para lograrlo, hay dos dimensiones más que es menester abordar: la económica y la política, y en el caso específico de las lenguas indígenas bolivianas, la cuestión territorial cobra un sentido específico tanto en relación con la dimensión económica cuanto con la política.

La metáfora ecológica podría llevarnos a colegir que lo que ocurre con cada idioma es su responsabilidad y el producto de su propio accionar, corriendo el riesgo de caer en una lectura naturalista de la realidad sociolingüística, que resultaría contraproducente con los propósitos y el compromiso que han animado el desarrollo del PROEIB Andes desde sus inicios en 1996. La discusión de la perspectiva ecológica que deseamos propiciar, desde la misma introducción a este volumen, nos ha permitido descartar la conveniencia de mirar la lengua en sí misma y desde sí misma. Siendo un producto cultural y social, tampoco resulta conveniente ver la lengua desvinculada de los procesos políticos y socioeconómicos que influyen tanto en su funcionamiento como también en su propia estructura.

Más aún, en contextos de una histórica opresión idiomática como el boliviano y de una colonización no superada, lo que ocurre en y con las lenguas puede encontrar explicación en las condiciones sociopolíticas y socioeconómicas bajo las cuales los idiomas nacen, crecen, se desarrollan y también mueren, en boca de los directamente concernidos: los hablantes de las lenguas en cuestión. Cuando Mühlhäusler, en 1996, a partir de su lectura de la situación sociolingüística del Pacífico Sur², nos alertó sobre la importancia que, en la conservación y abandono de las lenguas, tiene la dimensión sociohistórica y las condiciones políticas en las cuales las lenguas se desenvuelven, nos recordó que antes que *problemas de lenguas* se trataba de *problemas de individuos y de sociedades*. Si bien puede esto sonar a una verdad de Perogrullo, es siempre conveniente recordarlo y reiterarlo, pues, como lo hemos señalado, la adopción de la metáfora ecológica conlleva riesgos de naturalización de las condiciones desventajosas y adversas bajo las cuales idiomas como los amerindios se desarrollan en la medida que sus hablantes luchan por su supervivencia.

² Mühlhäusler, Peter. 1996. *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. Londres: Routledge.

Pero, incluso para comprender mejor los procesos sociolingüísticos en curso, la herramienta sociohistórica resulta fundamental, pues sólo al revisar la historia social de cada sociedad, podemos entonces entender lo que ocurre con los idiomas que esa sociedad habla. En otras palabras, el estudio de estos procesos y factores sociopolíticos y socioeconómicos, desde una mirada tanto diacrónica como sincrónica, nos permite explicar fenómenos y procesos sociolingüísticos en desarrollo, pero también nos ayuda a imaginar estrategias, procedimientos e instrumentos necesarios para contribuir a forjar el camino que para cada lengua específica consideran adecuado los hablantes y las sociedades a las que ellos pertenecen.

Para el caso boliviano que nos ocupa, los nexos aquí propuestos son imprescindibles, pues estamos ante un complejo escenario de reconstrucción social y de refundación de un imaginario social que había precisamente *naturalizado* las relaciones históricamente construidas entre el castellano y los idiomas amerindios, como producto, naturalmente, de la naturalización de un orden injusto y desigual basado en el discrimen y en la jerarquización de unos bolivianos frente a otros. En la dimensión idiomática, su correlato fue la condición diglósica que marcó el desarrollo de las lenguas amerindias y del castellano.

Una perspectiva ecológica como la que buscamos construir, en el contexto amerindio específico de convergencia, contacto y conflicto entre lenguas de raigambre y naturaleza diferentes, sólo puede enriquecerse y hacerse más potente si consideramos, desde los mismos inicios de la formulación y la construcción teórica, la visión y las percepciones que la propia comunidad de hablantes tiene sobre los idiomas que utiliza. En el caso de las lenguas indígenas, que se desarrollan en un contexto de opresión colonial y de consecuente subalternización, pero también en el caso del idioma hegemónico —el castellano—, enriquece la comprensión y resulta imprescindible tomar en cuenta las perspectivas de los propios indígenas respecto de sus lenguas.

Para lograrlo, será necesario también abandonar la clásica postura de investigador y superar la visión de los indígenas como objeto de estudio. Se trata más bien de construir nuevas prácticas de indagación que propicien el diálogo intercultural y la interacción respetuosa entre indígenas y no-indígenas, a partir de la convicción de que cada cual tiene algo que aportar a la construcción de conocimiento, unos desde lo metodológico y el bagaje teórico y otros desde una

óptica conceptual distinta, anclada en la cotidianidad y en el conocimiento de su entorno natural y social. No bastará entonces sólo con *reconstruir* o sistematizar la visión indígena sobre el lenguaje y su funcionamiento, sino más bien diseñar estrategias y modos para que ese necesario proceso cuente con la participación activa de los propios concernidos.

Además, por el carácter del posicionamiento de los indígenas respecto de la vida y del mundo, entran en juego en este análisis tanto la dimensión individual como la posición colectiva y comunitaria, lo que nos lleva a ver cada idioma desde la perspectiva identitaria. Esta lectura dará cuenta ya no sólo de la relación del hablante con su lengua, sino de los vínculos que se establecen entre cada lengua, o entre un grupo de lenguas, con una determinada comunidad de hablantes o un pueblo que comparte una historia y un proyecto de futuro. La relación lengua-identidad es por ello clave también para la construcción de la perspectiva que aquí proponemos.

En suma, postulamos una comprensión integral de las lenguas en su contexto histórico, sociocultural, político, económico y también psicosocial. Consideramos que sólo de esta forma, podemos llegar a lecturas de la realidad que nos permitan, en la acción, acompañar a las propias comunidades y a los hablantes en los derroteros y caminos que se traen en su reafirmación del derecho a la diferencia y en el ejercicio de los derechos económicos, sociales, culturales y lingüísticos que hoy la legislación nacional e internacional reconoce a la población indígena.

La perspectiva de derechos que orienta las acciones del PROEIB Andes, en el campo socioeducativo y en su relación con los pueblos indígenas, nos lleva también a trascender el plano de la construcción teórico-conceptual para imaginar proyectos de intervención específicos destinados a contribuir, desde la relación lengua, cultura y educación, al mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades indígenas. Es por ello que este libro, además de contribuir a la reflexión sobre una visión ecológica del lenguaje, está pensado también desde y para la acción. A ello se debe que cada uno de los capítulos que el libro comprende haga referencia a la educación desde la orientación de lo que se conoce como educación intercultural bilingüe.

Si bien el libro presta particular atención al análisis de la situación de idiomas y pueblos de las tierras bajas (Oriente, Chaco y Amazonía), también incluye la revisión de la situación del quechua en Cochabamba, de manera de provocar también la toma de conciencia sobre las condiciones en las que actualmente se desarrolla el quechua, lengua con mayor número de hablantes en el país. Pero, además de ello, creemos que los puntos de vista y consideraciones incluidos en cada uno de los capítulos de este libro resultan útiles para analizar la situación sociolingüística boliviana en general y encontrar propuestas que lleven a un mejoramiento sustancial de la educación que actualmente reciben los educandos indígenas y no-indígenas del país, en un contexto en el cual se impone reubicar la diversidad, en el marco de la construcción de nuevos y más democráticos modos de relacionamiento entre diferentes.

Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia comprende seis capítulos. El primer capítulo está dedicado a una introducción al tema y tiene como propósito situar el contenido de los demás en el marco de la multiethnicidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad que caracterizan a Bolivia, desde una mirada a los procesos sociopolíticos que condicionan la realidad sociolingüística del país y precisamente dan pie a imaginar una perspectiva ecológica del lenguaje en este país. El segundo capítulo, sobre la base de la revisión de la situación sociolingüística de tres pueblos amazónicos —chácobos, lecos y pacahuaras—, analiza la relación entre ecología y lenguaje y pone en discusión las ventajas y desventajas que tiene utilizar la metáfora ecológica en el estudio de la problemática sociolingüística. El tercer capítulo analiza los procesos de intercambio cultural y de construcción simbólica entre los chiquitanos, desde una mirada particular a las políticas lingüísticas y educativas que han jugado un papel determinante en la construcción identitaria de este pueblo; se pone también en evidencia cómo, a pesar del innegable desplazamiento lingüístico en curso, los chiquitanos conservan muchos de sus conocimientos, particularmente aquellos que tienen relación con el manejo de los recursos naturales y con la gestión del territorio. El cuarto capítulo dirige su mirada a la educación y, a partir de información recogida en una investigación socioeducativa y sociolingüística en curso con niños, jóvenes y adultos de cinco pueblos amazónicos —chimán, mojeño-trinitarios, mosetén, movima y tacana—, dirige nuestra mirada al aula para observar lo que ocurre en escuelas chimanes y mosetenes. El quinto capítulo aborda la problemática del quechua en Cochabamba, en el marco general de los pueblos y lenguas quechuas en Sudamérica, base sobre la cual se analiza la situación particular de la enseñanza

del quechua como segunda lengua en contextos urbanos cochabambinos. A manera de cierre temporal, el sexto capítulo presenta una propuesta de política lingüística para las tierras bajas de Bolivia en general.

Parte importante de este libro son dos colecciones de fotos que interrumpen el texto escrito pero que lo complementan de manera particular, pues obligan al lector a relacionar lo dicho con lo que el lenguaje visual nos transmite respecto del entorno natural y social en el cual las sociedades y lenguas materia de este libro se desenvuelven. Estas fotos, con mayor concentración en la realidad de los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía, y con menor atención a la realidad quechua, resultan testimonios evidentes del entorno con el cual interactúan los idiomas cuya situación se pretende estudiar aquí.

Las fotos de este libro pertenecen a Cristian Mujica, de FAMA Producciones, Hernán Andia, Noé Portugal, Carlos López, Rodolfo Goytia, Daniel James, Ibico Soliz, del diario Los Tiempos, y a Cristián Salvatierra, Verónica Tejerina, Susana Chávez y Fernando Prada del PROEIB Andes.

El libro y las perspectivas que ofrece constituyen una invitación tanto a los estudiosos del lenguaje como a los propios concernidos —los indígenas de las comunidades con los cuales construimos las perspectivas aquí presentadas— a reflexionar sobre las situaciones por las que actualmente atraviesan las lenguas indígenas habladas en Bolivia. También busca, sobre esa base, motivar el apoyo a los indígenas y a sus organizaciones en los procesos de reafirmación étnico-identitaria en curso, en la actual coyuntura boliviana que, desde enero de 2006, marca una singular reubicación de sociedades, culturas y lenguas, como también un reposicionamiento de lo indígena en el imaginario colectivo de este país.

Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia no hubiese visto la luz de no haber sido por la provocación que nos hizo la Transportadora de Electricidad (TDE), en la persona de Gonzalo Guzmán. Su motivación y entusiasmo por el trabajo que desde el PROEIB Andes realizamos, por el reposicionamiento de las lenguas y las culturas indígenas en la búsqueda de modelos educativos más pertinentes y responsables, constituyeron el acicate que necesitábamos para reunir y revisar trabajos que los que intervenimos en la producción de este volumen teníamos guardados o estábamos por parir. Transportadora de Electricidad, en este sentido, ha cumplido un rol fundamental en la producción

de este libro y, sin su compromiso y ayuda, el PROEIB Andes no hubiese podido sacar un libro de estas características. Finalmente, vaya nuestro agradecimiento a Plural Editores, casa desde la cual sacamos en Bolivia nuestra producción editorial, por haber aceptado las precisiones de tiempo para sacar este libro en diciembre del 2006.

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de diciembre de 2007
en Talleres Gráficos "KIPUS"
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: 591- 4 - 4582716 / 4237448
E-mail: designerskipus@yahoo.es



FONDO
EDITORIAL