

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

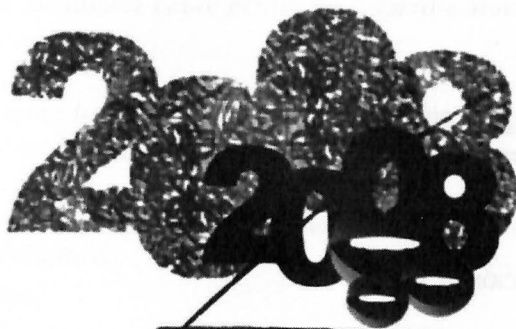
PÁGINA Y SIGNOS

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA



¡Los idiomas sí que cuentan!

Grupo Editorial
 Kipus

Primera Edición, diciembre 2008

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

© Grupo Editorial Kipus, Cochabamba, (Bolivia, 2008).
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

© 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

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Alandia Mercado
Silvana Campanini Tejerina
Carlos Alberto Estrada García
Elena Ferrufino-Coqueugnot
Vicente Limachi Pérez
Fernando Llanos Gutiérrez

RESPONSABLE DE EDICIÓN

Patricia Alandia Mercado

DISEÑO DE LA PORTADA

Mariel Cabrera V.

DIAGRAMACIÓN

Roxan M. Arnez Z.

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 2, número 4

Diciembre de 2008

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

CONTENIDO

Presentación..... 9

La clasificación del idioma baure dentro de la familia arawakana 15
Swintha Danielsen

El pueblo cavineño: hacia el resurgimiento de la lengua indígena 47
Silvana Campanini Tejerina

***La concordancia temporum y el español andino:
soluciones cuantitativas 65***
Sandro Sessarego

***Representaciones sobre el quechua en textos de la
Reforma Educativa boliviana 85***
Fernando Garcés V.

***Aportes desde la antropología lingüística para profundizar el
conocimiento/aprendizaje de la lengua y de la cultura quechuas 131***
Fernando Cáceres Terceros

Trilingüismo, interculturalidad y didáctica	147
--	------------

Pascal Montoisy

A propósito de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en México	179
--	------------

Jazmín Nallely Argüelles Santiago

PRESENTACIÓN

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2008). Presentación. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 9-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10992368>

...el amor a nuestra lengua, que es palabra y es silencio, se confunde con el amor a nuestra gente, a nuestros muertos, los silenciosos, y a nuestros hijos, que aprenden a hablar. Todas las sociedades humanas comienzan y terminan con el intercambio verbal, con el decir y el escuchar. La vida de cada hombre es un largo y doble aprendizaje: saber decir y saber oír. El uno implica al otro: para saber decir hay que aprender a escuchar. Empezamos escuchando a la gente que nos rodea y así comenzamos a hablar con ellos y con nosotros mismos. Pronto, el círculo se ensancha y abarca no solo a los vivos, sino a los muertos. Este aprendizaje insensiblemente nos inserta en una historia: somos los descendientes no solo de una familia sino de un grupo, una tribu y una nación. A su vez, el pasado nos proyecta en el futuro. Somos los padres y los abuelos de otras generaciones que, a través de nosotros, aprenderán el arte de la convivencia humana: saber decir y saber escuchar. El lenguaje nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad. El espacio se ensancha y el tiempo se alarga: estamos unidos por la lengua a una tierra y a un tiempo. Somos una historia¹. (Octavio Paz)

A pesar de que las lenguas son, como lo muestra Octavio Paz, “el signo mayor de nuestra condición humana”, a lo largo de la historia, la mayor parte de ellas ha tenido que sufrir los embates de la discriminación y la imposición, que las han relegado, subalternizado y acallado al punto de su extinción.

En el mundo se hablan aproximadamente 6.800² lenguas de las cuales, según la Unesco, un 50% está en peligro de extinción debido a la globalización —“proceso de mundialización de la economía y, en consecuencia, del mercado de la información, la comunicación y la cultura, que afecta los ámbitos de

¹ “Nuestra lengua”, discurso pronunciado en el acto de inauguración del Primer Congreso de la Lengua Española, Zacatecas, 1997.

² Las cifras varían por las dificultades de acceder a muchas poblaciones para describir sus lenguas y establecer su situación actual.

relación y las formas de interacción que garantizan la cohesión interna de cada comunidad lingüística”(ONU 1996)—, la adopción de lenguas dominantes —producto de procesos de colonización— y las prohibiciones que aplican ciertos gobiernos, entre otras causas.

La ONU (1996) acusa a los Estados de implementar una secular tendencia unificadora dirigida a reducir la diversidad y a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico.

“Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto, tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones”³. Sin embargo, todavía se escuchan las voces que conciben la diversidad lingüística como un estorbo para la comunicación, y la existencia de lenguas, tales como las indígenas, como un freno para el “desarrollo”.

Bolivia tiene el doble de diversidad lingüística que toda Europa. Con 36 lenguas (López 2007) y varias familias lingüísticas, se sitúa entre los países con mayor riqueza lingüística y cultural en el mundo. Sin embargo, su historia no ha contribuido al desarrollo de al menos el 80% de estas lenguas. Primero con la colonización que provocó la subalternización de las lenguas y el exterminio de sus hablantes; luego, con la República, que consolidó la jerarquía impuesta por los colonizadores, pasando por la Revolución del 52 que, a tiempo de reconocer los derechos de los indígenas —los pongos de ese periodo, prácticamente esclavos—, los invisibilizó y castellanizó, el Estado boliviano no hizo sino vulnerar los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas y favorecer la aculturación y el reemplazo lingüístico.

Considerando esta realidad, que es la de muchas otras naciones, y con el objetivo de promover la diversidad de lenguas y el multilingüismo, lo que supone proteger y desarrollar las culturas y el respeto de los pueblos a los que pertenecen, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la sesión plenaria del 16 de mayo del 2007, a través de la resolución A/RES/61/266, declaró el año 2008 como el Año Internacional de las Lenguas, bajo el lema “Los idiomas sí que cuentan”.

³ Artículo 7 de la Declaración universal de derechos lingüísticos, 1996.

En su mensaje con motivo de la celebración del Día Internacional de la Lengua Materna, el Director General de la Unesco, Koichiro Matsuura, dijo: “Lejos de constituir un ámbito reservado al análisis de los expertos, las lenguas son la médula de toda vida social, económica y cultural. Ese es el significado del lema que la Unesco ha escogido para el Año Internacional de los Idiomas...”. Así, aconseja a los Estados la implementación de políticas lingüísticas que amparen los derechos lingüísticos, individuales y colectivos, en especial de los pueblos cuyas lenguas se encuentran en riesgo o en proceso de extinción.

Y si bien las políticas lingüísticas no aseguran el desarrollo de las lenguas, y mucho menos su revitalización o recuperación, los sectores indígenas en Bolivia están convencidos de que la inclusión de las lenguas en la Constitución Política del Estado es un paso fundamental. En ese entendido, el Proyecto de nueva Constitución, producto de los acuerdos a los que arribaron las distintas organizaciones indígenas, establece, en su artículo quinto, inciso I:

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

Con respecto a su uso, en las distintas regiones del territorio, se precisa en el inciso II:

El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

Este nuevo marco legal ha apurado las discusiones de una ley de políticas lingüísticas, documento que se preparó en el 2005, con el apoyo del Ministerio

de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios y la participación de las distintas organizaciones indígenas originarias, y que en el mes de noviembre pasado se retomó para su revisión y posterior presentación al Congreso nacional.

Como puede advertirse, estamos próximos a asistir a una nueva etapa histórica, en lo que a nuestras lenguas se refiere, y aunque la implementación de las nuevas políticas no será una tarea fácil ni inmediata, cuando menos debemos sentirnos esperanzados de que la diversidad se impondrá a la homogenización, el respeto a la discriminación, la tolerancia a la violencia. Estamos cerca de eliminar las aún vigentes formas de servidumbre, de avasallamiento, de exclusión, que han acallado las voces de pueblos enteros y les han arrebatado sus derechos a nombrarse, a desarrollar sus conocimientos, a autoidentificarse, en definitiva, a hablar.

En este espíritu, la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas —y porque hay razones para hacerlo— quiere adherirse a la celebración del Año Internacional de las Lenguas con la publicación de este número, el cuarto, de su revista *Página y Signos*. Para ello, hemos intentado reflejar, con la colaboración de importantes profesionales de distintas áreas y diferentes nacionalidades, la situación de las lenguas y de las discusiones sobre las políticas destinadas a su uso, siempre desde la mirada plural, diversa, intrínsecas a la condición de las lenguas.

Este número inicia con el trabajo de la lingüista Swintha Danielsen, *La clasificación del idioma baure dentro de la familia arawakana*, que describe la situación de las lenguas arawakanas, sus características, que luego son comparadas con el baure, idioma al que la autora le ha dedicado años de estudio.

Desde una mirada más sociolingüística, *El pueblo cavineño: hacia el resurgimiento de la lengua indígena*, de Silvana Campanini, presenta un análisis apoyado en testimonios que dan cuenta de los procesos de revitalización y fortalecimiento identitario del pueblo cavineño.

A continuación, con la rigurosidad de la lingüística descriptiva, Sandro Sessarego nos presenta su artículo *La concordancia temporum y el español*

andino: soluciones cuantitativas, en el que evalúa, a través de un análisis Varbrul, el papel de factores internos y externos en la alternación de subjuntivo presente y pasado en las cláusulas nominales dependientes, en las variantes dialectales del castellano boliviano y peruano.

Representaciones sobre el quechua en textos de la Reforma Educativa boliviana es el trabajo de Fernando Garcés V., que analiza distintos textos producidos en quechua en el marco de la Reforma Educativa, que reflejan representaciones construidas a partir de la lengua y cultura dominantes.

Aportes desde la antropología lingüística para profundizar el conocimiento/aprendizaje de la lengua y de la cultura quechuas, de Fernando Cáceres, presenta las contribuciones de la antropología a la profundización del conocimiento de la lengua y de la cultura quechuas, dentro del marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pascal Montois, en su artículo *Trilingüismo, interculturalidad y didáctica*, nos provee de una serie de instrumentos conceptuales que nos permiten comprender el planteamiento —y sus implicaciones— del Anteproyecto de ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez, cuya discusión en el Congreso nacional se encuentra, hasta el momento, postergada.

Para finalizar, *A propósito de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en México*, de Jazmín Nallely Argüelles Santiago, pone a consideración una serie de reflexiones sobre las políticas lingüísticas y sus efectos en las lenguas y los hablantes, en una realidad, la mexicana, tan coincidente con la nuestra.

Patricia Alandia

Editora Responsable

LA CLASIFICACIÓN DEL IDIOMA BAURE DENTRO DE LA FAMILIA ARAWAKANA

*Swintha Danielsen**

Cómo citar: Danielsen, S. (2008). La clasificación del idioma baure dentro de la familia arawakana. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 15-46.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10992471>

RESUMEN

El presente artículo presenta, de manera sintética, algunos de los resultados de las investigaciones realizadas, por la autora, sobre las lenguas de la familia arawakana, en general, y el idioma baure, en particular.

Swintha Danielsen examina las lenguas arawakanas, su situación actual y sus rasgos predominantes, que luego son contrastados con los del idioma baure.

Inscrito en el campo de la lingüística descriptiva, la lingüística genética y la areal, este trabajo se constituye en un aporte fundamental para el conocimiento de nuestras lenguas, muchas de ellas en serio peligro de extinción.

Palabras claves: baure, familia arawakana, lingüística descriptiva, lingüística areal de la Amazonía

* Lingüista investigadora de la Universidad de Leipzig, Alemania.

Introducción

El idioma baure se habla en el noreste de Bolivia, en la parte amazónica boliviana. Es un idioma que forma parte de las lenguas arawakanas del sur (ver Esquema 1) y que hoy en día se encuentra en serio peligro de extinción (ver Crevels 2002:21 y Tabla 1). Antiguamente, la familia lingüística arawakana era muy grande; se extendía desde las islas Caribes hasta los andes en Perú y hasta la Amazonía boliviana y brasileña, aun hasta el norte de Argentina y Paraguay, que incluye hasta unas 150 lenguas. Hoy no queda más de un cuarto de estas lenguas, pues las otras ya han sido reemplazadas por el español y el portugués. En los próximos años, muchos de los idiomas arawakanos amenazados habrán sido reemplazados y, dentro de muy poco tiempo, solo un puñado de las lenguas con mayor número de hablantes permanecerá, si es que no desaparecen también.

Actualmente contamos con unas 47 lenguas en Bolivia, pertenecientes a 13 familias lingüísticas (ver Crevels & Adelaar 2000–2002; Ethnologue 2008¹). Entre estas, hay 8 lenguas arawakanas, de las cuales 4 ya están extintas y 4 se encuentran en serio peligro de extinción (ver Tabla 1).

Este artículo, en primer lugar, reseña la condición de la lingüística arawakana. Seguidamente, examina las lenguas arawakanas bolivianas en más detalle. En el tercer apartado, el idioma baure es el sujeto de investigación. En el cuarto apartado, el baure es comparado con los idiomas arawakanos más cercanos y, en el quinto, la comparación es extendida de la lingüística genética a la lingüística areal de la Amazonía. Los resultados son recapitulados en el apartado sexto.

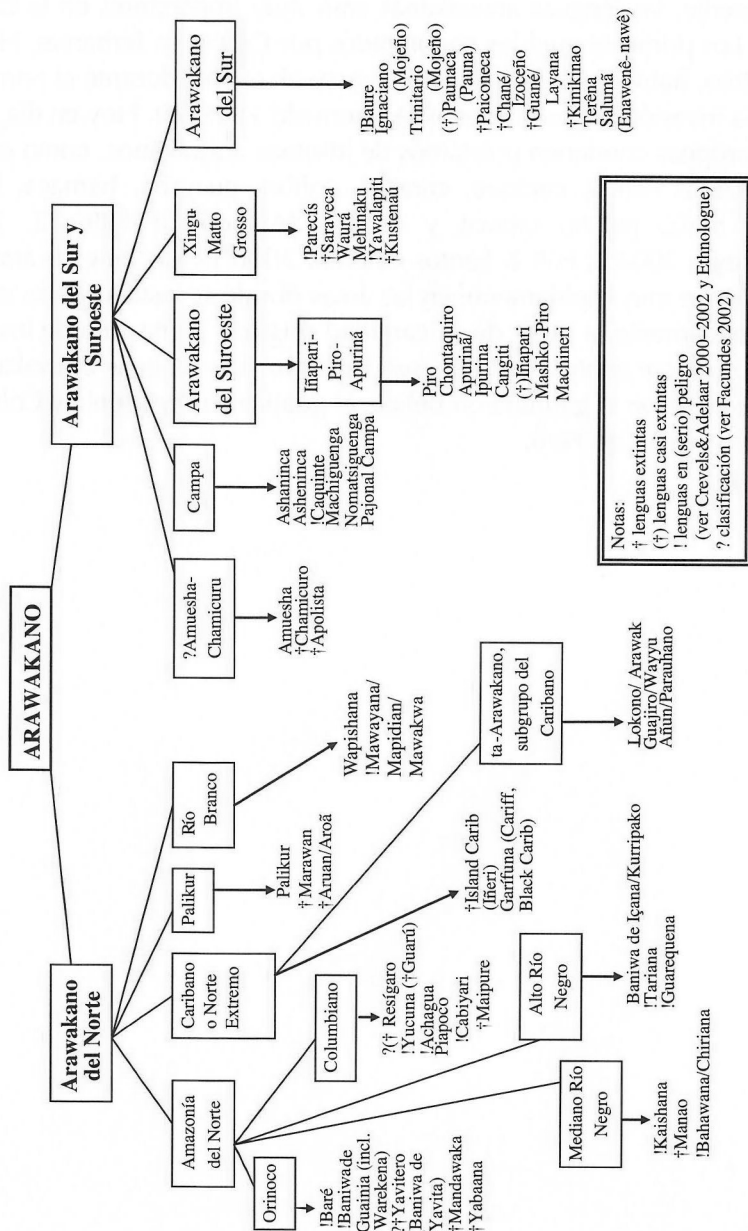
1. La familia lingüística arawakana en general

La familia lingüística arawakana es una de las más grandes en Sudamérica. El número de lenguas que figura en la literatura varía de manera notable: entre 154 (Loukotka 1968), 89 (Noble 1965), 61 (Aikhenvald 1999) y 41 (Ramírez 2001). Aikhenvald calcula 40 lenguas vivas en 1999 (Aikhenvald 1999:65).

¹ www.ethnologue.org (17/04/08)

Históricamente, las lenguas arawakanas eran muy importantes en la Conquista española. Los primeros pueblos encontrados por Colón, en Bahamas, Hispaniola y Puerto Rico, hablaban taíno, un idioma arawak extinto durante el primer siglo, luego de la invasión de los europeos (Aikhenvald 1999:65). Hoy en día, muchas lenguas europeas contienen préstamos de idiomas arawakanos, como es el caso de las palabras canoa, cacique, caracol, colibrí, guayaba, hamaca, huracán, barbacoa, maíz, patata, tabaco y caníbal (Aikhenvald 1999:72, 2005:81; Campos Reyes 2004:2; Hill & Santos-Granero 2000:1). Las lenguas arawakanas se extinguieron muy rápidamente en las áreas donde se instalaron los europeos. Desafortunadamente, a pesar de su cantidad original, la mayoría de los idiomas arawakanos se encuentra ahora en serio peligro. Las lenguas arawakanas más grandes y sanas son el garífuna en Belice, el guajiro en Venezuela y Colombia, y las lenguas campas en Perú.

Esquema 1: Las subdivisiones preliminares dentro de la familia lingüística arawakana
(basadas en parte en Aikhenvald 1999 y Fabre 2005)



En 1782, fue el Padre Filippo Salvatore Gilii, quien descubrió por primera vez una relación genética entre las lenguas arawakanas. Asimismo, realizó una comparación entre el maipure (Colombia) y el mojeño (Bolivia), y notó muchas similitudes que no podían existir por pura casualidad. A esta familia la denominó “maipure” (Aikhenvald 1999:73), sin embargo, en la actualidad esta lengua está extinta. Más tarde, la familia obtuvo el nombre “arawak” o “arawakan” (en inglés), de acuerdo con una de las lenguas más importantes de la familia —el arawak o lokono. La terminología sigue siendo una cuestión problemática entre los lingüistas. En la literatura española o portuguesa se encuentran los nombres de esta familia lingüística con otra ortografía: “aruák”, “arahuk” o “arahukano”; otros nombres para referirse a esta familia son “maipurean” o “maipuran”, en inglés, especialmente preferidos por Payne (1991). Lingüistas de Norteamérica también aplicaron el término “arawakan” (en contraste con “arawak”) para la referencia a una “unidad de un nivel más alto, aún no comprobada, que incluye a las familias arawak, arawá, chapacura,” (Dixon & Aikhenvald 1999:14)² y a otras familias lingüísticas como el guahibo, puquina y harakmbet (Facundes 2002:81). No hay ninguna evidencia a favor de este postulado, las suposiciones están apenas basadas en algunos datos lingüísticos confiables; por lo tanto, esta propuesta debe ser considerada problemática.

La distinta terminología referente a “arawak” o “arawakan”, sin embargo, puede también ser simplemente el reflejo de la preferencia de Inglaterra y Norteamérica, sin ninguna de las connotaciones mencionadas anteriormente (Crevels, c.p.); muchos lingüistas usan “Arawak” para la referencia a la lengua específica (lokono/arawak), mientras que “Arawakan” es empleado para la referencia a la familia lingüística. Esta es la terminología que se prefiere en este estudio (“arawakano” en español), justamente por ser la más común entre los lingüistas sudamericanos. Aunque pueda tratarse más de una problemática de la lingüística inglesa que de la lingüística española, es importante saber cuáles son las connotaciones que existen en la terminología.

Las primeras descripciones gramaticales fueron producidas por los jesuitas, quienes estudiaban muchas lenguas indígenas de sus misiones para el mejor avance de su objetivo: la cristianización. Desde los años de la década de 1950, algunos

² “Unproven higher-level unit which includes Arawak, Arawá, Chapacura” (la traducción es mía).

lingüistas del ILV³ estudiaron las lenguas arawakanas; de esta manera, es posible comparar listas de palabras, a veces notas gramaticales y textos cortos para un número determinado de lenguas. Desde 1970, muchos otros lingüistas comenzaron a ir al campo y produjeron descripciones gramaticales más comprensibles.

Después del Padre Gilii, muchas otras personas intentaron reconstruir las familias lingüísticas de Sudamérica. Entre ellas, están los estudios preliminares de Mason (1950), Noble (1965), Loukotka (1968), Matteson (1972) y Tovar & Tovar (1984). Reconstrucciones más sólidas son las realizadas por Payne (1991), Kaufmann (1994) y Aikhenvald (1999). Además, hay varios otros estudios donde se compara aspectos más particulares o solamente ciertos subgrupos de la familia: Derbyshire (1986), Wise (1986), Valenti (1986), Aikhenvald (2001a), Ramírez (2001) y Adelaar & Muysken (2004). La mayoría de los estudios se enfoca predominantemente en el léxico, mientras que muy pocos comparan la gramática. Esto seguramente también tiene que ver con la falta de buenas gramáticas para la mayoría de las lenguas de este phylum. El “núcleo arcaico” de la gramática del arawakano en general incluye brevemente las siguientes características (Aikhenvald 2001a:171f.; 1999):

- (a) tipología: polisintético, marcaje sobre el elemento que funciona como núcleo⁴, aglutinante con muy poca fusión.
- (b) fonología: sistema vocálico minimal de 3 ó 4 vocales, falta de distinción de o/u; solo una líquida l/r; falta de distinción de plosivas sonoras o sordas (p.ej. /p/ = [p], [b]); estructura silábica (C₁)V(V)(C₂)⁵
- (c) afijos de referencia a argumentos: prefijo para la referencia al poseedor en sustantivos; marcaje escindido⁶ de sujeto: prefijo en verbos activos, sufijo

³ ILV = Instituto Lingüístico de Verano, una institución misionera evangelista que mandó lingüistas al campo en todo el mundo para la traducción de la Biblia en estos idiomas. En los años 50 y 60, esta institución se encontraba instalada por casi todo el territorio boliviano. En los años 70, hubo un escándalo con el ILV y su supuesta colaboración con la CIA de EEUU; es por eso que no se sabe mucho de su presencia en Latinoamérica después de los años 60.

⁴ “head marking”

⁵ C = consonante; V = vocal

⁶ “split marking”

- en verbos estativos, pero también en adjetivos y sustantivos predicativos; marcaje de objeto por medio de sufijo
- (d) género: masculino vs. femenino, notable en afijos personales, pronombres personales, demostrativos, a veces en adjetivos y sustantivos
- (e) número: marcaje opcional de plural, posible distinción entre animado/inanimado; sufijos de plural reconstruidos **-na/-ni*, **-pe*
- (f) posesión: alienable/inalienable; derivación de formas libres ("absolutas") y formas ligadas posesivas
- (g) atributivo *ka-*, privativo/negativo *ma-*
- (h) sistema de clasificación nominal, incorporación de clasificadores y sustantivos
- (i) predicados morfológicamente complejos con afijos de cambio de valencia (causativo, aplicativo, reflexivo/recíproco), aspecto, direccionales
- (j) orden de constituyentes⁷: AVO, S_aV, VS_O
- (k) nominalización para la subordinación

Además de la lista mencionada, Aikhenvald sostiene que las lenguas arawakanas del norte son morfológicamente menos complejas, particularmente los predicados, mientras que estos tienen la tendencia de ser polimorfémicos en las lenguas arawakanas del sur.

Comparando las diferentes propuestas de subdivisiones dentro de la familia lingüística arawakana, hoy parece estar más o menos claro cuáles son las lenguas que pertenecen a esta familia, pero no tanto cuáles son las relaciones genéticas internas (Facundes 2002:83; Danielsen, Dunn & Muysken). Una subdivisión más sólida de la familia arawakana y el análisis de las relaciones genéticas posibles con otras familias lingüísticas necesitan más estudios comparativos y más investigación. Estos estudios no solo tendrían que basarse en lexemas (como en Payne 1991, quien incluyó más de 400 lexemas), sino que deberían comparar toda la gramática de las lenguas.

⁷ A = sujeto del verbo transitivo; V = verbo; O = objeto; S_a = sujeto del verbo intransitivo y activo; S_o = sujeto de verbo intransitivo y estativo

Según Aikhenvald (1999), los fenómenos gramaticales, y no la divergencia léxica, distinguen las lenguas arawakanas del norte de las del sur y suroeste. Otra subdivisión importante se basa en la forma del prefijo de la primera persona singular (1sc); se distingue *nu*-arawakan y *ta*-arawakan del área Caribe. El esquema 1 presenta un modelo de la subdivisión posible de las lenguas arawakanas, en parte adaptado de Aikhenvald (1999: 67–71) y en parte concluido por Danielsen, a partir del análisis del material disponible. Un punto débil de la mayoría de las subdivisiones es que parecen orientadas principalmente a la proximidad geográfica. Por lo tanto, otros campos que deben ser integrados para entender la naturaleza y el modo de la distribución de los varios pueblos arawakanos son la antropología, la historia y la arqueología. En este sentido, existe un estudio cultural muy amplio de Oliver (1989); así también, la idea de una comparación interdisciplinaria puede ser encontrada en Hill & Santos-Granero 2002.

Hornborg (2005 y 2007) también profundiza la investigación de la expansión de los pueblos arawakanos. Parece haber consenso en el hecho de que estos pueblos viajaban por vía fluvial en la Amazonía. Generalmente, se trataba de personas que tenían sus redes de negocio en toda la Amazonía y tan lejos como el mar y las islas Caribes y los Andes. Hornborg (2005:602) opina que “en vista de su distribución notable por ríos, hay una clara posibilidad de que la familia lingüística arawakana (quiere decir proto-arawakano) se haya originado como lengua de comercio de la Amazonía prehistórica.”⁸

La distribución presumiblemente aconteció muy rápido; los resultados de la investigación más reciente (Hornborg 2005:603; Danielsen, Dunn & Muysken) suponen que todas las lenguas arawakanas todavía son tan similares en su estructura que la distribución debe haber sucedido recientemente (aproximadamente hace 1000 años). Por otra parte, el contacto con otros idiomas locales también tuvo sus efectos (como por ejemplo en el tariana, Aikhenvald 2001b, 2003); este hecho puede empañar el análisis de las relaciones genéticas dentro de la familia.

⁸ “In view of its conspicuously riverine distribution, there is a distinct possibility that the Arawakan language family (i.e., proto-Arawak) similarly originated as a trade language of prehistoric Amazonia” (la traducción es mía).

2. Lenguas arawakanas bolivianas

Entre los 8 idiomas arawakanos de Bolivia listados en la Tabla 1, solo los idiomas mojeños y el baure han sido estudiados con más detalle hasta hoy. Las otras lenguas se encuentran actualmente en investigación o ya no es posible estudiarlas porque hoy en día no son habladas. Sin embargo, parece posible para nosotros llegar a un mayor conocimiento, incluso de las lenguas arawakanas, presuntamente extintas, si realizamos un análisis de los materiales históricos (ver Danielsen & Hannss).

Tabla 1: Lenguas arawakanas bolivianas⁹

Lengua	Estado de amenaza	Estado de investigación
Ignaciano (Mojeño)	en peligro	esbozo gramatical (Olza Zubiri et al. 2002), descripción gramatical (Ott & Ott 1967), diccionario (Ott & Ott 1983)
Trinitario (Mojeño)	en peligro	esbozo gramatical (Gill ms.); diccionario (Gill 1993); en investigación
Baure	en serio peligro	esbozo gramatical (Baptista & Wallin 1967); descripción gramatical (Danielsen 2007)
Machineri	en serio peligro	en investigación en Brasil
Paunaca	moribundo	en investigación
Saraveca	extinto?	artículo (de Créqui-Montfort & Rivet 1913b)
Apolista	extinto	artículo (de Créqui-Montfort & Rivet 1913a; Payne 2005)
Chané	extinto	artículo (Montaño Aragon 1987)

En el esquema 2 solo se muestra las relaciones de las lenguas arawakanas del sur y suroeste; entre paréntesis se indica el estado de amenaza y el país donde la lengua es hablada:

⁹ Es muy posible que hayan existido aun más lenguas arawakanas en Bolivia, pero los distintos nombres que figuran en la literatura histórica son muy difíciles de clasificar.

Esquema 2: Lenguas arawakanas del sur y suroeste

Arawak¹⁰

Arawak del sur y suroeste

Arawak del sur

!Baure (BOL)
!Mojeño (trinitario, ignaciano) (BOL)
†Paunaca/ paiconeca? (BOL)
†Kinikinao/guané (BRA)
Terêna (BRA)
!Enawené-Nawé (BRA)
†Chané (ARG)

Subgrupo xingu-Matto Grosso

!Paresí (BRA)
†Saraveca (BOL)
Waurá (BRA)
Mehinaku (BRA)
!Yawalapiti (BRA)
†Kustenau (BRA)

Arwak del suroeste

!Piro/machineri (PER/BOL)
Apurinã (BRA)
(†)Iñapari (PER)

Subgrupo campa

Asháninca/ashéninca (PER)
Machiguenga (PER)
Nomatsiguenga (PER)
!Caquinte

Subgrupo amuesha-chamicuro

Amuesha (PER)
†Chamicuro (PER)
†Apolista (BOL)

¹⁰ † indica (casi) extinto, ! indica amenazado

La lengua apolista o lapachu, ya extinta, se hablaba en la misión de Apolo, departamento de La Paz; esto fue ilustrado por Créqui-Montfort & Rivet (1913a). En el presente estudio, el apolista fue clasificado como miembro del subgrupo amuesha–chamicuro. El amuesha y apolista parecen tener en común una característica particular: la segunda y tercera persona singular (2SG y 3SG) que, según parece, se marcan por una forma *p(i)*- o similar. Este fenómeno no se halla en ninguna otra parte de la familia arawakana, donde generalmente se reserva *pi*- solo para 2SG. Por otra parte, esta suposición puede ser equivocada si consideramos que las traducciones son inexactas o simplemente incorrectas en las listas de palabras; así, las formas traducidas de los verbos pudieron haber hecho referencia a 2SG en lugar de 3SG. Además de *pi*- para 3SG, en apolista parece haber existido una o dos otras formas para la marca de 3SG, por ejemplo, la plosiva *t*- que ocurre en muchas formas verbales que fueron traducidas como infinitivos. Si se analizara como tal, el marcaje de 3SG sería similar a los idiomas mojeños y paunaca. Finalmente, Payne (2005:249) afirma que, sobre la base de su análisis lexical, el apolista se encuentra más cercanamente relacionado con las lenguas arawakanas del norte, como el yavitero (Venezuela, Colombia, Brasil). Como se mencionó anteriormente, no siempre es la mejor estrategia llegar a supuestos por medio de puro análisis lexical. Además, todas las lenguas arawakanas resultaron tener una relación léxica muy cercana, pero a pesar de ello las conclusiones de Payne pueden mostrar que la relación del apolista es menos cercana con los otros idiomas arawakanos de Bolivia y que hay una relación más fuerte con los de Perú y los otros del norte. Como este punto no puede ser resuelto hasta que haya más datos disponibles, el apolista fue clasificado más en base a una comparación gramatical que léxica.

Por su parte, el machineri se hablaba en el norte de Pando, donde Bolivia tiene frontera con Brasil (Acre). Los machineri, que ya abandonaron el campo boliviano por Brasil, hablan una lengua del subgrupo postulado iñapari-piro-apurinã (Facundes 2002), que es más cercana al piro (ver Ethnologue).

Las lenguas mojeñas se encuentran en la región llamada Llanos de Mojeños en el noreste de Bolivia, en el departamento del Beni. El grupo mojeño se compone de las lenguas ignaciano y trinitario —incluyendo también los otros dialectos posibles, lorezano y javierano (Fabre 2005:67)— y en general se analiza

como una sola lengua (Salvatierra, Rose, c.p.). El ignaciano y el trinitario varían en su fonología (ver 4) y pocas veces también en su vocabulario. Es posible que sean el resultado de una convergencia más reciente (con la fluctuación observable en todos los lugares) después de una época de divergencia en los tiempos de la reducción de los mojeños en misiones. No obstante, aún falta investigar cuán distintas eran las lenguas mojeñas antes de la llegada de los españoles y cuántos dialectos existían en aquel tiempo. Los idiomas mojeños tienen una relación más cercana con el baure y sus dialectos, carmelitano y joaquiniano; esta relación se examina más en el quinto apartado.

Es posible que el paunaca y el paiconeca hayan sido dialectos diferentes de una sola lengua; estas lenguas muestran algunas similitudes con el mojeño y el baure (d'Orbigny 1859:79). No obstante, hoy en día solo los últimos hablantes del paunaca o pauna se quedaron en el este de Bolivia, en el departamento de Santa Cruz y en las comunidades Santa Rita y El Retiro (Villafañe). Es probable que la mayoría del pueblo paunaca ya haya sido integrado a las comunidades chiquitanas; asimismo, puede ser que allá también haya ocurrido una cierta mezcla de idiomas en alguna época de la historia. Sin embargo, es necesario mencionar que esto requiere de mayor atención e investigación todavía. En base a los datos recogidos en los últimos años (Villafañe), podemos refutar a Montaña (1989:170) quien dudaba de que el paunaca/paiconeca fuera miembro de la familia lingüística arawakana.

Por su parte, el saraveca estaba ubicado en el extremo norte del departamento de Santa Cruz, cerca de la frontera con Brasil (Matto Grosso), alrededor del Río Verde. Presumiblemente, los saravecas se fueron más al sur y fueron asimilados a la Chiquitanía. En varias fuentes se propone que el saraveca era más cercano al Parecí (Brasil, Matto Grosso) que a los otros idiomas arawakanos en Bolivia (paunaca y mojeño), de los cuales el saraveca era probablemente el vecino más próximo. Las lenguas arawakanas de Bolivia muestran gran similitud con las lenguas peruanas, arawakano campa e iñapari. Por otro lado, del parecí se ha dicho que era más cercano a las lenguas arawakanas del norte. Esta proposición (de Créqui-Montfort & Rivet 1913b:517 y Métraux 1942:134) conduce a asumir que hubo dos caminos de migración desde el norte: una migración más temprana hacia el suroeste (campa, amuesha,

apolista), desde allí hacia el este de Bolivia (mojeño, baure, paunaca); otra migración más tardía desde el norte de la Amazonía hacia el sur (por ejemplo el parecí) y desde allí hacia el este de Bolivia (saraveca). Es por esta razón que en la mayoría de los estudios se representa estos dos idiomas en un solo subgrupo (ver Kaufmann 1994, Ramírez 2001:3).

A pesar de ello, un análisis preliminar de la gramática no pudo verificar la relación predominante del saraveca hacia el este; se necesita mayor número de datos detallados para decir más al respecto.

3. La lengua baure

Antes, el idioma baure se hablaba en varias misiones y asentamientos, pero hoy su centro es la pequeña ciudad de Baures, en el departamento del Beni. Se afirma que el dialecto de la comunidad El Carmen (carmelitano) es inteligible recíprocamente con el de Baures, aunque este hecho está siendo investigado en la actualidad;¹¹ sin embargo, parece que aún existen hablantes de carmelitano, según dicen los habitantes de El Carmen (c.p.). Por su parte, la lengua de San Joaquín (joaquiniano) es frecuentemente asumida como otra lengua arawakana distinta (Fabre 2005; Szabo 1998:21, Rivero Pinto 2006). En otras fuentes, el joaquiniano es considerado un dialecto mojeño parecido al trinitario (Fabre 2005:44, 102). Sea como fuere, la situación puede ser aún diferente: pueden existir hablantes del mojeño en San Joaquín como también hay hablantes de baure, pero originalmente se trataba de una misión de los Baures (Nordenskiöld 1922:115; Block 1994:44). Ahora bien, en la lista comparativa de palabras recogida por Baptista & Wallin (1958:T-562), los joaquinianos simplemente parecen haber hablado un dialecto del baure; esta postura también es apoyada por los audio-datos de joaquiniano disponibles recientemente (suministrados por GRN worldwide)¹² y varias otras fuentes (Nordenskiöld 1922:115). En Ethnologue se hace referencia al joaquiniano con el mismo código de ISO como baure (brg); la lengua parece, por tanto, ser considerada un dialecto del baure.

¹¹ La fundación DoBeS de VW está apoyando el actual proyecto de documentación del idioma baure con sus dialectos (<http://www.volkswagenstiftung.de/funding/international-focus/documentation-of-endangered-languages/bewilligungen-2008.html?L=1>)

¹² <http://globalrecordings.net/program/C22580>

En el presente estudio se ha tomado mayormente el dialecto de Baures para la comparación.¹³

La actitud de los bolivianos hacia el baure todavía no es muy buena, aunque se pudo notar cierto cambio en la década pasada. La mayoría de la gente se refiere al baure como *un dialecto* y no como *un idioma*, lo que supone hacerlo inferior al castellano, el cual sí es un idioma en su opinión. La percepción del baure como un dialecto puede ser explicada, puesto que hay muchos préstamos del español regional; es así que aun monolingües son capaces de entender unas pocas palabras en castellano. El baure es considerado un idioma defectivo, por cuanto, por ejemplo, solo existen tres numerales originales; los números restantes han sido tomados en calidad de préstamo del español. Desafortunadamente, la mayoría de los hablantes también adoptó esta actitud hacia el baure como lengua deficiente en muchos aspectos, aunque, por otro lado, los baures se sienten orgullosos de su herencia cultural y lingüística.

Las personas que hablan baure gozan, en general, de mucho respeto en las comunidades. Al fin y al cabo, los baures también son conscientes de que en cierta época ellos fueron considerados más “civilizados” que otras tribus que vivían en la misma área.¹⁴ Esta reputación de los baures es famosa y, al mismo tiempo, es el fundamento sobre el cual todos los habitantes de Baures pueden identificarse como tales. Los baures son felices de poder distinguirse de las tribus de “bárbaros” como los sirionó, con quienes compartieron la tierra de cacería durante siglos.¹⁵

En la actualidad, no existen muchos hablantes de baure, lo que no es sorprendente luego de siglos de influencia permanente del español. En todas las comunidades alrededor de Baures y en la ciudad, fue posible identificar 58 hablantes de baure (con la ayuda de profesores locales) en el 2003, de los cuales murieron cuatro durante la redacción de este artículo. Cabe resaltar que todos los hablantes son bilingües en español; en general, la lengua indígena ya no se habla, por lo menos no en las conversaciones cotidianas. No obstante, de

¹³ Es parte del proyecto DoBeS resolver el asunto de la clasificación del joaquiniano.

¹⁴ Eguiluz 1696 “La nación más culta y desarrollada”.

¹⁵ Y quienes seguramente no eran ni más ni menos “bárbaros” que los baures en absoluto.

acuerdo con las observaciones realizadas, algunas personas mayores se comunican en baure.

Presumiblemente, mi investigación ha motivado a los baures a reflexionar sobre su lengua nuevamente. Así, luego de mis visitas, la gente se reunía durante horas, buscando cómo decir eso y aquello en su lengua. Algunos hablantes intentan integrar nuevamente la lengua en su vida diaria, mientras que algunas parejas bilingües ya comenzaron a conversar en baure otra vez. Todos los hablantes tienen más de 60 ó 70 años, a excepción de una persona (50 años); asimismo, entre los hablantes también se pudo identificar descendientes de europeos.

Además de los hablantes totalmente competentes, hay muchos más semi-hablantes, es decir, gente que tiene un conocimiento restringido de la lengua o que solo recuerda pocas frases o palabras. Muchos de estos semi-hablantes, sin embargo, poseen cierta intuición para la exactitud gramatical en baure. Del mismo modo, existe un tercer grupo de personas con capacidad pasiva de la lengua, esto es, comprenden bien pero no hablan la lengua. Generalmente, se trata de hijos o nietos de hablantes; ellos escuchaban hablar baure cuando eran jóvenes, pero no tenían ninguna razón para hablarlo, pues toda la gente había optado ya por el español. En este entendido, un programa de recuperación tendría que comenzar justamente ahora que aún existen hablantes; además, existe una cierta posibilidad de éxito para estos programas, tomando en cuenta el número de semi-hablantes y de personas que se identifican con el grupo étnico.

4. El baure en comparación con las lenguas arawakanas del sur de Bolivia

El baure es parte del subgrupo del arawakano del sur (ver Esquema 1); otras lenguas de este subgrupo son el ignaciano, trinitario, paunaca y terêna, mencionando solo las lenguas que aún existen. Léxica y gramaticalmente, el baure es más cercano a los idiomas mojeños (trinitario e ignaciano); así, hablantes de baure sostienen que pueden entender el trinitario hasta cierto punto. En Loukotka (1968:142) y Kaufman (1994:57),¹⁶ las lenguas del arawakano del sur contienen un subgrupo llamado mojeño que incluye al baure;

¹⁶ Esta vez escrito "Moho", y baure está escrito equivocadamente como "Banure" (Kaufman 1994:59).

los mojeños son el grupo arawakano mayor en el Beni. Ambas lenguas, mojeño y baure, fueron empleadas como lenguas francas en la época de los jesuitas (ver Crevels 2002:13). Aunque los idiomas mojeños son claramente distintos al baure, el pueblo baure fue frecuentemente subsumido al nombre mojeño o fue confundido con uno de sus dialectos. En Eder (1985 [1772]), Pinto Mosqueira (2002) y muchas otras fuentes, no se distingue a los baures de los mojeños, mientras que en otras sí se encuentran registrados como distintos. Asis Coparcari (1880 [1767]:93) anota la palabra mojeña (ignaciano) *nimia* —cuyo significado es ‘mi esposo’— en su descripción de la gramática baure, mientras que en otras páginas emplea la palabra *navinone* (‘mi esposo’), que es la palabra que los baures usan hoy en día (es *navinon*). Esta referencia antigua puede mostrar que posiblemente los jesuitas y otros escritores históricos no eran completamente capaces de distinguir los idiomas arawakanos o sus grupos étnicos, lo que podría explicar la confusión.

Acerca de este punto, es problemático el hecho de que las lenguas mojeñas y el baure también son geográficamente los vecinos más cercanos, lo cual puede haber provocado mucha difusión en el pasado. Además, el paunaca¹⁷ también comparte varias características con el baure y el mojeño, como se muestra en líneas posteriores.

Por su parte, las dos lenguas mojeñas, ignaciano y trinitario, se desvían mayormente en su fonología, pero son completamente inteligibles recíprocamente.¹⁸ La diferencia radica en la alternancia entre la vocal final *a* de las palabras en ignaciano y *o* en trinitario (ver Tabla 2). De esta manera, es posible afirmar que, con excepción de muy pocas palabras, el léxico de ambas lenguas es muy similar (ver Ott & Ott 1983; Gill 1993). El baure muestra cierta similitud léxica en el vocabulario básico, como los nombres de animales y plantas y algunos verbos básicos, pero la mayoría del léxico es distinto. El baure se diferencia significativamente del mojeño, particularmente con referencia a la elisión de la vocal final en baure (ver Baptista & Wallin 1968, Danielsen 2007:51–55). Además, la morfología verbal obedece a reglas distintas, aunque muchos morfemas verbales son formalmente similares; en este marco el baure y

¹⁷ Los datos sobre el paunaca son cortesía de Lucrecia Villafañe, c.p.

¹⁸ Empero, incluso esta situación aún no ha sido investigada a fondo.

el mojeño no son mutuamente inteligibles. Del estudio de la fonología baure se sabe que la vocal final o regularmente se elimina en la pronunciación; es por eso que no es representada en la ortografía, pero vuelve a aparecer cuando se añade un sufijo con una consonante inicial. Consideré algunos ejemplos comparativos en la Tabla 2:

Tabla 2: Datos comparativos históricos y recientes de las lenguas mojeñas y del baure¹⁹

Ignaciano (Ott & Ott 1983)	Trinitario (Gill 1993)	Baure (Adam & Leclerc 1880)	Baure (Danielsen 2007)	Castellano
<i>jima</i>	<i>jimo</i>	<i>ima(n)</i>	<i>jim</i>	pescado
<i>sama</i>	<i>samo</i>	<i>sumo</i>	<i>som</i>	tapir/ anta
<i>akutena</i>	<i>kuteno</i>	<i>katena(n)</i>	<i>koten</i>	caña de azúcar
<i>-nika-</i>	<i>-niko-</i>	<i>-niko-?</i>	<i>-nik-</i>	comer

El proceso de la elisión de la vocal final en baure puede ser considerado como un fenómeno reciente, dado que en los datos antiguos de los jesuitas (Adam & Leclerc 1880) estas palabras todavía llevaban una vocal final o o a en su representación ortográfica. En los datos de los jesuitas no se menciona la elisión de estas vocales, mientras que esto era considerado un fenómeno significativo para las lingüistas del ILV (Baptista & Wallin 1968). De este modo, hoy se puede observar un continuum fonológico de la vocal final a del ignaciano, a través de la a final en trinitario y hacia el cero final en baure; un continuum que también concuerda con la geografía. La lengua de San Joaquín puede ser el enlace faltante en este continuum; según los audio-datos (GRN worldwide 2008),²⁰ la elisión de la vocal final en joaquiniano no ha avanzado tanto como en baure, pero es posible identificar un schwa [ə] final, que probablemente sean los restos de una vocal o o a.

¹⁹ Para facilitar la comparación, la ortografía fue ligeramente modificada. El signo de interrogación indica que esta palabra no ocurrió aislada y, por tanto, se asumió la presente forma.

²⁰ <http://globalrecordings.net/program/C22580>

La relación léxica general entre las lenguas arawakanas bolivianas, ignaciano, trinitario, baure y paunaca, es absolutamente obvia. En la tabla 3 se muestra una lista comparativa de algunos sustantivos básicos:

Tabla 3: Comparación de sustantivos del baure con el trinitario, ignaciano y paunaca²¹

Baure	Trinitario	Ignaciano	Paunaca	Castellano
<i>eton</i>	<i>etona</i>	<i>esena</i>	<i>eseno</i>	mujer
<i>shin(i)</i>	<i>'chini</i>	<i>ichini</i>	<i>isini</i>	jaguar (tigre)
<i>jim</i>	<i>jimo</i>	<i>jima</i>	<i>jĩmo</i>	pescad o
<i>shiye'</i>	<i>chuye</i>	<i>chuye</i>	<i>kupisaire</i>	zorro
<i>som</i>	<i>samo</i>	<i>sama</i>		tapir, anta
<i>viter</i>	<i>vite</i>	<i>vite</i>	<i>bite</i>	murciélago
<i>yor</i>	<i>iyo</i>	<i>iya</i>	<i>iyo</i>	mono
<i>kajaw</i>	<i>kjowo</i>	<i>kajava</i>		ciervo
<i>kajap</i>	<i>kujupa</i>	<i>kiju</i>	<i>kej ěpi</i>	yuca
<i>koten</i>	<i>kúteno</i>	<i>akutena</i>		caña de azúcar
<i>jopi</i>	<i>yupi</i>	<i>yupi</i>		cántaro
<i>yaki</i>	<i>yuku</i>	<i>yu ku</i>	<i>ieke</i>	fuego
<i>in</i>	<i>une</i>	<i>une</i>	<i>ine</i>	agua
<i>ses</i>	<i>sache</i>	<i>sache</i>	<i>sa'che</i>	sol
<i>kijer</i>	<i>koje</i>	<i>kaje</i>	<i>kuj ě</i>	luna

Uno de los rasgos más atrayentes del baure (B), en comparación con las otras lenguas, es la eliminación de la vocal final (ver B *eton* 'mujer', *jim* 'pescado', *som* 'tapir/anta', y *kajap* 'yuca'), como mencionamos anteriormente. Así también, aunque no hay muchos ejemplos en la Tabla 3, podemos resaltar

²¹ Los datos del trinitario fueron extraídos de listas de palabras no publicadas y de un texto elaborado por Casanovas et al. (2003). Los datos del ignaciano son de Ott & Ott (1967), Olza Zubiri et al. (2002) y Casanovas et al. (2003). La ortografía de Olza Zubiri fue ligeramente modificada por la ortografía oficial de las publicaciones sobre el ignaciano. Los datos del paunaca aún no son publicados (Villafañe).

que la vocal *u* en mojeño (M) corresponde, en general, a la *i* en baure (B), como en B *in* ‘agua’, en contraste con M *une* ‘agua’.

Empero, no solamente los sustantivos simples están relacionados, sino también muchos conceptos. La palabra *roseskoner* ‘día’ en baure se deriva de *ses* ‘sol’. En trinitario (T) *sachono* ‘días’ e ignaciano (I) *sacheana* ‘días’, también fueron derivados de *sache* ‘sol’, aunque solo por la adición del morfema plural. Además, las raíces clasificadoras son idénticas o similares, como por ejemplo *-pi* para ‘palabras’; así tenemos en B *shiyepi* ‘cuento del zorro’ e I *-achukarapi* ‘cuento del abuelo’; B *pi* ‘largo & fino’ e I *-pi* ‘largo & rígido’; B *-mpe* ‘aplastado’ e I *-me* ‘aplastado’; B *-i* ‘fruta & pájaro’ e I *-hi* ‘fruta & pájaro’. De la misma manera, los numerales también son similares: B *(m)api-* ‘dos’ y M *api-* ‘dos’; B *mpo-* ‘tres’ y I *mapa-* ‘tres’ o T *mopo-* ‘tres’. A continuación, presentamos una lista de algunos verbos relacionados:

Tabla 4: Comparación de verbos del baure con los del trinitario, ignaciano y paunaca

Baure	Trinitario	Ignaciano	Paunaca	Castellano
<i>-nik -</i>	<i>-niko -</i>	<i>-nika</i>	<i>-nik -</i>	comer
<i>-yon -</i>	<i>-yono -</i>	<i>-yana</i>	<i>-yuna</i>	caminar
<i>-imok -</i>	<i>-imoko -</i>	<i>-ima(ka?) -</i>	<i>-(e)muka</i>	dormir

Los pronombres personales son casi idénticos en las 4 lenguas, excepto por las formas de 3SG y 3PL (Tabla 5), donde muchas lenguas arawakanas se desvían:

Tabla 5: Comparación de pronombres del baure con los del trinitario, ignaciano y paunaca

Baure	Trinitario	Ignaciano	Paunaca	Referencia
<i>nti'</i>	<i>nuti</i>	<i>nuti</i>	<i>nẽti</i>	1 SG
<i>piti'</i>	<i>piti</i>	<i>piti</i>	<i>piti</i>	2 SG
<i>roti'</i> (3 SGm)	<i>ema</i> (3 SGm – m) ²²	<i>ema</i> (3 SGm – m)	<i>echi</i> (3 SG)	3 SG
<i>riti'</i> (3 SGf)	<i>esu</i> (3 SGf)	<i>esu</i> (3 SGf)		
	<i>eñi</i> (3 SGm – f)	<i>eñi</i> (3 SGm – f)		
<i>viti'</i>	<i>viti</i>	<i>viti</i>	<i>biti</i>	1 PL
<i>yiti'</i>	<i>eti</i>	<i>eti</i>	<i>eti</i>	2 PL
<i>noti'</i>	<i>eno</i>	<i>ena</i>	<i>echi ... -nube</i>	3 PL

Además de similitudes léxicas, muchos morfemas gramaticales del mojeño son parecidos a los del baure. Aquí, nos centramos en los datos del ignaciano, la lengua con el mejor análisis gramatical hasta ahora (Olza Zubiri et al. 2002). Veamos la Tabla 6:

Tabla 6: Comparación de afijos del baure e ignaciano²³

Baure	Ignaciano	Referencia
<i>-ko</i> (ABS)	<i>-ka</i>	llamada sílaba temática
<i>-cho</i> (APL)	<i>-cha</i>	llamada sílaba temática
<i>-ino</i>	<i>-ina</i>	benefactivo
<i>-koko</i>	<i>-kaka</i>	recíproco
<i>ko -</i>	<i>ka -</i>	atributivo
<i>mo -</i>	<i>ma -</i>	privativo
<i>imo -, i -</i>	<i>imi -, e -</i>	causativo

²² Los pronombres del ignaciano y del trinitario también distinguen quién los dice: m–f significa que se trata de un referente masculino nombrado por una mujer.

²³ ABS = absoluto; APL = aplicativo

Las Tablas 2 – 6 muestran cuánto en común tienen estas lenguas. Por supuesto, un proyecto de investigación urgente radica en establecer la relación interna entre todos los idiomas arawakanos de Bolivia, incluyendo también métodos de la etnología, la antropología, la arqueología y la etno-historia. Además, es necesario considerar con más detalle todas las publicaciones sobre los mojeños, en tanto incluyen a menudo al baure.

5. Notas sobre el baure según la perspectiva de la lingüística areal

Geográficamente, el baure es parte de la región de la Amazonía. Esta se define generalmente como la “región que incluye a las dos Guayanas; la mayor parte de la Amazonía queda en Brasil, pero también es parte del este de Bolivia, Colombia y Perú” (Derbyshire & Pullum 1986:1).²⁴ La Amazonía es probablemente “el área lingüística más compleja en el mundo hoy en día” (Dixon & Aikhenvald 1999:2)²⁵ con aproximadamente 300 lenguas que pertenecen a 20 familias lingüísticas y más o menos 12 lenguas aisladas (Dixon & Aikhenvald 1999:2). Desde hace ya miles de años, había gente que vivía en la Amazonía, y por tantas lenguas diferentes no es sorprendente que el “multilingüismo fuera (y es) la norma entre las tribus indígenas de la Amazonía” (Dixon & Aikhenvald 1999:5).²⁶ Los grupos étnicos de la Amazonía comparten mucho de su cultura e historia. Desde el tiempo de la colonización, hemos podido observar la reducción o extinción de muchos grupos amazónicos a causa de enfermedades importadas, esclavitud y maltrato. En el auge de la goma, toda el área fue afectada por una migración masiva, y muchos pueblos indígenas fueron explotados; estos hechos produjeron la difusión y la muerte de las lenguas (Dixon & Aikhenvald 1999:6). Muchos lingüistas (entre ellos Derbyshire & Pullum 1986 y Dixon & Aikhenvald 1999) llegaron a la conclusión de que la Amazonía puede ser considerada un área lingüística, definida como “una región que incluye lenguas de varios grupos genéticos, con lenguas que comparten ciertas características sintomáticas, de las cuales se puede inferir su difusión a

²⁴ “region including the two Guianas, most of the Amazon basin of Brazil, and some Eastern portions of Bolivia, Columbia, and Peru” (la traducción es mía).

²⁵ “the most complex linguistic area in the world today” (la traducción es mía).

²⁶ “[m]ultilingualism was (and is) the norm among the Indian tribes of Amazonia” (la traducción es mía).

través de esta área" (Dixon & Aikhenvald 1999:8).²⁷ Derbyshire & Pullum (1986:1) incluso argumentan que "las lenguas amazónicas comparten una extensión de similitudes en la estructura gramatical y fonológica, similitudes que superan el agrupamiento genético actual"²⁸; por su parte, Dixon & Aikhenvald (1999:16) arguyen que es necesario entender que probablemente para la región amazónica los modelos de árboles de familias genéticas ya no funcionan bien. Esto significa que es importante considerar los rasgos areales de las lenguas también dentro de la familia arawakana. Los rasgos compartidos de las lenguas amazónicas han sido recogidos desde dos perspectivas diferentes. Mientras que Derbyshire & Pullum (1986:19) mostraron mayormente características sintácticas y pragmáticas, Dixon & Aikhenvald (1999:8–9) analizaron las características fonológicas y morfológicas.

La gramática del baure exhibe muchas características amazónicas, pero no todas. En la mayoría de los casos, las características amazónicas corresponden a los rasgos arawakanos, puesto que una mayoría de las lenguas arawakanas son también lenguas amazónicas; es por ello que estas lenguas también se agregaron a las generalizaciones del área lingüística. Asimismo, es posible que los autores (Dixon & Aikhenvald 1999) hayan tomado en cuenta a las lenguas arawakanas más que a otras lenguas, según los intereses de su investigación. Por consiguiente, el baure comparte las siguientes características con el área amazónica tanto como con los rasgos genéticos de la familia arawakana:

Fonología:

- (a) solo una vocal redonda *o* o *u*
- (b) solo una líquida *l/r*

Morfología:

- (c) polisintético, marcaje sobre el núcleo²⁹, aglutinante con poca fusión
- (d) sistema de clasificación por medio de clasificadores
- (e) incorporación de sustantivos

²⁷ "a region including languages from several genetic groups, with the languages sharing certain symptomatic features which can be inferred to have diffused across the area" (la traducción es mía).

²⁸ "Amazonian languages share a wide range of similarities in grammatical and phonological structure that transcend currently genetic groupings" (la traducción es mía).

²⁹ "head-marking"

- (f) no hay sistema de casos gramaticales
- (g) congruencia verbal con S y O: por tanto, muchas cláusulas con nada más que un predicado
- (h) mayormente sufijos

Morfosintaxis:

- (i) sistema de ergatividad escindida o estativo escindido con relación al marcaje de argumentos
- (j) subordinación por medio de verbos nominalizados

Léxico:

- (k) sustantivos distinguidos por posesión alienable/inalienable
- (l) clase pequeña de números léxicos

Además de estos rasgos areales (y genéticos), hay algunos rasgos más que el baure tiene en común con otros idiomas arawakanos, pero que no son característicos del área amazónica en general. Por ejemplo, existen plosivas inestables (frecuentemente palatalizadas) y la evasión de grupos consonánticos en la fonología. De la misma manera, las lenguas amazónicas tienen la tendencia a incorporar sustantivos u otro elemento léxico antes de la raíz verbal, mientras que en las lenguas arawakanas (del sur por lo menos, según Aikhenvald 1999:86) y en el baure estos siguen a la raíz verbal. Es aún cuestionable si el orden de constituyentes dominante en la Amazonía es objeto antes de sujeto (ver Derbyshire & Pullum 1986:17–18), pues los autores también consideraron equivocadamente al baure como una instancia de VOS.

Es remarcable que el baure nunca discrepa de ningún rasgo amazónico que es también característica arawakana. Este hecho muestra que la relación genética es bastante clara, pero no se puede decir que el baure presenta más características amazónicas que las lenguas arawakanas en general.

Por otro lado, hay una cierta cantidad de características del baure que discrepan tanto de rasgos amazónicos como de los genéticos. Por ejemplo, en el baure no hay vocales largas ni existe nasalización o glotalización importante en su fonología. El orden poseedor–poseído se puede hallar dentro de un sustantivo que muestra el marcaje en el sustantivo poseído por medio de un prefijo (como

es el caso de otras lenguas arawakanas), pero externamente el baure emplea construcciones de la forma *to tawe' to monchi'* (ART pelota ART niño) 'la pelota del niño', así que la frase nominal poseída es yuxtapuesta y antecede a la frase nominal del poseedor. Las conjunciones no son mencionadas explícitamente en las generalizaciones de las lenguas arawakanas, así que la estrategia dominante de la subordinación es la nominalización de verbos y su serialización. En baure, no obstante, existen muchas conjunciones para la combinación de cláusulas y constituyentes, junto con estrategias posibles como la yuxtaposición, serialización ("serial verbs"), series de predicados y complementación. Aunque el baure tiene un sistema de escisión ("split"), sus características no coinciden con la ergatividad escindida o estativo escindido de otras lenguas arawakanas o amazónicas. Hay un "split" en el marcaje de los argumentos en baure, pero parece estar más influido por la clase de palabra que por la semántica del verbo, como los verbos "activos" y "estativos" (ver Danielsen & Granadillo 2007).

Estas discrepancias pueden ser rasgos específicos del baure, pero también es posible que sean compartidas con otras lenguas del área más próxima. Investigaciones actuales (Crevels & van der Voort 2007) mostraron que se puede establecer otra área lingüística entre el Río Mamoré y el Río Guaporé (Iténez), extendido aún más hasta Rondônia (Brasil). Empero, aún falta investigar si el baure realmente concuerda con esta sub-área lingüística de la Amazonía.

Conclusión

En este artículo se pudo ver que todavía quedan muchos aspectos de las lenguas arawakanas que necesitan ser investigados, a fin de permitarnos una comparación plena. Por otro lado, pese a que la familia lingüística arawakana ha llamado la atención de muchos lingüistas, las lenguas arawakanas de Bolivia apenas fueron descritas todavía. Asimismo, para algunas de estas lenguas, como por ejemplo el apolista y el saraveca, solo tenemos notas históricas, las cuales podrían ser suficientes para justificar su inclusión en la familia lingüística, pero no para una comparación verdadera. Las lenguas comparadas en este estudio parecen mostrar una relación cercana: baure, mojeño (ignaciano y trinitario) y paunaca. Tomando en cuenta que la autora trabajó con el baure desde el 2003, esta lengua sirvió como punto de partida para la comparación. Es obvio que el

baure es bastante similar a las lenguas mojeñas y al paunaca; eso incluye no solamente el léxico, sino también la gramática, como fue presentado por medio de una selección de morfemas gramaticales y los sistemas pronominales. Además, el baure parece adaptarse muy bien al área lingüística de la Amazonía, hecho que no es sorprendente, dado que la mayoría de los idiomas arawakanos también son lenguas amazónicas. Lo que queda hacer en el futuro es un análisis más detallado de las estructuras gramaticales de las lenguas arawakanas de Bolivia. También es posible que el análisis de los datos históricos disponibles permita una mayor comprensión de las otras lenguas arawakanas; de este modo, su carácter se presentará de manera más transparente.

Bibliografía

Adam, Lucien & Charles Leclerc (eds.)

1880 **Arte de la lengua de los indios baures de la provincia Mojeños, conforme al manuscrito original del padre Antonio Magio.** Paris: Maissonneuve and Cía., Libreros Editores.

Adelaar, Willem F.H & Pieter C. Muysken

2004 **The Languages of the Andes.** Cambridge: Cambridge University Press.

Aikhenvald, Alexandra Y.

1999 "The Arawak language family". En Dixon & Aikhenvald (eds.). 65–106

2001a "Areal diffusion, genetic inheritance, and problems of subgrouping: North Arawak Case Study". En Alexandra Y. Aikhenvald and R. M. W. Dixon (eds.). **Areal Diffusion and Genetic Inheritance: Problems in Comparative Linguistics.** Oxford: Oxford University Press. 167–194

2001b "Language Awareness and Correct Speech among the Tariana of Northwest Amazonia". **Anthropological Linguistics**, 43: 4. Bloomington, Indiana: Department of Anthropology. 411–430

2003 "Multilingualism and ethnic stereotypes: The Tariana of northwest Amazonia". **Language in Society**, 32. Cambridge: Cambridge University Press. 1–21

2005 "Arawak". En P. Strazny (ed.), **Encyclopedia of Linguistics.** New York: Fitzroy Dearborn. 81–84

- Asis Coparcari, Francisco de
1880 [1767] "Gramática de la lengua de los indios Baures de la provincia de Mojos". En Adam & Leclerc (eds.). 55–109
- Baptista, Priscilla & Ruth Wallin, notas del campo sin publicación en microfilme (archivo del ILV):
1958 T-562: alfabeto, fonémica, estructura silábica, lista de Swadesh
- Baptista, Priscilla & Ruth Wallin
1967 "Baure". En **Matteson** (ed.). 27–84
1968 "Baure Vowel Elision". **Linguistics**, 38. 5–11
- Block, David
1994 **Mission culture on the upper Amazon: Native tradition, Jesuit enterprise, & secular policy in Mojeños, 1660-1880**. Lincoln, London: University of Nebraska Press.
- Campos Reyes, David Wahayona
2004 "The Origin and Survival of the Taino Language".
En <http://www.centrelink.org/davidcampos.html>.
- Casanovas, Arturo; Santa Mayuco Emata & Mariluz Guaji Mozúa
2003 **Acentuación gráfica en los idiomas mojeños (Ignaciano y Trinitario)**. Beni/Bolivia: CIPCA BENI.
- Créqui-Montfort, Georges de & Paul Rivet
1913a "La langue Lapaču ou Apolista". **Zeitschrift fur Ethnologie** 3.
1913b "Linguistique bolivienne. La langue Saraveka". **Journal de la Société des Américanistes de Paris** 10.

Crevels, Mily

2002 "Why speakers shift and languages die: An account of language death in Amazonian Bolivia". En Mily Crevels, Simon van de Kerke, Sérgio Meira, & Hein van der Voort (eds.), **Current Studies on South American Languages**. ILLA 3. Leiden: CNWS Publications. 9–30

Crevels, Mily and Willem F.H. Adelaar

2000–2002 UNESCO Red Book of Endangered Languages: South America. En http://www.tooyoo.l.utokyo.ac.jp/archive/RedBook/SAmerica/SA_index.cgi

Crevels, Mily & Hein van der Voort

2007 "The Guaporé-Mamoré region as a linguistic area". En: Pieter Muysken (ed.), **From linguistic areas to areal linguistics**, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Danielsen, Swintha

2007 **Baure: An Arawak Language of Bolivia**. Indigenous Languages of Latin America. ILLA 6. Leiden: CNWS.

Danielsen, Swintha & Tania Granadillo

2007 "Agreement in two Arawak languages: Baure and Kurripako". En Søren Wichmann & Mark Donohue (eds.), **The Typology of Semantic Alignment**. Oxford: Oxford University Press.

Derbyshire, Desmond C.

1986 "Comparative survey of morphology and syntax in Brazilian Arawakan". En: Derbyshire & Pullum (eds.). 469–566

Derbyshire, Desmond C. & Geoffrey K. Pullum (eds.)

1986 **Handbook of Amazonian Languages**, Tomo I. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.

Dixon, R.M.W & Alexandra Y. Aikhenvald (eds.)

1999 **The Amazonian Languages.** Cambridge: Cambridge University Press.

Eder S.J., Francisco Javier

1985 [1772] **Breve descripción de las reducciones de Mojos: ca. 1772.**

(Traducción y edición de Josep M. Barnadas). Cochabamba: Impresiones Poligraf.

Eguiluz, Diego de

1696 "Relación de la Misión Apostólica de los Mojos en la Provincia del Perú, de la Compañía de Jesús, que remite su Provincial P. Diego de Eguiluz a N.M.R.P. Tirso González, Propósito General de la misma Compañía", año de 1696. Ms.

Ethnologue 2008: www.ethnologue.org (17/04/08)

Fabre, Alain

2005 **Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos. Arawak.** (23/02/2007)

En línea: <http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Dic=Arawak.pdf>

Facundes, Sidney da Silva

2002 "Historical linguistics and its contribution to improving the knowledge of Arawak". En Hill & Santos-Granero. 74-96

Gill, Wayne

1993 **Diccionario trinitario-castellano y castellano-trinitario.** Cochabamba, Bolivia: New Tribes Mission.

s./a. **Trinitario grammar.** Cochabamba: Misión Nuevas Tribus. ms.

GRN worldwide: <http://globalrecordings.net/program/C22580>

Hill, Jonathan David & Fernando Santos-Granero (eds.)

2002 **Comparative Arawakan Histories: Rethinking Language Family and Culture Area in Amazonia.** Urbana: University of Illinois.

Hornborg, Alf

2005 "Ethnogenesis, regional integration, and ecology in prehistoric Amazonia". **Current Anthropology**, 46: 4. 589–620

2007 "The Arawakan expansion in Pre-Columbian Amazonia: Rethinking 'migration' in terms of ethnogenesis".

En línea: <http://lacito.vjf.cnrs.fr/colloque/diaporamas/Hornborg.pdf>

Kaufman, Terrence

1994 "The native languages of South America". En C. Mosley & R. E. Asher (eds.), **Atlas of the world's languages**. London: Routledge 46–76

Loukotka, Čestmír

1968 **Classification of South American Indian Languages**. Los Angeles: Latin American Studies Centre, UCLA.

Mason, J. Alden

1950 "The languages of South America". En J. Steward (Ed.), **Handbook of South American Indians**,... 6: 157–317. Smithsonian Institution Bureau of American Ethnology bulletin, No. 143. Washington, D.C.: Government Printing Office.

Matteson, Esther

1972 "Proto-Arawakan". En: Matteson et al (eds), 160–242.

Métraux, Alfred

1942 **The native tribes of Eastern Bolivia and western Matto Grosso.** BAE 134.

Montaño Aragon, Mario

- 1987 **Guía etnográfica lingüística de Bolivia: Tribus de Selva.** Tomo I.
La Paz: Editorial Don Bosco. 201–235

Noble, G. Kingsley

- 1965 **Proto-Arawakan and its descendants.** *IJAL* 31:3, Parte II.

Nordenskiöld, Erland

- 1922 **Indianer und Weisse in Nordostbolivien.** (Traducción al Alemán de Nordenskiöld [1911] *Indianer och hvita in nordöstra Bolivia*).
Stuttgart: Strecker und Schröder.

Oliver, J.R.

- 1989 The Archaeological, Linguistic and Ethnohistorical Evidence for the Expansion of Arawakan into Northwestern Venezuela and Northeastern Colombia. Thesis University of Illinois, Urbana-Champaign. ms.

Olza Zubiri, Jesús, Conchita Nuni de Chapi & Juan Tube

- 2002 **Gramática moja ignaciana (morfosíntaxis).** Cochabamba: Editorial Verbo Divino.

Orbigny, Alcide d'

- 1859 "Voyage dans l'amérique méridionale etc. ", Tomo IV : **L'homme Américain.** Paris.

Ott, Willis G. and Rebecca H. Ott

- 1967 "Ignaciano". En: Matteson (ed): 84–137

- 1983 **Diccionario Ignaciano y Castellano con apuntes gramaticales.** Cochabamba: ILV.

Payne, David L.

- 1991 "A classification of Maipuran (Arawakan) Languages based on shared lexical retentions". En Derbyshire & Pullum (eds), Tomo III. 355–499

Payne, David L.

- 2005 "Apolista (Lapachu) as a Maipuran Arawakan language". **Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos**, 10. Lima: Pastor. 239–250

Pinto Mosqueira, Gustavo

- 2002 **La cultura de los mojos del Beni-Bolivia (fines del siglo XVII y primera mitad del siglo XVIII)**. Cochabamba: Universidad Católica Boliviana.

Ramirez, Henri

- 2001 **Línguas Arawak da Amazônia Setentrional: Comparação e descrição**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas.

Rivero Pinto, Wigberto

- 2006 **Pueblos Indígenas de Bolivia: Joaquiniano**.
En línea:
http://amazonia.bo/mas_detalle_proi.php?id_contenido=15

Szabo, Henriette Eva

- 1998 **Pueblo indígena baure**. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación, Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, Programma Indígena – PNUD.

Tovar, Antonio and Consuelo Larrucea de Tovar

- 1984 **Catálogo de las lenguas de América del Sur**. Nueva edición. Madrid: Editorial Gredos. 120–203

Valenti, Donna Marie

- 1986 **A reconstruction of the Proto-Arawak consonantal system**. PhD, New York. ms.

Wise, Mary Ruth

- 1986 "Grammatical characteristics of Preandine Arawakan Languages of Peru". En Derbyshire & Pullum (eds), Tomo 1. 567–642

EL PUEBLO CAVINEÑO: HACIA EL RESURGIMIENTO DE LA LENGUA INDÍGENA¹

Silvana Campanini Tejerina²

Cómo citar: Campanini Tejerina, S. (2008). El pueblo cavineño: hacia el resurgimiento de la lengua indígena. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 47-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10992581>

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis sociolingüístico del pueblo cavineño, resultado de la investigación realizada por la autora en el marco del proyecto EIB AMAZ, dirigido a producir materiales educativos, que respeten el contexto cultural y lingüístico de los niños, y diseñar programas de formación docente.

Silvana Campanini reseña cómo, después del avasallamiento del castellano mediante la presencia de instituciones religiosas, el cavineño resurge en medio de una complicada situación sociolingüística.

La autora concluye que, a partir del acceso a tierras, los indígenas cavineños han comenzado un proceso de fortalecimiento de su identidad; al mismo tiempo, afirma que ser propietarios de su territorio ha significado la presencia de proyectos, instituciones y ONG que están posibilitando nuevas condiciones económicas para las futuras generaciones.

Palabras claves: pueblo cavineño, fortalecimiento identitario, lengua y territorio

¹ Este artículo ha sido presentado como ponencia en el VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado del 1 al 4 de octubre del 2006, en Cochabamba, Bolivia.

² Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, UMSS.

Introducción

La urgencia por atender las necesidades educativas de los pueblos amazónicos emerge a partir de la implementación de la Reforma Educativa y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) únicamente en los pueblos indígenas del altiplano y en el pueblo guaraní. En este marco surge el proyecto EIB AMAZ, con el objetivo de producir materiales educativos, respetando el contexto cultural y lingüístico de los niños, y de diseñar programas de formación docente, a partir de una fase inicial investigativa que comprende cinco pueblos: mosetén, tsimane, movima, cavineño y tacana. En este sentido, el presente documento es el producto (parcial) de la investigación de campo realizada en seis comunidades del pueblo cavineño: Baketi, Misión Cavinás, Campo Bolívar, San Miguel, Buen Destino y California.

El pueblo cavineño, perteneciente a la familia lingüística tacana, se encuentra ubicado en las provincias José Ballivián (Municipio de Reyes) y Vaca Díez (Municipio de Riberalta) en el departamento del Beni, a orillas de los ríos Beni, Biata y Geneshuaya. De acuerdo con Díez y Murillo (1998), existirían cavineños dispersos en los departamentos de Pando y La Paz. Según el Censo Indígena de Tierras Bajas (1994), la población cavineña asciende a 1.736 habitantes; sin embargo, según el censo realizado por Gestión Territorial Indígena, en el año 2005, la población cavineña asciende a 2.574 habitantes.

El pueblo cavineño, como tantos otros pueblos amazónicos, fue intervenido por distintas misiones que introdujeron nuevos valores, creencias y formas de organización. Así, en 1764, con el objetivo de catequizar a este pueblo, se fundó la Misión Esmeralda (posteriormente Misión Cavinás) a cargo de la orden Franciscana. Este período histórico se caracterizó por el sometimiento del pueblo cavineño a trabajos forzados, maltratos y humillaciones.

Por su parte, la orden Maryknoll se hizo cargo del pueblo cavineño en el año 1942, caracterizándose por beneficiarse de la venta de goma y ganadería (Castro 1997). En lo educativo, la lengua de instrucción durante la administración de la orden Maryknoll era el castellano, pese a que los niños de entonces eran monolingües en lengua indígena. Al respecto, Alfredo Tabo, investigador cavineño, afirma:

Yo no sabía nada [de castellano]. Bueno, conforme pasaban los años algo íbamos entendiendo, porque nos castigaban también cuando nosotros no entendíamos el castellano.

Finalmente, en 1970, el Instituto Lingüístico de Verano ingresó al pueblo cavineño caracterizándose por un trato más humanitario; durante su presencia se produjeron materiales educativos en lengua originaria, orientados a la catequización. Esta institución religiosa fue la primera en impulsar la educación bilingüe en este pueblo.

Las reivindicaciones, orientadas a una educación que tomara en cuenta las características culturales y lingüísticas de los cavineños durante la presencia de la orden Maryknoll, eran severamente castigadas, incluso, con la expulsión de aquellos que no temían dar a conocer sus reclamos a los sacerdotes, quienes ejercían el papel de represores. Es el caso de los hermanos Tabo (Amancio, César y Alfredo) quienes, insatisfechos con el régimen de explotación de los misioneros y con la educación que ignoraba su lengua e identidad, plantearon sus protestas y, en consecuencia, fueron expulsados de Misión Cavinass por el sacerdote responsable (Tabo s.f.).

El afán por ignorar la lengua y cultura cavineñas no estaba restringido a la presencia de los misioneros de las órdenes Franciscana y Maryknoll, sino que el Estado como estructura de dominación —a través de los distintos gobiernos— también se encargó de postergar al pueblo cavineño y su lengua. Entretanto, el castellano se constituía en la lengua oficial del país, como producto de políticas lingüísticas y educativas claramente definidas por el Estado a partir de 1905.³ De esta manera, se negó la complejidad de las lenguas indígenas, considerándolas dialectos y no sistemas que poseen historicidad, autonomía y vitalidad (Rotaetxe1990). El castellano, entonces, estaba (y está) presente en todos los espacios públicos; sin embargo, las lenguas indígenas, como el quechua, aimara y guaraní, experimentaron procesos históricos de lucha y reivindicación

³ A partir de ese año, el Estado definió políticas educativas orientadas a la castellанизación, considerando a las lenguas indígenas como inferiores al castellano. Ver Quisbert, y Choque, Derecho a la lengua de los pueblos Aymara – Quechua en Bolivia, en: <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/16.pdf#search=%22historia%20de%20la%20castellanizacion%20en%20bolivia%22>.

educativa, lingüística y cultural⁴ hasta llegar a la Reforma Educativa y abrirse espacios en ámbitos públicos, como los medios de comunicación. Empero, las lenguas amazónicas, como el cavineño, quedaron relegadas.

No obstante, pese a los intentos de las misiones por despojar a los cavineños de su lengua y cultura, y las políticas castellanizantes del Estado, este pueblo supo mantener su lengua hasta nuestros días. Así, muchos procesos decisivos para el pueblo cavineño dieron paso a una nueva etapa donde la presencia de algunas instituciones como ADRA Bolivia⁵, Gestión Territorial Indígena y UNICEF vislumbraron el inicio de nuevos proyectos en beneficio del pueblo cavineño. Es en esta etapa que la lengua originaria fue cobrando un nuevo significado, tanto para los cavineños como para las instituciones que se encontraban gestionando o ejecutando proyectos en territorio cavineño. De esta manera, la lengua indígena se convirtió en uno de los requisitos indispensables para la contratación de técnicos cavineños que colaborarían en el trabajo de las instituciones.

Paralelamente, las actitudes lingüísticas fueron cambiando, los hablantes fueron tomando conciencia de que su lengua era el elemento fundamental que les abriría nuevas oportunidades, reconociendo al mismo tiempo el valor de su identidad y de su territorio.

1. Situación sociolingüística

El pueblo cavineño se caracteriza por un alto grado de bilingüismo en los adultos. De acuerdo con los datos proporcionados por el Censo Indígena de Tierras Bajas (1994), el 66,7% de los cavineños es bilingüe. La vitalidad de la lengua cavineña es indiscutible en tanto los cavineños (especialmente adultos y ancianos) la emplean en diversas situaciones comunicativas y ámbitos de uso

⁴ Entre 1991 y 1993, el pueblo guaraní lanzó una campaña masiva de alfabetización y “guaranización”; este fue uno de los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe previos a la Reforma Educativa y planteados desde la iniciativa de este pueblo indígena. Ver López y Limachi, *La EIB en el territorio guaraní, Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*, en http://www.proeibandes.org/investigacion/pdf/estudios_evaluativos_de_la_eib_en_la_educacion_formal_proyecto.pdf#search=%22APG%20y%20educaci%C3%B3n%22

⁵ ADRA Bolivia es una institución adventista que colaboró al pueblo cavineño en el área de salud y agricultura en 1986, antes de la demanda de territorio.

(chaco, pesca, cocina, partidos de fútbol). Por otra parte, el bilingüismo funcional es característico en el uso de ambas lenguas; el castellano es empleado para establecer relaciones económicas, comerciales, políticas y educativas con personas que no manejan la lengua originaria —sean visitantes u originarios— en tanto que el cavineño está presente en la mayor parte de los espacios de interacción.

Del mismo modo, es recurrente el cambio de código en reuniones de carácter político – organizativo. Así, el castellano es empleado para la apertura de las reuniones, en tanto que el cavineño emerge en discusiones, debates, planteamiento de sugerencias, críticas, comentarios o quejas. Para ilustrar lo afirmado, durante la visita a la comunidad Misión Cavinás el día 5 de julio del 2006, los comunarios convocaron a una reunión para tratar dos temas centrales: la elección de un nuevo nombre para su escuela y la posesión del nuevo subalcalde cavineño. Una vez que se había dado el orden del día en castellano, los comunarios presentes en la reunión comenzaron a sugerir nombres para la escuela y a debatir respecto de la conducta política de su subalcalde en lengua originaria.

La situación de los niños no es muy alentadora por cuanto la lealtad lingüística es menor a la de los adultos. La existencia de matrimonios mixtos en las comunidades es, a decir de los propios cavineños, uno de los factores que incide en la interrupción de la transmisión de la lengua, y en que la socialización primaria de los niños se desarrolle en castellano. Es frecuente que en una familia donde uno de los padres es castellano hablante y el otro es hablante de la lengua indígena, los hijos tengan como lengua materna el castellano. Por ejemplo, Gregorio Yubanera nos explica: *“Hay mayoría de los padres de familia hablan, el problema es que ha habido un cruce ya en la comunidad, nuestras hijas, nuestras sobrinas ya se han casado con hablantes hispano hablantes, castellano y sus hijos es que ya no hablan, entonces ese es el problema que hay en nuestra comunidad [...]”*

Otro de los factores que influye en la desvalorización de la lengua es, en definitiva, la escuela, en el sentido de que esta no promueve espacios de interacción en la lengua originaria. En muchos casos, como sostiene el profesor Alejandro Camaya de la Comunidad Misión Cavinás, los niños sienten vergüenza

de hablar su lengua porque sus profesores —que gozan de gran prestigio en la comunidad— no entienden ni hablan su lengua. Así mismo, la influencia que ejerce la relación establecida entre compañeros de curso también incide en que los niños se nieguen a hablar su lengua pues, según Elin Navy, presidenta del Club de Madres de la comunidad California, los niños sienten vergüenza de hablar la lengua originaria porque sus compañeros se burlan de ellos.

Sin embargo, entre algunos testimonios recogidos, también se vislumbran actitudes lingüísticas positivas hacia la lengua originaria por parte de los niños, en razón de que esta representa un código de comunicación con los miembros de sus familias, como nos muestra el siguiente testimonio:

Me gustaría aprender [cavineño] para hablarles a mi mamá y a mi papá. Entiendo un poquito nomás cuando le escucho hablar a mi abuelita. (Kenia Galarza, niña de 9 años, Baketi)

Al mismo tiempo, existe gran predisposición de los niños hacia el aprendizaje de la lengua originaria, por ejemplo, en la observación de clase realizada el 18 de agosto del 2006 en la comunidad Buen Destino, la profesora dio inicio a una actividad de lectura en lengua originaria a partir de los textos elaborados por el ILV con los que cuenta la escuela. Los niños, por su parte, comenzaron a reunirse en pequeños grupos para observar los gráficos del texto y nombrarlos en cavineño. En ninguna otra clase observada se había puesto en evidencia la motivación que los niños mostraban, dirigiéndose a la mesa de la profesora para señalarle el dibujo y nombrarlo en lengua originaria. De la misma manera, los niños castellano hablantes se acomodaban a la actividad y dejaban que sean sus compañeros quienes les enseñen algunas palabras en cavineño.

1.1. Situación de la lengua en la escuela

La situación de la lengua originaria en la escuela es preocupante. Pese a que cada una de las comunidades visitadas presenta sus particularidades, el común denominador en la realidad de las unidades educativas cavineñas es que en ninguna se transmite conocimientos en lengua originaria. De la misma manera, el material educativo disponible en lengua cavineña se limita a cuatro

cartillas elaboradas por la Misión Suiza y el Instituto Lingüístico de Verano⁶; los contenidos de estos textos están orientados a la evangelización, además de estar elaborados a partir el alfabeto antiguo trabajado por el ILV.

Es preciso remarcar que de las seis comunidades visitadas, solo dos (San Miguel y Buen Destino) se caracterizan por la presencia de niños bilingües, quienes se ven obligados a emplear el castellano en la escuela; sin embargo, ambas comunidades se diferencian sociolingüísticamente. La unidad educativa de San Miguel cuenta con una profesora castellano hablante que no promueve espacios de interacción en la lengua cavineña entre los niños, justamente por su falta de conocimiento de la lengua. En el caso de la comunidad Buen Destino, la unidad educativa cuenta con dos profesores cavineños bilingües; la profesora de primer ciclo promueve espacios de lectura con los textos disponibles en lengua originaria, donde los niños ponen en juego sus conocimientos (nombres de los animales, de las plantas, etc.), y se da paso al aprendizaje en grupos. Por su parte, el profesor de segundo ciclo, también bilingüe, emplea el cavineño para hacer aclaraciones respecto de los temas avanzados que, además, están en estrecha relación con el contexto cultural de los niños (por ejemplo, la recolección de frutos silvestres). No obstante, el tercer ciclo de la unidad educativa de Buen Destino está a cargo de un profesor castellano hablante, pese a que entre sus alumnos existen jóvenes cuya lengua originaria es el cavineño.

La unidad educativa de la comunidad Baketi también cuenta con dos profesores cavineños que no tienen dominio de la lengua originaria; por ello, emplean el castellano para la enseñanza, aunque admiten que también emplean ciertas palabras para verificar la comprensión de los alumnos en el avance de un tema. Es el caso de Cristina Ayala, profesora de 2.º ciclo, quien, a pesar de ser cavineña, no tiene conocimiento de la lengua, pero aprendió algunas palabras que le son útiles en el aula:

⁶ - ILV, Yusuja quisarati juque. Versículo cuana emepeque. Versículos escogidos de la palabra de Dios. Cavineña-Castellano. Cochabamba, 1985

- Sociedad Bíblica Boliviana, Dutya Aniyaque Atanacuaque. La Creación. Cuaderno para colorear en cavineño. 1 Serie: Pintemos. Antiguo Testamento, Cochabamba, 2000

- Sociedad Bíblica Boliviana, Jesús ebacuanana. El niño Jesús. Cuaderno para colorear en cavineño 1 Serie: Pintemos. Nuevo Testamento, Cochabamba, 2000

- Publicaciones Nueva Vida, Isaraisara Necabahuityati. Aprendamos a leer. Cavineña, Segunda Edición, 1992.

Por ejemplo, cuando explico una cosa les digo ¿bakawa? (¿Entendiste?). Entonces, si ellos me dicen sí, bueno, sigo explicando. Hay algunas palabras que hablo.

En el caso de la unidad educativa de la comunidad Misión Cavinás, esta cuenta, en primer ciclo, con un profesor cavineño bilingüe formado por el ILV. El profesor, según su testimonio, enseña la lengua originaria a los niños en la clase de lenguaje; sin embargo, el material disponible en lengua se reduce a los textos del ILV y de la Misión Suiza, anteriormente mencionados. Por otro lado, la lengua que emplea el profesor de segundo y tercer ciclo para la enseñanza es el castellano, pese a la presencia de estudiantes bilingües.

En el caso de la comunidad Campo Bolívar, la unidad educativa cuenta con una profesora castellano hablante a cargo del primer y segundo ciclos; sin embargo, esta comunidad se caracteriza por un alto índice de niños monolingües en castellano. Por su parte, la unidad educativa de la comunidad California cuenta con dos profesores cavineños bilingües y un profesor aimara; los tres profesores, a decir de los padres de familia, emplean el castellano para la enseñanza.⁷

Frente a la ausencia de la lengua cavineña en las aulas, los profesores arguyen: *“Hay nuevo alfabeto, eso friega el uso del material, por eso no usamos”* (Catalina Amapo, profesora, 1.º ciclo, Buen Destino). El pueblo cavineño se encuentra en conflicto frente a la realidad de su alfabeto; existen dos posiciones contrapuestas, aquellos que optan por la vigencia del alfabeto propuesto por el ILV, puesto que el aprendizaje de la escritura en la lengua originaria se llevó a cabo a partir del mismo, y aquellos que optan por aplicar el nuevo alfabeto, puesto que está elaborado respetando los signos de su propia lengua.

Otro de los argumentos de los profesores es la falta de materiales que posibiliten enseñar la lengua originaria a los niños: *“Ahorita estamos enseñando en castellano nomás, es que falta materiales para enseñar a escribir el idioma”* (Cristina Ayala, Profesora 2.º ciclo, Baketi). Si bien una de las causas por las que

⁷ No es posible plantear las razones por las que los profesores cavineños de la comunidad California no emplean el cavineño en aula, puesto que durante nuestra visita las clases se encontraban suspendidas por la asistencia de los profesores a un seminario.

no se emplea la lengua originaria en la enseñanza es la evidente falta de materiales educativos, es necesario resaltar que los profesores tampoco están capacitados en educación bilingüe.

Ahora bien, lo inquietante no solo es que a pesar de contar con profesores cavineños en las diferentes unidades educativas no se enseñe la lengua originaria o no transmitan conocimientos en la misma, sino, y sobre todo, que los padres de familia hayan interrumpido la transmisión de la lengua.

En este sentido, es de vital importancia resaltar la contradicción existente entre el discurso de los padres de familia cavineños y sus acciones frente a la lengua originaria. Por una parte, los padres de familia asumieron una posición firme frente a la lengua originaria, exigiendo que la escuela asuma la tarea de fortalecerla y revitalizarla; sin embargo, muchos padres de familia cavineños interrumpieron la transmisión de la lengua indígena a sus hijos, desligándose de la responsabilidad que ellos tienen como agentes socializadores. Según testimonios recogidos, puesto que las unidades educativas de las comunidades cavineñas no cuentan con cursos superiores que posibiliten la continuidad de los estudios de los niños, los padres de familia —con miras al futuro— prefieren socializar a sus hijos en castellano, de manera que no tropiecen con dificultades de aprendizaje y comunicación una vez que tengan la oportunidad de continuar estudiando.

2. Tres factores decisivos en el resurgimiento de la lengua indígena

2.1. Lengua e identidad

Políticamente, hemos atravesado por cambios estructurales que han afectado las esferas culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas, tanto del altiplano como de la amazonía. El ascenso de Evo Morales a la presidencia marcó la continuidad y viabilidad de las legítimas reivindicaciones de los pueblos indígenas; el derrumbe del Estado monocultural instituido por los gobiernos neoliberales, en contradicción con la realidad pluricultural y plurilingüe del país, ha marcado el inicio de una nueva historia que será escrita y protagonizada por los pueblos indígenas. En este marco, el fortalecimiento del discurso identitario forma parte de un proceso histórico que comprende desde las primeras rebeliones indígenas hasta nuestros días.

En este sentido, la identidad indígena cavineña se ha ido fortaleciendo y ha encontrado uno de sus fundamentos en la lengua; si bien autores como Appel y Muysken (1996) afirman que no existe relación necesaria entre lengua y etnicidad, dentro de la lógica del pueblo cavineño, este se define como tal porque tiene un idioma que lo diferencia de otro grupo étnico.

Así, el pueblo cavineño consolida un nuevo discurso en defensa de la lengua originaria en coincidencia con autores como Rengifo (2001), para quien la identidad se mantiene en tanto el lenguaje también lo hace, pues el lenguaje expresa toda una forma de organización del pensamiento y pone en evidencia las distintas formas de relacionamiento entre el hombre y la naturaleza. En el siguiente testimonio es evidente la toma de posición del pueblo cavineño frente a su lengua e identidad indígena:

" [...] Entonces, si nosotros lo perdemos [la lengua] a dónde vamos a ir a dar, ya no somos indígenas pues, entonces, no podemos ser otra persona, nuestra lengua es así. Cada persona tiene su lengua, ahí están los brasileros, los chácobo, los ese eija, los cavineños, los tacana tienen su lengua, pero es su lengua [...]". (Hernán Achipa, Presidente de la Junta Escolar, Misión Cavinás)

Como acabamos de ver, el entrevistado sostiene que, desde el momento en el que la lengua indígena se pierde, la identidad cavineña se anula y, al mismo tiempo, el pueblo desaparece. Según este testimonio, lo que les permite autodenominarse indígenas es, justamente, la lengua de la cual son hablantes. Al respecto, Gregorio Yubanera establece una relación paralela y directa entre lengua e identidad al afirmar que el pueblo cavineño no existiría si la lengua originaria se perdiera.

2.2. Lengua y TCO

Una de las demandas prioritarias de los pueblos indígenas ha sido el acceso a tierras como mecanismo para hacer prevalecer sus derechos dentro de su propio territorio, además de ser reconocidos por el Estado boliviano. Así, "un planteamiento central de los pueblos indígenas reside en que no solicitan al Gobierno un espacio de tierra, sino, fundamentalmente, el reconocimiento legal

del derecho propietario sobre el territorio que originaria y tradicionalmente ocuparon” (Martínez 2000:44).

La “Marcha por la Dignidad y el Territorio” en 1990 y la marcha protagonizada por indígenas de oriente y occidente en 1996 dieron origen a la ley INRA⁸, que contempla distintos tipos de propiedad, entre ellas la denominada Tierra Comunitaria de Origen (TCO). De acuerdo con la Ley:

Las Tierras Comunitarias de Origen son los espacios geográficos que constituyen el hábitat de los pueblos y comunidades indígenas y originarias, a los cuales han tenido tradicionalmente acceso y donde mantienen y desarrollan sus propias formas de organización económica, social y cultural, de modo que aseguran su sobrevivencia y desarrollo. Son inalienables, indivisibles, irreversibles, colectivas, compuestas por comunidades o mancomunidades, inembargables e imprescriptibles. (Ley INRA, capítulo 1, Art. 41)

Así, el interés por mantener la transmisión de la lengua indígena a los niños en edad escolar y el interés de los adultos en usarla o re-aprenderla tiene su origen directo en la conservación de su territorio, como nos muestra el siguiente testimonio:

Es importante porque hace años que venimos luchando por nuestro TCO, entonces, necesitamos que, pues, mantener nuestro TCO y es por la lengua que nosotros hablamos, es por eso que el gobierno ha aceptado, no solamente a los cavineños, sino también a otros grupos [...]. (Alfredo Tabo, investigador indígena)

Sobre el mismo punto tratado en el testimonio precedente, Gregorio Yubanera, presidente de la OTB en la comunidad Buen Destino, reconoció la importancia de que tanto niños como jóvenes aprendan y reconozcan la lengua de sus antepasados, en tanto gracias a ella la TCO cavineña puede recibir apoyo de instituciones internacionales y nacionales. En este sentido, los cavineños tomaron plena conciencia de los beneficios que implica, por un lado, ser propietarios de su territorio y, por otro, mantener la vitalidad de su lengua originaria.

⁸ Modificada por la Ley N.º 3545 de Reconducción Comunitaria, del 28 de noviembre del 2006, que mejora las condiciones de acceso a la tierra para los pueblos indígenas originarios.

Pese a que algunas comunidades que están dentro de la TCO cavineña son de origen tacana, los cavineños sostienen que gracias a su lengua fue posible acceder a la propiedad del territorio que comprende su actual TCO. Las actitudes lingüísticas hacia el cavineño son positivas, especialmente entre los adultos, en tanto son ellos quienes fueron testigos de todo el proceso que desembocó en la titulación de su territorio, y de los beneficios que recibieron a partir del mantenimiento lingüístico. Si bien antes eran los mismos padres —en complicidad con la escuela— quienes promovían el desplazamiento del cavineño por el castellano, ahora impulsan y reclaman la inclusión de la lengua indígena en las aulas.

A su vez, el siguiente testimonio también nos deja entrever la relación que el pueblo cavineño establece entre lengua, territorio e identidad:

Digamos si uno no... no va querer ser cavineño, no se le va a dar la tierra, es mi idea de mí, porque a los terceros se les está midiendo, están recortando porque no son cavineños. No por nada tenemos la TCO, porque viven los cavineños. (Elin Navy, Presidenta del Club de Madres, California)

En este sentido, es interesante cómo los cavineños conciben el complejo proceso que supone la titulación de tierras y el rol que juegan los denominados “terceros” en su territorio, pues, tal como lo muestra el testimonio anterior, sus territorios son objeto de perjuicios legales —por el proceso de replanteo y recorte de predios que lleva a cabo el INRA— debido a que no pertenecen al pueblo cavineño, es decir, no hablan la lengua originaria para ser reconocidos dentro del territorio cavineño. Sin embargo, es trascendental precisar que, de acuerdo con la Ley INRA, el Estado reconoce la propiedad de los terceros, siempre y cuando estos cumplan una función económico-social.⁹

El testimonio precedente pone en evidencia la dimensión que ha tomado el discurso identitario entre los cavineños, con relación a la lengua y al territorio.

⁹ IV. La mediana propiedad y la empresa agropecuaria, reconocidas por la Constitución Política del Estado y la ley, gozan de la protección del Estado, en tanto cumplan una función económico-social y no sean abandonadas conforme a las previsiones de esta ley. Cumplidas estas condiciones, el Estado garantiza plenamente el ejercicio del derecho propietario, en concordancia con lo establecido en el parágrafo I del presente artículo (Art.3, Ley INRA).

2.3. Lengua y fuentes de trabajo

Es importante enfatizar que otro de los factores impulsores de este nuevo interés en el aprendizaje y uso de la lengua indígena es que —justamente a partir de los cambios políticos que vivimos— el pueblo cavineño ha reconocido, en su propia lengua, el instrumento necesario para acceder a nuevas fuentes de trabajo: comprende a plenitud las posibilidades que brindan las instituciones a partir de su interés por el pueblo cuya lengua aún mantiene vitalidad.

Una de las demandas centrales del pueblo cavineño tiene que ver con la producción de materiales; la presencia del proyecto EIBA MAZ en las comunidades cavineñas significó la posibilidad de concretar esta demanda educativa. Además de reconocer la necesidad imperante de materiales educativos en su propia lengua, los cavineños se ven a sí mismos como los protagonistas en el proceso de elaboración de materiales, pues son ellos quienes tienen conocimiento de su propia lengua, así:

Bueno, el cavineño nos permite seguir manteniendo nuestra lengua y para que algún día los niños salen de su profesión, ya hay también, exigen también la lengua, ya algún día ellos puedan salir de profesor o algo de profesión, ya yo creo que van a exigir lengua materna para enseñarles o hacer unas cartillas [...].(Eldan Tabo, Presidente OTB, Misión Cavinass)

En el testimonio reciente, el entrevistado no solo expresa su deseo de que las futuras generaciones sean beneficiadas con fuentes de trabajo a partir de su propia lengua, sino que reconoce el fenómeno de resurgimiento y fortalecimiento de las lenguas indígenas que, poco a poco, se abren campo en el ámbito educativo.

De la misma manera, el dominio de la lengua (oral y escrita) se ha ido convirtiendo en uno de los requisitos fundamentales entre los propios cavineños, quienes son conscientes de los proyectos que pueden beneficiar a su TCO; pero, para ello, es necesario poseer cierta competencia en la lengua materna. Por eso, los propios cavineños han planteado incluir, entre sus normas, la obligatoriedad del dominio de la lengua para poder acceder a alguna de las fuentes de trabajo que puedan presentarse en su TCO:

En este caso puedo decirle que recién a estas alturas para tener alguna responsabilidad en la elaboración de algunos trabajos, en la elaboración de algunas cartillas hay muchas personas que les interesa para poder trabajar, pero no saben hablar, no saben escribir, y lo primero que hay, que pedimos en nuestro reglamento de que si uno quiere trabajar, uno debe de hablar primero su propio idioma, y que sepa escribir su propio idioma. Entonces ahí está, recién se dan cuenta de que negaron cuando eran más jóvenes, negaron tal vez su propio idioma y no aprendieron a leer y escribir, recién ahora les pesa. (Gregorio Yubanera, Presidente de la OTB, Buen Destino)

El testimonio anterior pone de manifiesto las actitudes lingüísticas que caracterizaron a las generaciones más jóvenes, es decir, el rechazo a la lengua indígena. Sin embargo, y al mismo tiempo, este fragmento deja entrever la posición asumida por el pueblo cavineño frente a los cambios económicos, sociales y lingüísticos que se desarrollan al interior de su TCO. De la misma manera, el profesor Linns Tabo de la comunidad Baketi reconoce la obligatoriedad del dominio de la lengua originaria como política de los pueblos indígenas, en caso de que se quiera acceder a una fuente alternativa de trabajo dentro de la TCO. Vemos, entonces, que la toma de posición frente a la lengua indígena ha adquirido dimensiones políticas que rigen el discurso de los cavineños.

Una de las experiencias más recientes que ha influido sobremanera en las actitudes lingüísticas de los cavineños es el trabajo de Gestión Territorial Indígena (GTI) en la TCO cavineña. El GTI surge en el año 2000 y comienza a trabajar — en una primera fase— con algunas TCO tituladas (Guarayos, Chiquitanos y Mosetenes); en la segunda fase, a partir de junio del 2005, las TCO beneficiadas son Chácobo-Pacahuara y Cavineño. El GTI está a cargo de la elaboración de diagnósticos, reglamentación y planificación comunal y territorial que darán como resultado el Plan de Gestión Territorial Indígena (PGTI).

Esta institución, además de contar con técnicos externos, cuenta con técnicos locales cavineños que, si bien fueron elegidos por su propio pueblo en asamblea, también tuvieron que pasar por un proceso previo de selección, obedeciendo a los requerimientos planteados por el GTI: que sea cavineño, que

hable la lengua cavineña, que sepa leer y escribir. La presencia de técnicos locales durante los recorridos del GTI por territorio cavineño despertó la admiración de sus habitantes, por tanto, la importancia de mantener y luchar por la vitalidad de su lengua fue madurando como parte fundamental del discurso de los cavineños, así:

[...]por qué los proyectos que los ONG nos están ofreciendo es por nuestra lengua, y es por eso que es nuestra lucha ahora con los niños, ellos pues deben entender y los jóvenes también tienen que entender porque cada vez que vienen algunas instituciones, por ejemplo, cuando vino la GTI, se ha seleccionado, o se ha hecho selección de jóvenes, selección de personas para que trabajen en la GTI. Los requisitos fueron de que tienen que hablar su propia lengua, como también el castellano. Entonces, si los niños no van a aprender su propia lengua, entonces, ellos qué trabajo, qué pueden realizar aquí dentro de nuestra TCO. (Alfredo Tabo, Investigador cavineño)

En este marco, la escuela juega un rol importante en el futuro por cuanto se constituye en un espacio en el que —según los padres de familia— los niños retomarán la lengua indígena como instrumento que les posibilite ser parte de proyectos importantes como el GTI.

Si bien la lealtad y actitudes lingüísticas estaban otrora solamente ligadas al discurso identitario, ahora se ven fortalecidas por el criterio de territorialidad que supone nuevas fuentes de trabajo para las futuras generaciones. Es posible afirmar que, a partir de la experiencia de la presencia del GTI en la TCO cavineña, el pueblo cavineño ha resignificado su lengua, dando paso a su resurgimiento; ahora no solo es un código de comunicación restringido a la comunidad, sino una herramienta indispensable para acceder a fuentes de trabajo alternativas.

Sin embargo, no se debe perder de vista que, si bien la lengua cavineña se encuentra en un proceso de resurgimiento que ha trascendido las fronteras comunales para extenderse a nivel territorial (TCO), aún no existen espacios públicos estatales que la incluyan.

Conclusión

Después de todo lo expuesto, vimos que son tres los factores que influyen en este nuevo interés del pueblo cavineño en el (re)aprendizaje y uso de la lengua indígena: identidad, defensa de la TCO y acceso a nuevas fuentes de trabajo. No es posible comprender ninguno de estos tres factores de manera fragmentada, sino en una interrelación constante. A partir del acceso a tierras, los indígenas cavineños comenzaron un proceso de fortalecimiento de su identidad; al mismo tiempo, ser propietarios de su territorio significó la presencia de proyectos, instituciones y ONG que posibilitan nuevas condiciones económicas para las futuras generaciones.

Pese a que el castellano y sus hablantes continúan gozando de mayor prestigio social frente a las lenguas indígenas, estas y las culturas indígenas de Bolivia se encuentran en un proceso de resurgimiento. En ese entendido, uno de los retos más difíciles que deberá enfrentar la escuela —tomando en cuenta el resurgimiento de la lengua— es asumir la tarea de recuperar y revitalizar la lengua indígena en los niños, siempre y cuando el hogar y los padres de familia también asuman el rol de agentes revitalizadores de su lengua.

Para ello, urge la necesidad de elaborar materiales adecuados a la realidad sociolingüística de los niños cavineños, es decir, materiales orientados a la enseñanza del cavineño como segunda lengua. De la misma manera, es tiempo de que la escuela cuente con docentes calificados que tengan tanto dominio de la lengua (oral y escrita), como conocimientos sobre la cultura que faciliten el aprendizaje de la misma. La escuela se convertirá, pues, en un espacio de desarrollo y consolidación de la identidad cavineña, de la que, por cierto, los niños aún no se han apropiado de la manera contundente en la que los adultos lo hicieron luego de la toma de conciencia del contexto político y social en el que nos encontramos.

Bibliografía

Appel, René; Muysken, Pieter

1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Ariel.

Castro M., María D.

1997 **Viva voz de las tribus. El trabajo del ILV en Bolivia 1954-1986.**
La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación.
Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios.

Iturrioz L., José Luis

1995 **Reflexiones sobre la identidad étnica.** Guadalajara: Universidad
de Guadalajara.

López, Luis Enrique; Limachi, Vicente

s.f. **La EIB en el territorio guaraní. Estudios evaluativos de la
educación intercultural bilingüe en la educación formal.** En línea:
[http://www.proeibandes.org/investigacion/pdf/estudios
evaluativos de la eib en la educacion formal proyecto](http://www.proeibandes.org/investigacion/pdf/estudios_evaluativos_de_la_eib_en_la_educacion_formal_proyecto)
(Consulta: septiembre de 2006)

Martínez, José

2000 "Visión general de los territorios indígenas". En **Atlas de
territorios indígenas en Bolivia. Situación de las tierras
Comunitarias de Origen (TCO) y proceso de titulación.** La Paz:
Plural. 41-57

Pujadas, Joan Joseph

1993 **Etnicidad, identidad cultural de los pueblos.** Madrid:
Horizontes.

Quisbert Q., María C.; Choque C. Roberto

s.f. **Derecho a la lengua de los pueblos Aymara-Quechua en Bolivia.**

En línea: <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/16.pdf>

(Consulta: septiembre de 2006)

Rengifo, Grimaldo

2001 **Identidad cultural y lenguaje.** Lima: PRATEC.

Secretaría Nacional de Asuntos Etnicos, de Género y Generacionales;
Programa Indígena-PNUD

1994 **Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas, Bolivia 1994: Amazonía.** La Paz: PNUD

Solón, Pablo

1997 **¿Horizontes sin tierra? Análisis crítico de la ley INRA.** La Paz: CEDOIN.

Servicio Nacional de la Reforma Agraria

1996 N°1715 Ley del Servicio Nacional de la Reforma Agraria. En línea: <http://www.aguabolivia.org/legisaguasX/Leyes/INRA.htm>
(Consulta: septiembre de 2006)

Tavo, Alfredo

s.f. **Historia del pueblo cavineño.** s.l, s.e. Biblioteca PROEIB Andes, código.

Zevallos, Hernán

s.f. "Las tierras Comunitarias de Origen y el INRA". En **De la Reforma Agraria a la ley INRA**, Procampo No 72. 9 –12

LA CONCORDANCIA TEMPORUM Y EL ESPAÑOL ANDINO: SOLUCIONES CUANTITATIVAS

Sandro Sessarego¹

Cómo citar: Sessarego, S. (2008). La concordancia temporum y el español andino: soluciones cuantitativas. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 65-84. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10992649>

RESUMEN

Este artículo evalúa, a través de un análisis Varbrul, el papel de factores internos y externos en la alternación del subjuntivo presente y pasado en las cláusulas nominales dependientes de los casos en los que, según la regla de la concordancia temporum, solo el pasado del subjuntivo está permitido.

Los datos han sido extraídos del corpus escrito CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) para el español peruano y boliviano. Los resultados demuestran que el subjuntivo presente aparece con más frecuencia en el español boliviano (61.1%) que en el peruano (23.5%); y que, en los dos dialectos, la falta de concordancia es favorecida en la prensa, y desfavorecida en los libros.

Desde una perspectiva teórica, los resultados respaldan la hipótesis de una simplificación del paradigma subjuntivo en estos dialectos. En los casos boliviano y peruano, tal simplificación, que ya ocurrió en francés (Kany 1945) y que se dio en todo el español moderno con la pérdida del tiempo futuro del subjuntivo, la agentividad parece ser fundamental para explicar los casos de variación encontrados.

El presente trabajo se constituye en un referente importante para futuros estudios descriptivos, sobre las distintas lenguas indígenas o variantes dialectales del castellano, aún muy incipientes en nuestro país.

Palabras claves: concordancia temporum, presente del subjuntivo, español boliviano, español peruano

¹ Lingüista italiano, investigador de la Universidad de Ohio, EEUU.

Introducción

Las gramáticas españolas negaron por mucho tiempo la posibilidad de emplear formas del presente del subjuntivo en la cláusula subordinada si el verbo de la cláusula principal está en el tiempo pretérito imperfecto, perfecto o condicional (Obaid 1967). Al mismo tiempo, otras fuentes han reconocido la posibilidad de este uso, porque una distinción entre pasado y presente del subjuntivo, en las cláusulas dependientes, corresponde a una diferencia en significado, y no a una mera irregularidad gramatical. “La regla de la concordancia *temporum* dice que si el verbo principal está en el pasado, el subordinado debe estar también en pasado: *Le mandaron que estudiase*. Pero se dice también *le mandaron que estudie*, refiriendo al acto de estudiar al presente o al futuro” (Gili Gaya 1948:153).

Los dialectos andinos son conocidos en la literatura por violar la regla de la concordancia *temporum*, así que, en muchos casos, se encuentran verbos en la forma presente que expresan una acción pasada (Kany 1945; Obaid 1967; Lunn 2007). Para ver un ejemplo de estos casos, en (1) hay un chiste (presumiblemente inventado, pero sin lugar a dudas posible en realidad) acerca del español quiteño, que nos da una idea de cómo el presente del subjuntivo es empleado en ese dialecto, y en general en español andino, para expresar una acción pasada. Los personajes son un turista y un chofer de taxi (Lunn 2007).

(1) Turista: ¿Es nuevo ese edificio?

Chofer: Sí, lo construyeron para cuando **venga** el Papa.

Turista: Ah, ¿cuándo va a venir el Papa?

Chofer: Ya vino, el año pasado.

El turista no sabía que el uso del subjuntivo presente, en casos por los que la gramática normativa prescribe el pasado, no es una excepción en Quito, sino la norma (Lunn 2007), de eso deriva el humor del chiste.

Lunn (2007) presenta el fenómeno de Quito como prueba de cambio lingüístico. Afirma que la secuencia [+pasado +pasado] es tan común en español que es percibida por los hablantes como redundante, y entonces eliminable. De

hecho, la referencia temporal de la cláusula subordinada se puede determinar basándose en la de la cláusula principal (más contexto), y, entonces, la concordancia temporal no se necesita.

Lunn nos recuerda que la eliminación de la redundancia ya ha sido citada en la literatura como fuente de otros cambios concernientes al subjuntivo español, y respalda esta afirmación proveyendo el ejemplo del futuro del subjuntivo, cuyas funciones han sido substituidas por su forma presente y, hoy en día, aparece solo en el lenguaje jurídico o en frases idiomáticas (2):

- (2) Cuando a Roma fueres, haz lo que vieres.

Este fenómeno de simplificación también fue notado por Kany (1945; 1987), que compara la violación andina de la concordancia *temporum* con lo que ocurrió en francés. Kany afirma que «estas infracciones son obviamente más comunes en el español hablado que en el escrito y se oyen también en el habla de personas cultas. Este proceso tiene un paralelo en el francés hablado, donde todas las formas del pasado del subjuntivo se han perdido» (1987:181).

Siguiendo a Bull (1965), Otero (1974) y Suñer & Padilla-Rivera (1987), consideramos las formas verbales del presente, presente perfecto, futuro y futuro perfecto, como formas pertenecientes al “grupo presente”, que se puede representar como [-pasado], mientras que las formas imperfecto, pretérito, pasado perfecto, condicional y condicional perfecto, como “grupo pasado” [+pasado]. Suñer & Padilla-Rivera (1987) observan que la secuencia [+pasado...-pasado] está permitida pan-dialectalmente, como en los ejemplos que siguen:

- (3) El agricultor dijo que era una lástima que aún no se cultive maíz en esa zona.
- (4) El médico recomendó que la niña no coma tantos productos lácteos.

Los autores afirman que “la secuencia en [...] los ejemplos es usada para indicar un evento pasado (expresado por el verbo principal), que tiene un efecto consecutivo para otros eventos, que todavía tienen que ocurrir (expresados por el subjuntivo presente)” (1987:639).

Farley (1970) afirma que las violaciones de la regla de la concordancia *temporum* ocurren en el español peninsular como en el latinoamericano. Él provee los ejemplos que siguen para respaldar su posición:

- (5) "U. Thant *declaró*... que había fracasado en su intento de convencer a Kruchef de que Rusia *pague* los 52 millones de dólares que adeuda a las Naciones Unidas..." (ABC, Madrid, diciembre 1966: 71)
- (6) "Parece como si esta ciudad *hubiera sido* hecha para que todo *reencuentre* y se *repita*, para que todo olvido sea imposible" (Sastre 1960: 125-126).

Farley admite que, en los dialectos latinoamericanos, este fenómeno tiende a ser mucho más común que en el español peninsular. Añade que [+pasado...-pasado], en América latina, es usado frecuentemente para expresar [+pasado +pasado], así que la distinción de significado que hay entre [+pasado...-pasado] y [+pasado +pasado] ya no es válida en muchas variedades del español americano. Obaid (1967) nota que «en el español latinoamericano actual el uso del presente del subjuntivo en la cláusula subordinada, aumenta al disminuir [el nivel de educación] del hablante. [...] Se escucha constantemente en la lengua hablada. [...] Se encuentra muy fácilmente en los periódicos, debido a la variada gama del nivel de estudios de la gente que escribe en la prensa». Nos propone el siguiente ejemplo:

- (7) "Felipe Herrera, Presidente del Banco Interamericano del Desarrollo (BID) *urgió* a las instituciones financieras de desarrollo de la América Latina para que *continúen* estimulando el proceso de desarrollo económico y social del continente, ... *surgió* la posibilidad de que el Banco Interamericano *actúe* «como un foro técnico, imparcial y supranacional que *facilite* las posibilidades de un diálogo y de un intercambio permanente entre corporaciones y bancos que están desempeñando en la América Latina una función análoga» (La Esfera, Caracas, diciembre 3, 1964)".

En algunos dialectos suramericanos, sobre todo en el español hablado en Ecuador y Bolivia, el uso del presente del subjuntivo, en contextos en los que las reglas normativas prescriben el uso del pasado, es muy fuerte, independientemente del nivel de educación del hablante (Lunn & Lunsford

1996). El ejemplo que sigue ha sido extraído de un discurso público de Sixto Durán Ballén, ex presidente de Ecuador:

- (8) “Ciudadanos, debo decirles que nuestra decisión... fue el hecho que determinó que al cabo de medio siglo Ecuador y Perú *encuentren* un camino que *conduzca* al diálogo y a la negociación.”

Aunque es demostrado que la regla de la concordancia *temporum* se podía violar hasta en latín (Rojo 1976), casos como los presentados por Lunn (2007) serían clasificados de erróneos por las gramáticas prescriptivas del español, porque los conceptos comunicados en la cláusula dependiente se refieren a acciones pasadas, aunque sí están expresados por un tiempo presente. Es entonces necesario determinar qué es lo que hace una violación de la regla de la concordancia *temporum* aceptable o menos. Para entenderlo, tenemos que clarificar la diferencia en significado entre el uso de la secuencia temporal [+pasado...+pasado] y [+pasado...-pasado]; es entonces fundamental tener en mente el concepto de tiempo de la comunicación (TOC) propuesto por Suñer & Padilla-Rivera (1987).

El tiempo es una construcción semántica en la que los hablantes fundan su perspectiva temporal de la situaciones que reportan (Comrie 1985). Cualquier correspondencia entre tiempo de la acción reportada y tiempo verbal no es obligatoria en el mundo real. Los hablantes describen las situaciones desde la perspectiva del TOC; un evento puede coexistir con el TOC, o ser anterior o subsiguiente a ello (Reichenbach 1947). Suñer & Padilla-Rivera (1987) proveen el ejemplo que sigue para demostrar que tanto [+pasado...+pasado] como [+pasado...-pasado] pueden ser construcciones posibles:

- (9) El médico recomendó que la niña no coma tantos productos lácteos.
 (10) El médico recomendó que la niña no comiera tantos productos lácteos.

En el caso de (9), el concepto de TOC es fundamental porque lo que se señala es que la acción marcada por el subjuntivo no es solo sucesiva a la acción principal (expresada por un verbo pasado), sino es también subsiguiente al TOC. En este caso, el presente del subjuntivo es empleado aquí de manera significativa, y no hay violaciones gramaticales de la CT. En el caso de (10), en

cambio, *comiera* seguiría siendo subsiguiente a *recomendó*, pero no señalaría necesariamente que la dieta de la niña no ha empezado.

1. Cuándo la violación de la concordancia *temporum* es gramatical y cuándo no lo es

Estudios previos de la violación de la concordancia *temporum* se han concentrado principalmente en definir cuándo es gramatical y cuándo no lo es (Suñer & Padilla-Rivera 1987; Carrasco-Gutiérrez 2000); estos artículos han sido principalmente enfocados en definir las construcciones semánticas que limitan la violación de la regla. En uno de estos trabajos, Suñer & Padilla-Rivera (1987) demuestran que dentro de las posibles cláusulas subjuntivas mencionadas en (A), solo un sub-grupo de las descritas en (A.c.ii) tiene una dependencia marcada entre la matriz y los predicados adjuntos.

A) Suñer & Padilla-Rivera (1987)

- a. Cláusulas adverbiales
- b. Cláusulas adjetivales
- c. Cláusulas nominales
 - i. Subjuntivo permitido solo si hay un elemento operador²
 - ii. Subjuntivo permitido sin el uso de un elemento operador

Los autores pasan a analizar los tipos de cláusulas siguiendo el orden exhibido en (A).

A.a. Cláusulas adverbiales

Introducidas por relatores como “*a menos que*”, “*a fin de que*”, “*aunque*”, etc.

- (11) Prometió una reforma tributaria a fin de que las contribuciones al Fisco sean equitativas (Obaid 1967:113).

² La negación y la interrogación en la matriz son ejemplos de elementos operadores.

A.b. Cláusulas adjetivales

El subjuntivo se utiliza cuando la cabeza de la cláusula relativa es negada, desconocida o no especificada.

- (12) ...se había aprobado por unanimidad el boycott contra los países que comercien con Cuba (Obaid 1967:113).

A.c.i. Subjuntivo permitido cuando es presente un elemento operador.

Un elemento operador (negación, interrogación, etc.) en la frase hace posible que se emplee el subjuntivo en la cláusula dependiente. El tiempo de la cláusula subjuntiva puede ser [+pasado] o [-pasado], si el verbo en la matriz está en pasado o futuro, pero solo [+pasado] se permite cuando el verbo principal está en pasado. Eso evidencia el hecho de que la secuencia [+pasado...-pasado] depende de constricciones semánticas/pragmáticas impuestas por la matriz, como la imposibilidad en el pasado de creer o estar convencido de algo que ocurrirá en el futuro.

- (13) Los jueces no creen que sea un error

- (14) *Los jueces no creían que sea un error

A.c.ii. Subjuntivo permitido sin el uso de un elemento operador

Se trata de una clase de cláusulas nominales subcategorizada por el verbo principal sin el requisito de un operador externo. Los autores dividen los verbos según clases semánticas que muestran diferentes propiedades en términos de concordancia [+/- pasado]. Las clases verbales tomadas en consideración son las que siguen: negación, factivos-emotivos, inseguridad, influencia, deseo, falta de conocimiento.

Suñer & Padilla-Rivera (1987) destacan la existencia de una escala verbal, en la que la negación y los verbos factivos-emotivos son los que menos constricciones imponen sobre el verbo de la cláusula dependiente; de hecho, todas las combinaciones de secuencias temporales están permitidas.

- (15) Niego/Negué rotundamente que sostenga/haya sostenido/ sostuviera/ hubiera sostenido vínculos con el Partido Nazi.

Los verbos de inseguridad como *dudar* permiten todas las combinaciones menos [+pasado -pasado]:

(16) Dudaba que estuvieran/*estén enfermos

Verbos de influencia como *ordenar*, *demandar*, etc. permiten todas las secuencias menos [-pasado...+pasado]; esta restricción se debe al hecho de que el significado de estos verbos conlleva un rasgo léxico [+subsiguiente], así que la cláusula dependiente tendrá que describir una acción que ocurre después de la descrita por la matriz RAE (1974)

(17)...exhortó a los visitantes a que aquilaten los productos... (Obaid 1967: 114).

Los verbos de deseo, por otra parte, tienden a poner constricciones más estrictas en las secuencias temporales permitidas, y [+pasado...-pasado] no se suele permitir:

(18) Prefirió que llegaras/ *llegues a las 4.

De todas formas, para demostrar que no hay regla mecánica que valga para todos los casos de [+pasado...-pasado], sino que se trata de parámetros semánticos aplicados a diferentes contextos pragmáticos, los autores proveen un ejemplo con el verbo de deseo *querer* en el que ambos, subjuntivo pasado (*quisiéramos*) y condicional (*querríamos*), indican cortesía y se pueden emplear con la secuencia [+pasado...-pasado].

(19) No quisiéramos/querríamos que se case con un extranjero y se vaya a vivir lejos de nosotros (Solé & Solé 1970:163).

A la clase verbal que expresa falta de conocimiento puede seguir una cláusula con “*que* + subjuntivo” si la matriz del verbo está en pasado; además, no está permitida la secuencia [+pasado...-pasado]:

(20) Ignoraba que estuviera/*esté en lista.

Un intento parecido de identificar las condiciones que permiten la violación de concordancia temporum en las cláusulas nominales es el de

Carrasco-Gutiérrez (1999). La autora afirma que para que se permita el empleo de un tiempo [-pasado] en las cláusulas subordinadas nominales, el verbo principal no tiene que pertenecer a la clase verbal llamada “verbos creadores de mundos” (*esperar, desear, figurarse, imaginar, pensar, suponer, soñar*, etc.): “Con estos verbos en la oración principal, el contenido de la oración subordinada se refiere siempre al mundo de las creencias, deseos, suposiciones, etc. del sujeto de la oración principal. El hablante tiene que limitarse a reproducir estas creencias, deseos o suposiciones, etc. tomando como tiempo de evaluación el del evento de la oración principal. Por consiguiente, el momento del habla no es nunca eje de la deixis temporal” (3091).

Estos intentos de constringir la gramaticalidad de las violaciones de la concordancia *temporum* son difíciles de reconciliar con los datos encontrados en el español boliviano y peruano. Comparemos (16) con (21), (18) y (19) con (22) y (23).

(21) Se temía que surja una lesión seria (CREA: Bolivia, tkn 140).

(22) Le adaptó un parlante mayor porque quería que suene más fuerte (CREA: Bolivia, tkn 135).

(23) Él quería que lo ayude porque no sabía cazar (CREA: Perú, tkn 200).

Si analizamos estos ejemplos, es obvio que los factores semánticos no pueden ser los únicos que hay que tener en consideración a la hora de comprender la variación encontrada en el español boliviano y peruano. De hecho, es evidente que los verbos de inseguridad y deseo, como *temer* y *querer*, si se encuentran en pasado, pueden ser seguidos en estos dialectos por el presente del subjuntivo.

2. Datos y método

Limitarse a estudiar el fenómeno a través de las condiciones establecidas por Suñer & Padilla-Rivera (1987) y Carrasco-Gutiérrez (1999) no nos provee una explicación exhaustiva acerca de los verdaderos mecanismos que regulan la secuencia temporal en el español boliviano y peruano.

En las páginas que siguen de este artículo se intentará lograr un mejor entendimiento de las razones lingüísticas detrás de este fenómeno. Factores internos y externos serán operacionalizados en un análisis Varbrul de 865 ocurrencias de cláusulas nominales subjuntivas. Se analizará el español escrito del Perú y de Bolivia encontrado en CREA.

Las ocurrencias han sido extraídas de periódicos y libros. Hay que notar que la estructura de CREA no permite el estudio de una variedad específica de estos dialectos. El corpus está estructurado a nivel de dialecto nacional (y no a nivel departamental o de particulares centros urbanos). Con excepción de los autores de libros, no es posible inferir informaciones personales acerca de los periodistas y reporteros que trabajan en la prensa de Bolivia y del Perú.

Es por estas razones que el presente estudio debe considerarse como un análisis del español boliviano y peruano en general, y no como un trabajo acerca de variedades particulares, habladas en regiones o centros urbanos específicos³.

Para determinar el cuadro de variación, he contrastado binariamente los casos de cláusulas nominales con verbos subjuntivos [-pasado] y [+pasado], por las frases en las que el contexto indicaba claramente que el significado se refería a una acción pasada, como en (24).

(24) A través de una micromanipulación de gametos, lograron que una pareja que no podía tener hijos, dé a luz tres hermosos bebés. El director de CENALFES, doctor Joaquín López Arana, indicó que es la primera vez en Latinoamérica que una madre da a luz con esta nueva técnica (CREA: Bolivia, tkn 77).

Hay que notar que en (24) el comentario de Joaquín López Arana implica que los niños ya nacieron (no nacerán en un determinado momento posterior a la emisión de la oración), por esta razón queda claro que la presencia del presente del subjuntivo “dé” viola las constricciones del TOC. Por otra parte, frases ambiguas, por las cuales el TOC no se ha podido identificar debido a la falta de contexto, han sido eliminadas.

³ Las ocurrencias del español boliviano y peruano hablado no han sido consideradas debido al limitado número de datos de este tipo disponible en CREA.

- (25) Los campesinos pidieron que el proyecto de ley reponga el principio de que “la tierra es de quien la trabaja”.

Aquí no es posible verificar si el proyecto de ley ha ya sido puesto en práctica o no al tiempo de la comunicación, por esta razón, frases como (25) no han sido operacionalizadas en mi análisis.

Las ocurrencias bolivianas y peruanas han sido analizadas de manera conjunta y luego separadamente para identificar posibles grupos de factores cross-dialectales. Los factores significativos resultantes del primer análisis, de ambos dialectos juntos, son mostrados en la Tabla.1

Tabla.1 Análisis Varbrul de la contribución de factores internos y externos: probabilidad de encontrar el presente del subjuntivo en la cláusula nominal dependiente en el español boliviano y peruano (Total N = 865; Probabilidad Log = -268.80; Chi-cuadrado/celda = 0.4832; Significancia = 0.000; Input 0.082)

	Peso	% Pres Subj	Nº	% Datos
GÉNERO				
Prensa	.84	40	350	39
Libros	.26	3	515	61
	<i>Rango 58</i>			
DIALECTO				
Bolivi ano	.74	37	260	30
Peruano	.39	9	605	70
	<i>Rango 35</i>			
AGENTIVIDAD				
No -Agente	.78	41	174	20
Agente	.44	13	691	80
	<i>Rango 34</i>			

El primer grupo de factores internos considerado fue Género. Las violaciones de la regla de la concordancia temporum eran más difíciles de encontrar en los casos extraídos de los libros que en los textos periodísticos. Eso

porque la mayoría de las ocurrencias extraídas de los libros se encontró en las obras de un reducido número de autores conocidos, escritores como Edmundo Paz Soldán, Mario Vargas Llosa, Alfredo Bryce Echenique, etc., quienes tienden a respetar las reglas dictadas por la gramática prescriptiva. Por otro lado, como ya destacó Obaid (1967), el fenómeno “se encuentra muy fácilmente en los periódicos, debido a la variada gama del nivel de estudios de la gente que escribe en la prensa”. He encontrado resultados que respaldan lo dicho por Obaid en los datos extraídos del CREA.

El grupo de factores Dialecto fue elegido para distinguir entre español boliviano y peruano; y, como veremos, una diferencia significativa en la ocurrencia del fenómeno entre las dos variedades se ha encontrado.

La Agentividad del sujeto de la cláusula dependiente es el único grupo de factores internos tomados en consideración en este primer análisis; el objetivo de incluir este grupo es verificar la hipótesis de Kany (1947) y de Lunn (2007) de un proceso de simplificación. De hecho, podemos esperar que un sujeto no-agente en la cláusula dependiente favorezca la presencia de un verbo [-pasado] en la cláusula dependiente. Esto porque un sujeto no-agente no puede cumplir ninguna acción, y el tiempo del verbo en la cláusula nominal dependerá con más probabilidad de la referencia temporal establecida por el verbo principal.

Como se ha demostrado en la Tabla.1, la distinción de Género, libros vs. prensa, es el grupo de factores más significativo, hasta más importante que la diferencia dialectal. El segundo grupo de factores más significativo es Dialecto; aquí el boliviano favorece predominantemente la presencia de un verbo [- pasado] en la cláusula subordinada, mientras que el peruano desfavorece el fenómeno. El grupo de factores que sigue por orden de significancia es Agentividad del sujeto en la cláusula dependiente. En general, la presencia de un sujeto no-agente en la cláusula nominal favorece la violación de la concordancia *temporum*.

Para verificar ulteriormente la veracidad de los resultados y controlar la posibilidad de una falta de interacción entre las variables, los datos de cada dialecto fueron analizados separadamente, esta vez eliminando las ocurrencias “libros” del grupo de factores Género. He decidido eliminar estos datos porque la variación era mínima (solo el 3% de libros presentaba un tiempo [-pasado] en

la cláusula nominal) y, además, las ocurrencias “libros” representaban el 60% de los datos. Los resultados eran masivamente influenciados por el grupo Género, y lo encontrado podía ser un resultado distorsionado por un factor prácticamente invariable.

Desgraciadamente, al analizar los dialectos separadamente y sin los datos “libros”, el número de ocurrencias disminuyó sensiblemente: boliviano (N=145), peruano (N=205). La configuración del nuevo grupo de datos fue organizada según los siguientes grupos de factores.

- Tiempo: he contrastado pretérito perfecto (*ordenó*) y los demás tiempos (*había ordenado, estaba ordenando, ordenaba, etc.*).

- Clase verbal: Verbos que pertenecen a la clase de los verbos creadores de mundos (*creer, pensar, opinar, imaginar, esperar, desear, querer, temer*) vs. otros verbos (*pedir, rogar, sugerir, recomendar, aconsejar, decir, solicitar, demandar, ordenar, mandar, proponer*). Hay que notar que para lograr números comparables de ocurrencias para ambas clases verbales, he colapsado verbos creadores de mundos y verbos de logro-permisión (*lograr, conseguir, hacer que, permitir, impedir, dejar*). Los verbos de logro-permisión son aquellos verbos que, según las normas estándar, se portan de manera parecida a los verbos creadores, porque no pueden ser seguidos por cláusulas nominales que expresen una acción futura, sino solo una pasada o una acción general.

(26) El Obispo logró que los cristianos rezaran/ recen (en general) /*recen mañana.

- La Agentividad del sujeto de la cláusula dependiente: Sujetos agentes vs. sujetos no-agentes. Hay que notar que los sujetos no-agentes no pueden cumplir ninguna acción, o porque se trata de sujetos inanimados (27), o genéricos (28), o la cláusula es pasiva (29).

(27) quienes con su apoyo periodístico permitieron que su difusión logre las metas (CREA: Perú, tkn 59).

(28) Cava estuvo en Lima, en junio de este año, habría pedido que se interrogue a ciertos personajes (CREA: Perú, tkn 65).

- (29) Una nueva metodología en el trabajo que permitió que las cosas sean resueltas (CREA: Bolivia, tkn 98).

Los resultados respaldan la hipótesis de un proceso de simplificación (Kany 1947; Lunn 2007) porque en ambos dialectos la presencia de un sujeto no-agente en la cláusula dependiente aumenta significativamente las probabilidades de encontrar un presente del subjuntivo. Basándonos en estos resultados, el fenómeno parece ser más común en Bolivia que en el Perú, porque en el primer país el porcentaje de ocurrencias es mayor y las clases verbales no parecen tener ningún efecto significativo en su realización.

Tabla.2 Análisis Varbrul de la contribución de factores internos y externos: probabilidad de encontrar el presente del subjuntivo en la cláusula nominal dependiente en el español boliviano (Total N = 145; Probabilidad Log = -88.37; Chi-cuadrado/celda = 0.9263; Significancia = 0.005; Input 0.631)

	Peso	% Pres Subj	N	% Datos
AGENTIVIDAD				
No - Agente	.65	76	61	42
Agente	.39	52	84	58
	Rango 24			
TIEMPO				
Otros	[.50]	62	116	80
Pasado Simple	[.48]	61	29	20
CLASE VERBAL				
Verbos Creadores	[.51]	65	65	45
Otros	[.49]	61	80	55

Tabla.3 Análisis Varbrul de la contribución de factores internos y externos: probabilidad de encontrar el presente del subjuntivo en la cláusula nominal dependiente en el español peruano (Total N = 205; Probabilidad Log= -101.75; Chi-cuadrado/celda = 0.9979; Significancia = 0.002; Input 0.235)

	Peso	% Pres Subj	N°	% Datos
CLASE VERBAL				
Otros	.72	38	109	53
Verbos Creadores	.30	10	96	47
	Rango 42			
AGENTIVIDAD				
No -Agente	.63	30	133	65
Agente	.43	20	72	35
	Rango 20			
TIEMPO				
Otros	[.53]	25	59	29
Pasado Simple	[.49]	20	146	71

La Agentividad del sujeto de la cláusula dependiente representa el grupo de factores más significativo en el español boliviano (Rango 24) y el segundo más importante en el peruano (Rango 20). Eso puede explicarse si asumimos que, debido a que los sujetos no-agentes no pueden cumplir ninguna acción, el tiempo del verbo en la cláusula nominal se basará más probablemente en la referencia temporal establecida por el verbo principal, y entonces habrá menos necesidad de marcar el tiempo de la acción con un verbo al pasado.

Otro elemento que respalda la hipótesis de una simplificación es el hecho de que en casos de ambigüedad temporal el pasado del subjuntivo es siempre empleado. La primera persona plural de los verbos regulares españoles se conjuga de la misma manera tanto en el pasado simple como en el presente simple. No hay bastantes datos para comprobar completamente esta hipótesis, pero es interesante ver que de tres casos encontrados con una conjugación ambigua, los tres presentan un pasado de subjuntivo en la cláusula dependiente.

(30) Conseguimos que arreglaran un poco las cosas. (CREA: Bolivia, tkn 47)

(31) Conseguimos que los trasladaran a la cárcel. (CREA: Bolivia, tkn 48)

(32) Conseguimos que nuevamente fuera reconocido. (CREA: Bolivia, tkn 49)

Mientras que en el español peruano la clase de los verbos creadores de mundos desfavorece la violación de la concordancia temporum (Peso del Factor .30) y el grupo de factores más significativo es Clase verbal (Rango 42), en el boliviano dichos verbos no presentan un obstáculo para el presente del subjuntivo en la cláusula dependiente (Peso del Factor .51). Eso indica que los dos dialectos son substancialmente diferentes al respecto. Una hipótesis posible es que en el dialecto peruano el fenómeno sea más reducido, y entonces más raro de encontrar con una clase verbal que lo desfavorece, ya sea cuando el TOC es respetado, como cuando no lo es. Por otro lado, en Bolivia, la violación de la concordancia temporum ha llegado a un nivel en el que las clases verbales ya no tienen importancia (Rango 02).

Conclusión

Estudios previos han intentado establecer cuáles son las constricciones que diferencian los casos gramaticales de violación de la concordancia temporum de los agramaticales (Suñer & Padilla-Rivera 1987; Carrasco-Gutiérrez 1999, 2000). Estos trabajos se han enfocado principalmente en las propiedades semánticas de los verbos y han intentado explicar cómo el tiempo de la cláusula dependiente puede variar dentro de las reglas dictadas por las gramáticas normativas. Estos estudios no identifican cuáles son los mecanismos que regulan la variación entre presente y pasado del subjuntivo en la cláusula dependiente cuando el significado indicado se refiere a una acción pasada, un fenómeno encontrado con frecuencia en el español de Bolivia y del Perú.

A través de un análisis Varbrul de factores semánticos, sintácticos y estilísticos del español boliviano y peruano, este estudio provee resultados, verificables empíricamente, de las condiciones que favorecen y desfavorecen la ocurrencia del presente del subjuntivo en las cláusulas nominales dependientes, cuando la gramática normativa dictaría la presencia de un subjuntivo pasado.

Los resultados sugieren que la presencia de un sujeto no-agente en la cláusula dependiente favorece el proceso de simplificación para evitar redundancia. En estos casos, la referencia temporal de la cláusula subordinada es determinada por aquella de la cláusula principal (más el contexto) y por eso la concordancia no es necesaria.

La hipótesis de simplificación es ulteriormente respaldada porque, en casos de conjugaciones verbales ambiguas en la matriz, el pasado del subjuntivo es siempre empleado en la cláusula subordinada. Este es un caso interesante que merece ser investigado más a fondo porque el número de ocurrencias de este tipo es demasiado limitado en CREA por los dialectos estudiados.

Los dialectos peruano y boliviano se comportan de manera muy distinta con respecto a la violación de la concordancia temporum. De hecho, mientras que el grupo Clase Verbal no es significativo en el boliviano, sí lo es en el otro dialecto andino. Los verbos creadores de mundos, cuyas propiedades semánticas, según Carrasco-Gutiérrez (1999), no permiten la realización de un tiempo presente en la cláusula dependiente, desfavorecen la CT en el español peruano y la favorecen de manera mínima en el boliviano. Por estas razones, se podría llegar a la hipótesis de que el fenómeno se encuentra en distintos niveles en los dos dialectos. En Bolivia, donde la violación de la concordancia temporum es muy común, es fácil encontrar un subjuntivo presente en cláusulas nominales, hasta con verbos que no permiten su presencia cuando el TOC es respetado. Por otra parte, este empleo peculiar de construcciones presentes es desfavorecido en el Perú, donde el fenómeno parece todavía en un estadio menos desarrollado.

Bibliografía

ABC. Dec. (1966) (Día no copiado) Madrid. 71.

Bello, A. & Cuervo, R.J.

1964 **Gramática de la lengua castellana**. Paris: R. Roger y F. Chernoviz Editores, 2 1st Edition.

Carrasco Gutiérrez, A.

1999 "El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum". En **Gramática descriptiva de la lengua española**. Ed. por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espansa-Calpe. 2.3061-3128

2000 "La concordancia de tiempos". En **Cuadernos de Lengua Española**, 70, ARCO/LIBROS S.L.

Comrie, B.

1985 **Tense**. London: Cambridge University Press.

Farley, A.

1965 "Sequence of tenses: A useful principle?" **Hispania**, 48, 3. 550-561

1970 "Time and the subjunctive in contemporary Spanish". **Hispania** 5, 3. 466-475

Gili Gaya, S.

1948 **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Spes.

1981 **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Biblograf.

Kany, C.

1945 **Sintaxis hispanoamericana**. Madrid: Gredos.

1987 **American-Spanish syntax**. Chicago: University of Chicago Press
La Esfera. Dec. 3, 1964. Caracas.

- Lunn, P.
2007 **The Spanish of Quito: A case study in language change.**
(Unpublished work).
- Lunn, P. & Lunsford, E.
1996 **Patterns of non-use of past subjunctive in Quito Spanish.**
(Unpublished work).
- Obaid, A. H.
1967 "A sequence of tenses? – What sequence of tenses?". **Hispania**
50, 1. 112-119
- Otero, C.
1974 **Introducción a Chomsky. Estructuras sintácticas.** Madrid: Siglo
XXI.
- Real Academia Española (RAE)
1974 **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.** Madrid:
Espasa-Calpe.
- Real Academia Española
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). Noviembre 2007,
<http://corpus.rae.es/creanet.html>. julio/2007
- Reichenbach, H.
1947 **Elements of Symbolic Logic.** London: Macmillan.
- Rojo, G.
1976 "La correlación temporal en español". En **Verba**, 3.68-89
- Sastre, A.
1960 **Teatro.** Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Solé, Y. & Solé, C.
1970 **Modern Spanish syntax.** Lexington, MA: Heath.

Suñer, M. & Padilla-Rivera, J.

1987 "Sequence of tenses and the subjunctive, again". En **Hispania**,
70, 3. 634- 642

REPRESENTACIONES SOBRE EL QUECHUA EN TEXTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA BOLIVIANA*

Fernando Garcés V.**

Cómo citar: Garcés V., F. (2008). Representaciones sobre el quechua en textos de la Reforma Educativa boliviana. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 85-129. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10992696>

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de la manera como se representa el quechua en dos tipos de textos de la Reforma Educativa boliviana: los módulos de lenguaje y matemática para el primer ciclo de educación primaria y una serie de textos producidos por docentes quechua hablantes de distintos Institutos Normales Superiores en educación intercultural bilingüe.

En su análisis, el autor evidencia las estrechas relaciones existentes entre las representaciones del quechua, que aparecen en los textos de la RE, y las políticas de la diferencia, elaboradas y explicitadas desde las instancias estatales durante el Gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997).

Garcés finaliza su trabajo estableciendo que los módulos expresan los esfuerzos de escrituralización del quechua a la manera de las lenguas que se configuraron como lenguas de prestigio en el momento de constitución de la modernidad colonial, es decir, el desarrollo de la escrituralidad quechua no se lo realiza desde el potencial comunicativo propio de la lengua sino desde los parámetros de la lengua dominante (Garcés 2005); por ello mismo, se ven pocos intentos de pensar escrituras que eviten la funcionalización del conocimiento “propio” a la tecnología comunicacional occidental.

Palabras claves: escrituralidad, representaciones sobre el quechua, Reforma Educativa

* El presente artículo es una sección de la tesis doctoral “Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa boliviana y en el periódico Conosur Ñawpaqman”, presentada a la Universidad Andina Simón Bolívar.

** Lingüista ecuatoriano, docente de la Universidad Mayor de San Simón.

Las lenguas indígenas, en general, y el quechua, en particular, se articulan a una serie de ámbitos de decisión relacionados con la configuración histórica de nuestras sociedades y con la estructuración del sistema de desigualdad y exclusión del capitalismo global y “nacional” colonial contemporáneo (Garcés 2007). El quechua, en este sentido, forma parte de un sistema que articula representaciones, usos, políticas culturales, estrategias de resistencia y acciones sociales que se plasman en esfuerzos de múltiple vía y que configuran campos de lucha, de dominación y de posibilidades de transformación.

Por otro lado, el uso de la lengua indígena en la escuela y la normalización-normatización escrituraria tienen que ver, desde las demandas reivindicativas de los pueblos indígenas, con el esfuerzo de superar la situación diglósica de la sociedad boliviana. Teniendo estas ideas como trasfondo de lectura, en este artículo pretendo acercarme a la manera como se representa el quechua en dos tipos de textos de la Reforma Educativa boliviana: los módulos de lenguaje y matemática para el primer ciclo de educación primaria y una serie de textos producidos por docentes quechua hablantes de distintos Institutos Normales Superiores en educación intercultural bilingüe.

Los módulos de la Reforma Educativa y la serie *Chaski Aru*

La Reforma Educativa fue promulgada el 7 de julio de 1994 (República de Bolivia 1994). Los ocho módulos de lenguaje (*Qillqakamana*) y los ocho de matemática (*Khipukamana*) del primer ciclo vieron la luz entre el año siguiente de la promulgación de la Ley (1995) y 1998; es decir, en el transcurso de cuatro años se produjeron todos los módulos para el primer ciclo de educación primaria.¹

Para la elaboración de los módulos concurrió un equipo interdisciplinario de profesionales quechuahablantes como autores de los mismos, la mayoría de ellos comprometidos con el proceso de transformación que conllevó la Reforma Educativa.²

¹ En la educación primaria se contemplan 3 ciclos divididos así: el primer ciclo es de aprendizajes básicos y comprende tres años de estudios; el segundo ciclo es de aprendizajes esenciales con tres años; y el tercer ciclo es de aprendizajes aplicados con dos años (D.S. 23950, art. 4).

² La lista de los autores de los módulos puede consultarse en las fuentes primarias de las referencias bibliográficas.

Los módulos están organizados en unidades (*phatma*) y cada unidad es temática; es decir, se trabaja sobre una suerte de tema generador a partir del cual se organizan distintos tipos de actividades de aprendizaje (dibujar, preguntar a los expertos de la comunidad, construir textos o maquetas, etc.). Por lo general, al inicio de cada unidad se dice, directa o indirectamente, lo que se va a aprender en ella. Al final de cada módulo se ofrece un glosario de términos en quechua; en algunos pocos módulos, junto a la definición del respectivo término quechua, se encuentra la equivalencia en castellano. El glosario está formado, fundamentalmente, por neologismos que tienen que ver con la terminología metalingüística usualmente transmitida por la escuela.

Con respecto a la serie *Chaski Aru*,³ esta “fue creada con el fin de dar a conocer los avances de los docentes de los Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (INS-EIB)” (López 2000: 5).⁴ Se han publicado los trabajos de los docentes “en forma facsimilar y sin que sean revisados y reducidos con criterios editoriales y lingüísticos” (*ibíd.*). El autor de la introducción afirma que no se ha hecho la revisión y corrección de textos en quechua producidos por los maestros por el deseo de mostrar

La escritura en lenguas originarias, tal y cual se viene dando en los centros de formación docente y en las escuelas cercanas a estos. Como se podrá apreciar, la producción escrita de los docentes se acerca en gran medida a lo que los especialistas en la materia postulan; y, desde esta perspectiva, los textos constituyen evidencias de cómo avanzan en el país los procesos de normativización y de normalización lingüística de los idiomas originarios. (López 2000: 5-6)

En tal sentido, la serie busca “contribuir a los esfuerzos que lleva a cabo el país para hacer realidad la desiderata de la Ley [de Reforma Educativa] y el

³ Las referencias de los textos de la serie *Chaski Aru* analizados para la presente investigación se pueden encontrar en las fuentes primarias de la bibliografía.

⁴ Se trata de una serie de textos en quechua elaborados por 180 docentes quechua hablantes de los institutos Mcal. Andrés de Santa Cruz (Chayanta), Simón Bolívar (Cororo), José David Berríos (Caiza “D”), Ismael Montes (Vacas), Eduardo Abaroa (Potosí), Angel Mendoza Justiniano (Oruro) y René Barrientos Ortuño (Caracollo). El material fue producido en el contexto de un “Taller de lectura y producción de textos en lengua quechua” que se realizó en el Instituto Normal Superior Ismael Montes de Vacas (Cochabamba), entre el 15 y el 25 de marzo de 1999.

anhelo de una gran mayoría de la sociedad boliviana que busca convertirse en bilingüe de castellano y de un idioma originario” (López 2000: 5).

Cada texto de la serie contiene entre cinco y seis periódicos elaborados por los docentes. Se trata de ejercicios escriturarios en quechua que simulan la elaboración de periódicos en esta lengua con las partes que suelen acompañar los mismos: noticias comunales (sobre matrimonios, fiestas, reuniones), regionales, nacionales (incluyendo noticias deportivas) e internacionales; clasificados (anuncios de venta de casas y terrenos, de ofrecimiento de clases de quechua, etc.); “reportajes” sobre prácticas tecnológicas “tradicionales” andinas; entretenimiento (humor, trabalenguas, adivinanzas, sopa de letras, cuentos, letras de canciones, etc.); notas históricas, recetas, invitaciones religiosas; conmemoraciones sobre el día del mar, de la mujer, de la madre, del padre; cartas a autoridades del Estado, etc. Son ejercicios de ampliación de usos del quechua. Es decir, los docentes que han participado en el taller buscan deliberadamente crear nuevos usos escriturarios.

El caso del *Yachakuspallapuni* es un tanto diferente. Se trata de un compendio de ocho trabajos que intentan presentarse como textos escolares o módulos escolares; en cada uno de ellos se tiene un área o materia a desarrollar: medios de comunicación; enseñanza de la escritura inicial; medidas de peso, volumen, tiempo y distancia; diversidad cultural del país; investigación en la ciudad; preparación y actuación de una obra de teatro; etapas de desarrollo y aprendizaje del niño en la primera infancia y coordinación con todos los agentes educativos para el año escolar.

Este texto se presenta como diferente de los otros de la serie porque pretende trabajar una suerte de textos de enseñanza con una temática específica. Se intenta organizar dicha temática y presentarla de manera didáctica; además, todo el trabajo va acompañado de preguntas orientadoras para un posterior trabajo pedagógico con los estudiantes.

Los *Chaski Aru*, en general y a diferencia de los módulos —donde todos los trabajos y actividades desembocan en una finalidad lectoescrituraria—, se muestran mucho más creativos y menos evidentes en su orientación hacia la escrituralización de las distintas temáticas tratadas. Un asunto interesante es que,

si bien hay secciones que intentan organizar los textos, al interior de ellas se presenta una cosa tras otra sin mucho orden. Ello obedece, en buena medida, al tipo de escritura experimental de la serie.

Con estos datos contextuales sobre los textos de la Reforma Educativa en quechua, paso a presentar las principales características encontradas en referencia a dicha lengua.

El quechua en los textos de la Reforma Educativa

El quechua de los textos de la Reforma Educativa, tanto de los módulos como de la serie *Chaski Aru*, es el tipificado como normalizado.⁵ En realidad responde a aquella variante elaborada desde la década de los 80 por los distintos programas de educación intercultural bilingüe sobre la base del Decreto Supremo N° 20227, emitido el 10 de abril de 1984 por Siles Suazo.

La normalización se entiende como aquel proceso que permite a las lenguas subalter(n)izadas por el proceso de dominación colonial volverse “normales”, es decir, moverse en el mismo espectro social de las lenguas dominantes (Garcés 2005). Ello se realizaría “acompañado de una necesaria toma de conciencia por parte de los hablantes de un idioma minorizado, como el quechua, respecto de las ventajas que la normalización idiomática trae para el desarrollo y la puesta en valor de la lengua ancestral” (López 2000: 6).

Este proceso de normalización va estrechamente ligado al desarrollo de la escrituralización de la sociedad quechua, para el caso que nos interesa. Dice López, en este sentido, que

La normalización solo puede ser vista como un proceso de forjamiento de una variedad escrita que, en el caso de los idiomas amerindios, debe ir paralelo al desarrollo de la escritura en sociedades hasta ahora eminentemente ágrafas. Por ello, normalizar en nuestro caso supone además hacer de las nuestras sociedades letradas. (López 2000: 6)

⁵ Para una distinción entre normalización y normatización, desde la perspectiva de la sociolingüística, véase Garcés (2005: 39-40).

La construcción de una sociedad letrada se realizaría elaborando un solo código escrito por sobre la variabilidad oral de la lengua; es decir, mediante un proceso de uniformización escrituraria.

Como se sabe, un idioma bien puede hablarse de mil maneras distintas, pero *la escritura supone un nivel de abstracción mayor* y, por ende, de reducción de la infinita variabilidad oral, en busca de un código escrito que permita superar la esfera local y que posibilite la comunicación por vía escrita entre todos los hablantes de un mismo idioma, de manera que este sea visto como común y único, *en tanto escrito de un solo modo* pero infinitamente rico y variado en lo oral. (López 2000: 6)⁶

Esta idea de una norma única la he discutido ya en otro lugar (Garcés 2005), mostrando cómo, a partir de otras experiencias, es posible pensar en un proceso de escrituralización mucho más flexible y donde se pueda construir la norma a partir de las prácticas concretas, muchas veces basadas en la oralidad de los hablantes. Pero también es necesario plantear la crítica de que la escritura —según lo que nos dice López— nos llevaría a niveles mayores de abstracción de acuerdo con lo que postulan los teóricos del modelo autónomo de la escritura (Ong 1982, 1992; Olson 1994; Goody 1977; Goody y Watt 1968). Para ellos, la adquisición de la escritura alfabética habría permitido y permite un mayor desarrollo de las capacidades cognitivas de los individuos; nos elevaría a una mayor capacidad de abstracción y desarrollaría la conciencia metalingüística sobre la lengua respectiva. Desde esta perspectiva, la escritura es portadora de una serie de cualidades necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y objetivo; por ello, la habilidad lectoescrituraria está estrechamente vinculada a la metáfora de la luz: ser iletrado es estar ciego o carecer de luz; ser letrado implica haber dejado la ceguera, caminar hacia la luz o alumbrar como la misma luz del sol: “*Qhichwa qallupi ñawirispá inti jina k’anchasun*” [Al leer en quechua alumbramos como el sol] (SQ: 9).⁷

⁶ Énfasis mío.

⁷ Las traducciones del quechua que ofrezco son aproximativas y, muchas veces, basadas en el castellano coloquial boliviano. Por comodidad, usaré las siguientes abreviaturas para la referencia a los textos de la serie *Chaski Aru*: KQ = *Kawsayninchikmanta qillqaspa*; RQ = *Ruwayninchikmanta qillqana*; SQ = *Siminchikmanta qillqana*; YQ = *Yachayninchikmanta qillqana*; Y = *Yachakuspallapuni*. Para los módulos de la Reforma, uso las siguientes: Q = *Qillqakamana*; Kh = *Khipukamana*. El número que sigue a estas abreviaturas indica el número

Sin embargo, los etnógrafos de la escritura están documentando importantes casos en los que se ve la apropiación de la tecnología escrituraria que hacen las comunidades locales, agregándola a los ricos repertorios de uso comunicacional que existen en las mismas. Un caso destacado, en este sentido, reportado por Street y Street, es la apropiación de los habitantes del atolón de Nukulaelae en el Pacífico: en el discurso oral de este pueblo, las expresiones de afecto eran generalmente consideradas inapropiadas; la nueva escritura dio cabida a esta expresión, especialmente en las cartas. Así se rompe la “creencia” de que el discurso oral está asociado con la expresión personal, el sentimiento y la subjetividad, mientras la escritura lo estaría al distanciamiento, la objetividad y el discurso “científico”: “El material de los nukulaelae, junto al proveniente de otras partes del mundo, confirma cómo los supuestos comúnmente asociados a la literacidad responden, de hecho, más a convenciones culturales que al medio mismo” (Street y Street 2004: 185). De ahí que “buena parte de lo que se relaciona con la literacidad escolarizada, antes que ser intrínseco a la literacidad misma, resulta ser el producto de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento” (*ibíd.*).

Lo propio ocurre con el estudio de Scribner y Cole, reportado por Zavala (2002: 61-62) y por Vich y Zavala (2004: 36-37), sobre los vai de Liberia. Ellos hicieron diferentes tipos de pruebas y un largo trabajo etnográfico, luego de lo cual llegaron a la conclusión que las habilidades de abstracción, metacognición y conciencia metalingüística no se deben a la escritura en sí misma sino al tipo de escritura que enseña la institucionalidad escolar. Ello lo pudieron hacer debido a que los vai aprenden a escribir en su lengua en el hogar y no en la escuela; es decir, aplicaron pruebas para examinar habilidades cognitivas a personas que escribían en vai y en árabe “pero que no habían pasado por un proceso de escolarización oficial”; lo interesante es que “no obtuvieron los resultados que se hubieran esperado de una persona letrada” (Vich y Zavala 2004: 37). En definitiva, Scribner y Cole

Descubrieron que distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando

de texto de la serie o módulo en cuestión y los números que siguen a los dos puntos indican el número de página de la cita respectiva; así, SQ: 9 quiere decir “Libro *Siminchikmanta Qillqana*, página nueve”. En el caso de los módulos, Kh7: 2 significa “Módulo *Khipukamana*, número siete, página dos”.

se desarrolla esa literacidad. Por lo tanto, hay que subrayar radicalmente que las habilidades de descontextualización y abstracción, el razonamiento lógico y la conciencia metalingüística, no son consecuencia de la literacidad en sí misma, sino del proceso escolar y del modo en que se utiliza la palabra escrita en este dominio. (Zavala 2002: 62)

Por otro lado, desde la perspectiva de López, en realidad la normalización tiene como base fuerte la normatización de las lenguas subalter(n)izadas por el proceso de dominación colonial y capitalista; es decir, a la normalización se llega mediante la normatización. Por ello, los módulos han sido elaborados por un equipo de especialistas en el manejo del quechua, tanto como hablantes como por su conocimiento técnico sobre la lengua.

Si bien es cierto que el quechua de los módulos pretende ser impecable en cuanto a su vinculación con la normativa,⁸ en ella se encuentran errores escriturarios que son frecuentes, sobre todo, en los *Khipukamana*, sin dejar de estar ausentes en los *Qillqakamana*. Estos “errores” se dan tanto a nivel de transcripción o tipeo como a nivel de manejo de la norma, aunque en menor cantidad en estos últimos. De manera ilustrativa, presento algunos ejemplos para mostrar lo dicho.

Problemas de transcripción o tipeo en los módulos

Dice	Debe decir
Siq'isqaqa ¿imakunawantaq llimp'inchikman (Q6:29)	Siq'isqaqa ¿imak unawantaq llimp'inchikman?
Kay takiyqa, ¿ima qillqamantaq rikch'akun? ¿Imapitaq rikchakun ? (Q4: 12)	Kay takiyqa, ¿ima qillqamantaq rikch'akun? ¿Imapitaq rikch'akun ?
Mackha (Kh 2: 46).	Machkha warmikunachus, machkha qharikunachus...
Qanchis p'unchaw junt'ata llamk'ariyku. Chaypiqa achkha sarata tantayku, k'ullutapis aradopaq tarillaykutaq, chaykumaqa pukllarinaypaq tantarikamuni (Kh7: 3).	Qanchis p'unchaw junt'ata llamk'ariyku. Chaypiqa achkha sa rata tantayku, k'ullutapis aradopaq tarillaykutaq, chaykunaqachuwitapis yachaywasipi pukllarinaypaq tantarikamuni (Kh7: 3).

⁸ Para una presentación y explicación de la normativa del quechua boliviano véase Laime (1998), Plaza (1995, 2003) y Quiroz (1998). A lo largo del libro me referiré en general a *la norma* o a *la normativa*, ya que no existe un documento oficial sobre la ortografía a seguir. Los tres autores en mención se ajustan a una práctica normativa que, a partir del Decreto de 1984 que he mencionado, es ya tradición, sobre todo desde la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) hacia el año 89 (véase Choque 1992).

Problemas de “ortografía” en los módulos

Dice	Debe decir
¿Mayqin rimaykunataq iskay kutita takikupkasqa? (Q3: 41)	¿Mayqin rimay kunataq iskay kutita takiku qkasqa?
Chayasqaña kaptin urqhunachik (Kh3: 23).	Chayasqaña kaptin jurqhunachik
Pichus ch'uli chuwita yaykuchikqaatipan (Kh3: 28).	Pichus ch'uli chuwita yaykuchiqaatipan
Guido masinchis (Kh7: 19).	Guido masinchik

Las funciones del quechua en los textos de la Reforma

Albó (1998) dice que las lenguas, en general, cumplen dos tipos de funciones: una comunicativa y otra expresiva. La función comunicativa se refiere al flujo transparente y claro de los mensajes entre los interlocutores; esta función “se mueve en el ámbito del cumplimiento de la gramática y demás normas de la lengua, de la intelección racional y de la eficiencia” (Albó 1998: 127). Por el contrario, en la función expresiva lo central está en el cómo de la expresión: “Se mueve más en el ámbito de lo valorativo, lo afectivo y lo interpretativo” (*ibíd.*).

Considero que estas denominaciones usadas por Albó son poco apropiadas en el sentido de que una y otra aparecen erróneamente como exclusivas del otro ámbito en cuestión: asignar el nombre de comunicativa a la función que enfatiza las características marcadas por una cierta “racionalidad” implicaría que la otra —la función expresiva— no tiene capacidad comunicativa; y viceversa: llamar expresiva a la función en la que predominan los aspectos “subjetivos” implicaría que la otra —la función comunicativa— no tiene capacidad expresiva. Ello, además, contribuye a consolidar una dualidad de funciones que no se presentan, para nada, de manera “pura” en la comunicación cotidiana y real. Prefiero, entonces, usar los denominativos *función denotativa* y *función connotativa* para referirme a las dos dimensiones señaladas por Albó y, aclarando, que lo hago simplemente por razones expositivas, es decir, sin pensar en una distribución excluyente de estas funciones.⁹

⁹ Entendiendo *denotación* por el significado básico, el núcleo conceptual de un término; los rasgos del significado que son esenciales para su aplicación; y, *connotación* como el significado secundario en cuanto contiene rasgos estilísticos, emocionales y expresivos adicionales que se superponen al significado denotativo de un término (véase Lewandowski 1995).

Veamos cómo se desarrollan estas dos funciones lingüísticas en los textos de la Reforma.

La función denotativa

Más allá de que los módulos pretendan servir como instrumento de trabajo según la Reforma Educativa (1995), lo cierto es que ellos funcionan a la manera de textos escolares. En este sentido, es de esperar que la función denotativa del lenguaje tenga aquí una amplia expresión. Efectivamente, todos los módulos están marcados por un lenguaje formal que pretende ser poco o nada ambiguo, acercándose lo máximo posible al lenguaje académico construido por las lenguas de la modernidad occidental colonial. Esto tiene que ver con la voluntad de desarrollo lingüístico: se busca crear el mismo tipo de escritura “objetiva” de la lengua dominante. Por ello, las actividades que buscan desarrollar la conciencia metalingüística y metatextual son permanentes. Escojo al azar un par de textos que demuestren lo dicho:

Juch'uyniyanta pachaqa, llama uywakunata manchay munakuywan qhawarini, tatayta, mamayta, turayta, panayta, ima kawsayniykupi yanaparini. Llamaykuwanqa, qhichwa jallp'aman saratawan lakayutitawan k'aspitawan, ch'uñuykuwan yankikuq riyku (Kh7: 2).	Desde pequeño cuido a las llamas con mucho cariño; ayudo en todo a mi padre, a mi madre, a mis hermanos y hermanas. Con nuestras llamas vamos a las tierras cálidas para intercambiar nuestro chuño con maíz, lacayote y madera.
Jampi qhurakunaqa runata jampinapaqtaq wañuchinapaqtaq, chayraykuqa sumaqta riqsina tiyan. Qhuraqa rurunchikta, sunqunchikta, tukuy ukhunchikta jampinapaq tiyan (Q7: 39).	Las hierbas medicinales son tanto para curar como para hacer daño, por eso hay que conocerlas bien. Hay hierbas para curar nuestros riñones, nuestro corazón, todo nuestro interior.

Como se ve, la variedad de lengua escogida para el módulo es aquella marcada por el alejamiento del habla cotidiana; es decir, lingüísticamente se ha intentado construir una variedad estándar.¹⁰ Así mismo, tiene las características

¹⁰ En sociolingüística se entiende por variedad estándar aquella variedad que es fruto de un proceso de intervención sobre la lengua y sobre el uso social que se pretende adquiriera. La variedad estándar se crea bajo los siguientes criterios: 1) la selección de una variedad particular que funciona como base de la estandarización; 2) un proceso de normatización escrituraria; 3) una búsqueda de inserción de los usos de la variedad estándar en ámbitos oficiales; y 4) una búsqueda de aceptación social por parte de los hablantes de la lengua (véase Hudson 1981: 42-44).

del descriptivismo secuencial en el que se construye la información diciendo “primero esto, luego esto, luego aquello...”.

En el caso de los *Chaski Aru*, la situación es más variable: por un lado, se encuentran los típicos textos marcados por el lenguaje denotativo, al tiempo que también abundan los textos connotativos. Ello por las características mismas de la serie: constituirse en un espacio de ejercicio recreativo del idioma. Veamos, en esta serie, un ejemplo de texto con función denotativa a partir de una argumentación sobre las virtudes de la EIB.

<i>Imaraykutaq kunankama wakin ayllupi tatakuna yachachiqkuna wakkuna ima iskay qallupi yachakuyta qisachanku?... Kay ch'ampayqa unayta qhawakurqa, chay PEIB (Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe) suyunchikpi apaykachakuchkaptin.</i> <i>Imaraykutaq wawakuna iskay qallupi yachakunankuta munanchik?... Kayta kunan allin qhawarisunman.</i> <i>Wawakuna iskay qallupi yachakuspaqa kawsayninkumanta mana p'inqakunkuchu, tata mamatapis may sumaqa qhawarinku; kikillantataq ayllunkuta, p'achankuta yachayninkuta ima manchaytapuni chanincharinku. Iskay qallupi wawakuna yachakuspaqa aswan jasallataña wak simiman yachaykunata jap'iqarinku. Kay wawakunaqa aswan yachayniyuq aswan rikch'arisqa ima wak wawakunamantaqa kanka.</i> <i>Wawakuna qallunkupi ñawiriyta qillqariyta ima yachasqañaqa jasallataña kastilla qallupi ñawiriyta qillqariyta atinku. Chaypaqqa kastilla qalluta wawamantapacha rimaypi apaykachananku tiyan.</i> <i>[...]</i> <i>Tuku[y] kay nisqanchikrayku, jukkama tata mamakuna yachachiqkuna ima wawakunap kawsayninta qhawaripa, kunanmantapacha kay iskay qallupi yachakuyta q'imisunman kallpachasunman ima (SQ: 46).</i>	¿Por qué hasta ahora en algunas comunidades los padres, los profesores y otros desprecian la educación bilingüe? Este problema se ve desde hace tiempo, desde que se manejaba el PEIB (Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe) en nuestro país. ¿Por qué queremos que los niños aprendan dos lenguas? Esto lo vamos a explicar ahora. Aprendiendo en dos lenguas, los niños no se van avergonzar de su forma de vivir, y también van a apreciar a sus padres; así mismo, valorarán su comunidad, su vestimenta y su conocimiento. Aprendiendo en dos idiomas, aprenderán otro idioma con mayor facilidad. Estos niños serán más inteligentes y despiertos que otros niños. Los niños, cuando ya sepan leer y escribir en su propia lengua, podrán leer y escribir más fácilmente en castellano. Para eso se debe practicar la oralidad del castellano desde pequeños. [...] Por todo lo dicho, debemos apoyar y fortalecer la enseñanza bilingüe desde ahora, mirando el bienestar de los niños entre todos, padres, madres y profesores.
---	--

Como se ha visto en la definición de Albó, para la función denotativa es importante el manejo gramatical del lenguaje. Por ello, en el caso de los módulos, se pone énfasis en el aprendizaje de los sufijos del quechua, el cual empieza a partir del Q5.¹¹ Según varios autores,¹² en una lengua de carácter aglutinante, como es el quechua, la fuerza expresiva viene dada por el lado de los sufijos ya que en ellos se condensan las posibilidades de (re)creación lingüística.

Por ejemplo, en Q5: 11 se trabaja el aprendizaje de sufijos mediante la identificación de los mismos en los textos presentados.

<i>¿Kay raphipi ima simikunataq “-man” k’askaqwan qillqasqa kachkan? Tarispapa, sapa simita juk raphichapi qillqanachik. ¿“-chu” k’askaqri, ima yuyayniyuqtaqri? Umancharikunachik.</i>	En esta página, ¿qué palabras tienen escritas el sufijo “-man”? Encontrándolas, escribamos cada una de ellas en una ficha. Y el sufijo “-chu”, ¿en qué oraciones? Pensemos.
--	--

Así mismo, en Q5: 17 se encuentra un ejercicio interesante para el aprendizaje gramatical: El título de la página-actividad aparece segmentado en sufijos como para que se ordenen los componentes y se formen las palabras que den sentido. De tal manera que se lee:

qillqa- -na- Uma- -chik -lli- -q- -man

Se espera que el estudiante construya la forma prevista: *Umalliqman qillqanachik* [Escribamos a la autoridad].

Hay, entonces, una búsqueda de objetividad que tiene que ver con el anhelo de semejanza al sistema escriturario científico dominante. En este sentido, recordemos lo que plantea Castro-Gómez con respecto a lo que él llama la *hybris del punto cero*: que el lenguaje de la ciencia pretende ser universal y producido “ya no desde la cotidianidad sino desde un punto cero de observación” (Castro-Gómez 2005a: 14). El conocimiento de la modernidad

¹¹ La identificación de las letras del alfabeto quechua empieza en el Q4.

¹² Véase, por ejemplo, Cerrón-Palomino (1987).

colonial se constituyó en un conocimiento superior, atribuyéndose un punto de mirada “neutro”, “una forma de conocimiento humano que eleva pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto que el observador no forma parte de lo observado” (Castro-Gómez 2005b: 63). Al igual que el *Deus absconditus* de los griegos, esta forma de conocimiento permite ver sin ser visto, permite “observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a sí mismo, de la legitimidad de tal observación; equivale, por tanto, a instituir una visión del mundo reconocida como válida, universal, legítima y avalada por el Estado” (*ibíd.*). Para ello, durante el siglo XVIII, los representantes de la Ilustración buscan crear un metalenguaje universal: el de la ciencia.

El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes. El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano —considerado como fuente de error y confusión— para ubicarse [...] [en] el *punto cero*. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad [...] sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón. (Castro-Gómez 2005a: 14)

En Q5: 36 encontramos un cuento que busca ser “objetivado”, convertido en objeto de reflexión y análisis. Se pregunta y se dan las siguientes instrucciones antes del cuento:

<i>Kay qillqari, ¿arawichu, wayk'una qillqachu? ¿imatagri? Ñirinachik. ¿Imatataq sutinpi nichkan? ¿Pitaa qillqasqa? ¿Pikunapaqtaq qillqasqa? ¿Imamantataq rimachkan? Nawirinachik.</i>	Este texto, ¿es un cuento, es una receta?, ¿qué es? Digamos. ¿Qué dice en el título? ¿Quién lo ha escrito? ¿Para quiénes se ha escrito? ¿De qué habla? Leamos.
---	---

Al final del cuento, de igual forma, se presenta una serie de preguntas e indicaciones que apuntan a la objetivación de lo “narrado”:

<i>¿Kay jawariypa sutinga mayk'a simiyuqtaq?</i> <i>¿Kay jawariy tukukunchu manachu? Qhawariy.</i> <i>¿Kay simikuna: “chaypitaq”, “atuqtaq”, “wurutaq” ima kikin kikin ¿k'askayniyuqtaq kanku?</i>	El título de este cuento, ¿cuántas palabras tiene? ¿Termina o no termina este cuento? Mira. Estas palabras: “chaypitaq”, “atuqtaq” y “wurutaq”, ¿son iguales? ¿Tienen sufijos?
---	---

Por ello también se trabaja en aspectos correctivos a fin de lograr el lenguaje “racional” de la función denotativa. En Q8 se presenta la letra de un wayñu sobre el “maicito” (*sarachamanta*). Luego de la letra de la canción se encuentra una serie de actividades e indicaciones con la finalidad que se reconozca *-cha* como diminutivo quechua frente a *-itu*, *-ita* (procedentes del castellano pero muy usados en el habla cotidiana) y que se lo incorpore al habla quechua:¹³

- Chay “-cha” k'askaq <i>ñiriwachkasqanchikta ñirinakunachik.</i> <i>“-cha” k'askaqta “-itu”, “-ita” k'askaqwanñataq rantinachik.</i> <i>- Watiqmanta chay simikunata ñawirispaga ¿ima ñinayachkantaq?</i> <i>- Kay “-itu”, “-ita” k'askaqkunaqa ¿ima simimantachus qhichwa simiman yaykurimurqa?</i> <i>¿Imaptinchus? Tapurinkichikman.</i> <i>Kay -cha k'askaqwan wak simikunata ñiriyichik (Q8: 9).</i>	- Conversemos qué es lo que nos dice ese sufijo “-cha”. Sustituyamos ahora el sufijo “-itu”, “-ita” por el sufijo “-cha”. - Leyendo nuevamente esas palabras, ¿Qué nos quiere decir? - Estos sufijos “-itu”, “-ita”, ¿de qué idioma se han introducido al quechua? ¿Por qué? Sería que investiguen. Este sufijo <i>-cha</i> úsenlo con otras palabras.
---	---

La búsqueda de lograr esta función denotativa lleva a los autores de los módulos a ficcionalizar la escritura quechua desde sus intereses. En Q6: 15 se

¹³ Véase, sin embargo, Q3: 41 donde se incluye la letra de una canción de Luzmila Carpio y se acepta el uso de *-itu*: “*llamk'ayninichikwan / yakitunchikpis tiyanña*”; “*ch'uwa yakitu may kawsaypuni / mana saqra unquy kananpaq*”.

encuentra un anuncio o cartel en el que supuestamente se tiene a la comunidad como destinatario. El cartel está elaborado con un quechua normalizado alejado del que habitualmente usarían muchas comunidades quechuas. El anuncio dice así:

<i>Willachiy</i> <i>Parirun ayllupi kaqkuna, tukuy</i> <i>mink'asqa kankichik. Atipanaku</i> <i>pukllay ruwakunqa. Intichaw</i> <i>p'unchawta jisq'un phani kachkaptin,</i> <i>kay yachaywasi kanchanpi kanqa.</i> <i>¡Ama qunqankichichu!</i> <i>¡jamuychikpuni!</i> <i>Is kay ñiqipi yachaqaqkuna.</i>	Aviso Habitantes de la comunidad Parirun, están todos invitados. El día domingo a las 9 horas se llevará a cabo una competencia deportiva, en la cancha de la escuela. ¡No se olviden! ¡No dejen de venir! Alumnos del segundo grado.
---	---

Estas búsquedas de enseñanza del lenguaje denotativo están estrechamente ligadas a los deseos de pureza lingüística a los que me referiré más adelante. Por ahora quiero señalar que, dado el objetivo lectoescrituario y normatizador del lenguaje de los módulos que han querido alcanzar los autores de los mismos, hay una saturación de recursos que tienden a objetivar el lenguaje: hacer preguntas, identificar las partes de un texto, analizarlo, dar indicaciones para la producción “adecuada de un texto”, etc.

- <i>Tapuy qillqata qillqanachik</i> (Q4: 35).	Escribamos un cuestionario.
- <i>Kay qillqakuna ¿imakunataq ñichkankuri?</i> <i>Ñawirinachik</i> (Q6: 39).	¿Qué nos dicen estos textos? Leamos.
¿ <i>Imatataq qillqasunchik?</i> ¿ <i>Imapaqtaq qillqasunchik?</i> , ¿ <i>imaraykutaq?</i> ¿ <i>Pikunapaqtaq qillqasunchik?</i> ¿ <i>Imatataq ñisunchik?</i> ¿ <i>imaynatataq ñisunchik?</i> ¿ <i>Imapitaq qillqasunchik?</i> ¿ <i>Imaymana sanampawantaq qillqasunchik?</i> ¿ <i>imaynatataq sutichasunchik?</i> (Q5: 43).	¿Qué vamos a escribir? ¿Para qué vamos a escribir?, ¿por qué? ¿Para quiénes vamos a escribir? ¿Qué vamos a decir?, ¿cómo lo vamos a decir? ¿En qué vamos a escribir? ¿Con qué tipos de signos escribiremos?, ¿cómo lo vamos a nombrar?

Un asunto de suma importancia es que los módulos enseñan a los niños a seguir instrucciones. Las páginas del *Qillqamana* y del *Khipukamana* tienen permanentemente la forma *-nachik* como un imperativo incluyente de primera persona que crea la ilusión de que todos (maestro y estudiantes) están sujetos al mandato de los textos:¹⁴

<i>Ayllunchikniqta purimunachik (Q1: 13)</i>	Caminemos por nuestra comunidad.
<i>Machulakunata tapurimunachik (Q4: 5)</i>	Vamos a preguntar a los ancianos.
<i>Ñawirinachik (Q5: 36)</i>	Leamos.
<i>Imatawanchus yachaqasqanchikta qhawarispas, rimarinachik (Kh1: 11)</i>	Viendo qué cosas más hemos aprendido, hablemos.
<i>Tawa papata, kimsa papata, iskay papata ima iskay isankaman rak'irinachik (Kh1: 33).</i>	Dividamos en dos canastas cuatro papas, tres papas y dos papas.
<i>Tatanchikta imakunatawanchus qhawarinata tapurikunachik, chaymantaqa yachaywasipi tukuywan rimarimunachik (Kh8: 30).</i>	Preguntemos a nuestros padres con qué más podemos mirar, luego en la escuela a todos vengamos a contar.

En Q8: 15 también se encuentra con mucha fuerza el tema de la conciencia metatextual. Luego de haber escrito nombres de comidas hechas con maíz se dice:

<i>Simikunap sanampakunanta yuparispataq ñirinachik: Mayqin simikunachus pisi sanampayuy kanku. Mayqinkunachus achkha sanampayuy. ¿Imaptinchus jina?</i>	Contando las letras de las palabras, digamos : Cuáles palabras tienen pocas letras. Cuáles tienen muchas letras. ¿Por qué ocurre ello?
--	--

Esta búsqueda de desarrollo de la conciencia metatextual también se encuentra en Q8: 8, donde se pide que se comparen dos relatos anteriores (uno de los guaraníes y otro de los quechuas) sobre el origen del maíz. Se pide que se tomen en cuenta aspectos del tipo: el inicio y el final de los relatos, el tiempo de narración, los morfemas y palabras de conexión textual, etc.

¹⁴ En el caso imperativo quechua, la forma *-nachik* indica una inclusión del emisor que da la orden: *rimarinachik* 'hablemos', a diferencia de *rimariychik* que indicaría la exclusión del mandato por parte del emisor: 'hablen'.

En definitiva, a través de la función denotativa, se trata de desarrollar en el quechua las mismas funciones que tiene el castellano como un mecanismo de reivindicación lingüística; es decir, se busca superar la discriminación lingüística y fracturar el ordenamiento raciolingüístico mediante la homologación de la lengua subalternizada a la lengua dominante. Por ello, en los módulos se presentan recetas (Q4: 11), planificaciones (Kh5: 7), juegos con sus indicaciones (Q4: 38), trabalenguas (Q4: 41), crucigramas (Q4: 45), etc.

La función connotativa

La función connotativa está mucho más presente en los textos de la serie *Chaski Aru*. En ellos se encuentran abundantes cuentos, adivinanzas, trabalenguas, letras de canciones, cuentos guionizados para teatro, etc. Presento algunos ejemplos de los encontrados en la serie:

<i>Qallu watana</i> <i>Q'aya chawpi p'unchawta k'anka kanka kanqa</i> (SQ: 61).	Trabalenguas Mañana a mediodía habrá asado de gallo.
<i>Mama</i> <i>Mamay, kunan kay p'unchawniyki Achkha t'ikata jaywariyki Maypichus yachachikniyku Allimanta willariwarqayku K'achachanaykupaq p'unchawniykita Aswanpis sunquyku ukhumanta Chimpaykamuyku ugllaykurig Allin kawsanaykipaq</i> (YQ: 55).	Madre Madre, en este tu día Te entrego muchas flores Donde nuestro profesor Bien nos ha comunicado Para embellecer tu día También dentro de nuestro corazón Nos acercamos a abrazarte Para que vivas bien.
<i>Imasmari, imasmari imachus kanman Rinman jamunman nitaq jayk'aq puririnmanchu. ¿Imataq kanman?</i> Punku (RQ: 59).	Adivinanza Puede ir, puede venir pero no puede caminar. ¿Qué será? La puerta.

Takiy	Canción
<i>Muyuq wayrapi muyuririspa</i> <i>Ripusaq kaymanta</i> <i>Sichus chinkasaq, sichus wañusaq</i> <i>Ni rikhuwankiñachu (Kutipay)</i> <i>Muyuq wayrapi muyuririspa</i> <i>Ripusaq kaymanta</i> <i>Sichus chinkasaq, sichus wañusaq</i> <i>Ni rikhuwankiñachu (Kutipay)</i> <i>Imallapaqchus pakayllamanta</i> <i>Munanakurqanchik</i> <i>Kunantaq jina larq'a kantupi</i> <i>Waqanakunapaq (kutipay) (RQ: 36).</i>	Dando vueltas como remolino Me iré de acá Tal vez me pierda, tal vez me muera Ya no me verás más. (Bis) Dando vueltas como remolino Me iré de acá Tal vez me pierda, tal vez me muera Ya no me verás más. (Bis) Por qué razón de ocultas Nos quisimos Para estar llorando Al borde de una acequia, como hoy.

En el caso de los módulos, también hay presencia de textos que apuntan al desarrollo de las funciones connotativas del lenguaje, pero lo curioso es que incluso en ellos hay un utilitarismo metacognitivo y de tendencia denotativista. Por ejemplo, en Q3: 21-24 se encuentra un largo cuento ilustrado sobre el cóndor y el zorro. Lo interesante es que en las instrucciones de inicio de la actividad se dice: “Jayk’a kutitaq **‘kuntur, atuq’** simikuna qillqasqa kachkan?” [¿Cuántas veces están escritas las palabras **cóndor** y **zorro**?]. Y luego: “¿Ima simikunapiwantaq achkha kuti qillqasqa kachkan?” [¿Qué otras palabras aparecen frecuentemente escritas?].

Se puede decir lo mismo de lo encontrado en Q1: 18-19 donde se presenta un cuento sobre el origen de la papa y donde al final del mismo se hacen preguntas sobre el contenido, el objetivo y la enseñanza que podemos extraer de él.

Un aspecto interesante, sin embargo, es el uso de metáforas en los módulos. Como he mostrado en otro lugar (Garcés 2005), la metáfora es un potente instrumento de desarrollo lingüístico usado con frecuencia por los propios hablantes no especializados en la normalización y normatización idiomáticas. En el caso de los módulos, si bien no hay un uso abundante de metáforas por el carácter denotativo que privilegia su lenguaje, hay que considerar que algunos neologismos metalingüísticos tienen base metafórica; ejemplo, *k’askaq* que es el término creado para decir ‘sufijo’ se puede traducir literalmente como ‘el que se pega o junta’.

También hay metáforas de uso más corriente; estas, como ya dije, son de relativa poca productividad en los módulos. Cito, con todo, un par de ejemplos:

<i>¿Imawantag jallp'anchikta misk'ichasunchik? (Kh1: 29).</i>	¿Con qué fertilizaremos nuestra tierra? [lit. la endulzaremos]
<i>Kay simikunata raphiykipi thallirpay (Q4: 18).</i>	Estas palabras ponlas en el papel [lit. 'viértelas en tu hoja']

¿Imatataq qillqasunchik? El fin último: la lectoescriturarización alfabética

Uno de los objetivos lingüísticos más claros en la Reforma es la lectoescrituralización de los niños indígenas. Presentaré de manera breve el estado de la cuestión sobre el tema de la escrituralidad en lenguas indígenas (Garcés 2005).

La discusión en torno a la escrituralización de las lenguas indígenas se ha visto ampliamente enriquecida en los últimos años debido al debate entre oralidad y escrituralidad. La cuestión central es que la escrituralidad ha estado marcada por una visión esencialista que le atribuía bondades o limitaciones en sí misma. Esto es lo que Street (1984) ha llamado *modelo autónomo* de comprensión del fenómeno escriturario. Con base en criterios cognitivistas, antropologicistas y racistas solapados, se atribuyó a la escritura la capacidad de desarrollar el nivel cognitivo de las personas y grupos humanos (Goody, comp. 1968; Goody 1977; Goody y Watt 1968; Olson 1994; Ong 1982, 1992) o de transformar la estructura social de los pueblos "ágrafos" por su intervencionismo en los sistemas tradicionales de vida (Arnold y Yapita 2000; véase, además, Lindenberg 1998: 83-84).

El *modelo ideológico*, en cambio, forma parte de lo que Zavala (2002), Street (2004) y otros autores llaman *nuevos estudios de literacidad*. Aquí lo central es que se ve la escritura en el juego de interrelaciones sociales e institucionales de una determinada comunidad. Se busca leer el fenómeno escriturario en el contexto de adquisición y producción social (Street 1984: 95-125). Se concibe la escritura "como un sistema simbólico arraigado en la práctica social y, por tanto, inevitablemente conectado con una diversidad de valores sociales" (Zavala 2002: 33).

Así, aquí se subraya la importancia del proceso de socialización en la construcción de sentido de la escritura en quienes la usan. Parte del principio de que la escritura está relacionada con todas las instituciones sociales a través de las cuales se realiza el proceso, sin estar restringida de manera exclusiva a lo educativo (Vich y Zavala 2004: 21-44).

Desde esta perspectiva, las habilidades y conceptos que acompañan la adquisición de la escritura no se deben a las características intrínsecas de la misma; antes bien, son parte de las *ideologías* construidas socialmente y por tanto varían los modos distintos de significar y vivenciar la experiencia de escritura, según los procesos de adquisición de la misma. Estos procesos están relacionados con diferentes convenciones sociales, culturales e ideológicas en contextos específicos (Street 1984: 1-3). Al centrarse este modelo en las prácticas sociales específicas de la lectura y la escritura, se reconoce la naturaleza ideológica y cultural de la misma, de ahí que sea de suma importancia el atender a la manera como se construye el significado de la escrituralidad en los usuarios de la misma. De igual forma, enfatiza en las superposiciones y en la interacción de las formas escriturarias antes que en las escisiones entre oralidad y escritura (Street 1984: 2-3).

El paradigma ideológico, entonces, evita una visión romántica de la oralidad que ve en la escritura un maleficio. Pero, además, como ya se insinuó, evita también polarizar sociedades orales y letradas en términos de una “gran división” a la que frecuentemente han hecho referencia los difusores de la escritura según el modelo autónomo. La mayoría de los pueblos y culturas del mundo no se encuentra en uno de estos dos estados de manera *pura*; las llamadas culturas orales se interrelacionan, desde hace un buen tiempo, con otras culturas influenciadas por la escritura y reciben la influencia de la presencia de individuos o “intermediarios” letrados (Lindenberg 1996: 178; 1998: 87; De la Piedra 2004).

El análisis de sentido de la escritura dependerá del estudio de los procesos sociales e institucionales en los que se basó la adquisición de la misma en una determinada comunidad. Es el proceso de adquisición histórica el que le confiere sentido a la escritura y a la lectura tal como es percibida por los usuarios que las practican en forma particular (Street 1984: 95-96).

Aquí, entonces, es clave hacerse dos tipos de preguntas: ¿cuáles son las funciones sociales desempeñadas por la escritura? Y por otro lado, ¿cuáles son las estrategias y formas discursivas adoptadas por escritores presentes en las comunidades implicadas? (Lindenberg 1998: 88).

En los módulos, sobre todo en el *Qillqakamana*, la oralidad queda subordinada a los intereses lectoescriturarios de los mismos. Por ejemplo, en Q6: 25 se habla de los cuentos comunales. Se indica a los niños que recurran a sus abuelos para que les cuenten “cuentos orales”. Luego viene la pregunta de si esos cuentos están escritos o no y por qué. Después de esto, se hacen una serie de preguntas:

<i>Kuraq runapaq ¿imataq ‘jawariy’ kasqa? Tapurinachik.</i> <i>Jawariqkunaqa, ¿imapaqtaq jawarinku? ¿mayk’aqtaq jawarinku?</i>	¿Qué había sido el cuento para el mayorcito? Preguntemos. Los cuentos, ¿para qué se cuentan?, ¿cuándo se cuentan?
--	---

Luego se pide que se busque en el diccionario la palabra “*jawariy*” y que se la compare con lo que dice el anciano. Esta diferencia aprendida se pide que se la escriba.

Como se ve, mediante este tipo de actividades, se busca hacer consciente de la narración oral y buscar su sentido en términos escriturarios explícitos: lograr explicar qué es, para qué sirve, cuándo se emite un cuento. Al final, la actividad termina en la escrituralización del sentido del cuento.

Sin embargo, hay que destacar, en el mismo ejercicio, el interés de los autores de los módulos de posicionar el quechua frente a un espacio de producción como es la radio. El Q6 tiene dos unidades dedicadas a la radio y todo el módulo tiene como telón de fondo la temática de los medios de comunicación. Esta particularidad, con respecto a toda la búsqueda lectoescrituraria que he ido mostrando, tiene que ver con los deseos de refuncionalización del quechua en los contextos comunicativos contemporáneos. Como mostraré luego, incluso la producción discursiva en este ámbito comunicacional está mediada por la escritura.

El desarrollo de la escrituralidad quechua

Como he dicho en otro lugar (Garcés 2005), las políticas de intervención lingüística tienen casi como objetivo primario la escrituralización alfabética de las lenguas dominadas. El caso del quechua no es la excepción. En los materiales de la Reforma, sin embargo, se encuentran también espacios para la idea de una defensa lingüística que no está necesariamente basada en la escrituralidad. Por ejemplo, en YQ: 80 se encuentra la foto de un hombre con una suerte de adhesivo pegado a su boca en forma de cruz. En la parte superior (antes de la foto), dice “*Qhapariy*” [Grita] y sobre los adhesivos está escrito: “*Qhichwa galluykupi mana rimariqta saqiway kuchu*” [No nos dejan hablar nuestra lengua quechua].

Lo propio se puede encontrar en Q6: 2-17, donde, como ya dije, toda la unidad está dedicada al tema de la radio¹⁵ y se busca que los niños puedan elaborar programas para este medio. Como en otros casos, sin embargo, no deja de ser curioso que incluso esta actividad esté mediada por un objetivo lectoescrituario.

Wasiykichikpi, ¿ima willachiykunatataq uyarinchik? Tapurinachik.
Yachachiqninchiktapis ima willachiytachus uyarin, tapurinallataq.
Wayra siminiqta uyarinankupaqqa sapa jukninchik willachiyta qillqanachik.
Ayllunchikpi willachiykunata pallamuspapis qillqanallataq (Q6: 15).¹⁶

En sus hogares, ¿qué noticieros escuchan? Preguntemos.

Así mismo, nuestros maestros, qué noticieros escuchan, preguntemos también.

Escribamos las noticias, cada uno de nosotros, para que sean escuchadas por radio.

Escribamos también las noticias que recojamos en nuestra comunidad.

Por otro lado, es comprensible la búsqueda de escrituralizar la lengua debido a su vinculación con la historia de dominación racializada que se estructuró desde el primer momento colonial (Garcés 2007); es decir, la búsqueda de escrituralizar la lengua está estrechamente relacionada con el

¹⁵ Una parte de una tercera unidad del *Khipukamana 7* (Kh7: 36-38) también está dedicada al uso de la radio.

¹⁶ Acerca de prácticas de uso de la escritura en sentido esquemático por parte de radialistas quechuas, véase el estudio de Guzmán (2006).

esfuerzo de superación de una situación de opresión lingüística que minusvalora diglósicamente las lenguas indígenas por no reunir todas las funciones de las lenguas de prestigio de la modernidad colonial (Garcés 2005).

En tal sentido, el trabajo de los talleres que dieron lugar a la serie *Chaski Aru* sería un insumo de mucha importancia para la defensa de la lengua. Por ello, en SQ: 60 hay un canto que muestra lo dicho. La letra de la canción habla por sí misma de cómo el taller ayuda a los maestros a fortalecer y defender el quechua frente a su situación de discriminación:

<i>Mink'a qutu</i>	Grupo Mink'a
<i>Mink'a kutumanta [sic] kayku sumaq llamk'ariyku jatun yachaywasipiq tukuy kusikuyku Qhichwa rimayninchiktaqa sumaq kallpachanchik, Felisap yanapayninwan ñawpaqman thatkisun Jusilup yanapayninwan ñawpaqman thatkisun.</i>	Somos el grupo mink'a Trabajamos bien En la Escuela Normal Todos nos alegramos A nuestra lengua quechua Hay que fortalecerla bien Con la ayuda de Felisa Caminaremos adelante Con la ayuda de Joselo Caminaremos adelante.

Lo cierto es que ambos textos (módulos y serie *Chaski Aru*) apuntan definitivamente al desarrollo de la escrituralización quechua. En el caso de los módulos, hay una explícita y total voluntad de funcionar como herramienta escrituralizadora de los niños que los usan. Todos los módulos *Qillqakamana* y *Khipukamana* apuntan a escrituralizar al niño (que aprendan a leer y escribir y que aprendan las operaciones aritméticas); además, hay una clara opción por la divulgación, socialización y exposición de dicha escrituralización en el contexto del niño. Esto se puede ver en distintos pasajes de los módulos pero específicamente en el Q2, donde se preparan exposiciones de todo lo realizado durante el módulo.

Luego, hasta el Q3, la escrituralización va unida a la producción de objetos de barro y de dibujos. Arnold y Yapita (2000) comentan críticamente estas actividades de la modelación en barro y del dibujo como un esfuerzo de la Reforma por llevar a los niños —aimaras en este caso— a “escribir el mundo en el papel”. Afirman los autores:

Para lograr esta meta, las prácticas textuales andinas de “modelar las cosas con barro” son incorporadas como etapas previas a una secuencia evolutiva cuya cima es la escritura; de este modo, son arrancadas de su contexto andino y puestas al servicio de la escritura. En una secuencia de acciones previas a la escritura, los niños pequeños que todavía no manejan el lápiz deben aprender a “modelar” las cosas en barro (o plastilina), sean estas los miembros de su propia familia, sus animales o compañeros de curso. [...] en su nuevo significado, estos actos andinos creativos son prestados al servicio de la lecto-escritura. [...] Como segundo paso, los niños aprenden a “dibujar” las mismas cosas que ellos modelaron en las primeras unidades (Arnold y Yapita 2000: 107).

A partir del Q4, se empieza el proceso explícito de enseñanza y aprendizaje de la escritura alfabética; así, en Q4: 13 se pide que se escojan algunas palabras de unas adivinanzas que se han presentado y que se las escriba, fijándose con qué letras hay que hacerlo; luego, hay que pintar las letras con todo tipo de colores. Es a partir de este módulo que se encuentran actividades con listas de palabras, reconocimiento de grafemas, identificación de características comunes de palabras, sufijos, letras, etc. Por ejemplo, en el Q5: 19 se hace un ejercicio de completar palabras con el fin de “aprender” estructuras lingüísticas.

<i>Pichana kaptinqa, pichanachik.</i>	Si hay que barrer, barramos.
<i>Chikllana _____, chikllanachik.</i>	_____ escoger, escojamos.
<i>K'uchunchana _____, k'uchunc hanachik.</i>	_____ arrinconar, arrinconemos.

Para desarrollar la escrituralidad quechua será importante el aprendizaje gramatical de la lengua, asunto ya señalado a propósito de la función denotativa que cumplen los módulos. Para el caso que estoy presentando, insistiré en un ejemplo más que nos puede dar idea de la manera como se trabaja este aprendizaje gramatical en el *Qillqakamana*. En Q4: 18, se pide que se complete unos punteados de oraciones incompletas con palabras usadas previamente. El ejercicio se presenta de la siguiente manera:

.....sqa papa

.....sqa sara

Se espera que se completen las frases en cuestión de manera que se logre: *smusqa papa, khurusqa sara*. Luego, se dice:

Kay simikuna ¿imapitaq rikch'akunku? "sqa" k'askaqa, ¿ima simikunamantaq k'askakun? Chay simikunata juk sinrupi qillqanachik".

Estas palabras, ¿en qué se parecen? El sufijo “-sqa”, ¿a qué palabras se adhiere? Esas palabras escribámoslas en una línea.

Revisando los distintos periódicos de los libros SQ, RQ y YQ queda claro que el quechua, según la Reforma, se fortalece mediante tres mecanismos, por lo menos: 1) Desarrollo lingüístico a través de la creación de nuevos términos y estilos lingüísticos. 2) Recuperación de términos (pre)coloniales. 3) Refonologización de términos provenientes del castellano para nominar realidades que no formaban parte del mundo andino. Desarrollaré cada uno de estos puntos.

A lo largo de los módulos, se crean palabras, se amplían significados, se buscan mecanismos descriptivos de conceptos, etc.¹⁷ Los vocabularios (*Yuyarinapaq simikuna*) que se encuentran al final de cada número de módulo¹⁸ dan cuenta, en muchos casos, de esta creación léxica que contempla, también de manera frecuente, términos de lenguaje abstracto occidental pero elaborados en quechua. Cito, por ahora de manera indicativa, algunos de estos casos tomados del Q4: 50:

Término	Definición	Traducción literal
Sufijo: K'askaq	Simip saphinman k'aqkakuq kaq yuyay.	La ides que se pega a la raíz de una palabra.
Antónimo: Awqasimi	Yuyayta karunchaq kaq simi	Palabra que se aleja de una idea.
Verso: Rimaylli	Arawipaq sapa wachun	Cada surco de un poema.
Verbo: Rimachi ¹⁹	Imatapis ruwachikuq simi	Palabra que hace hacer cualquier cosa.

¹⁷ En Montalvo y Ramírez (1996), se puede encontrar una importante base de creación terminológica en referencia a distintos campos semánticos escolares.

¹⁸ Los *Yuyarinapaq simikuna* se pueden encontrar en: Q1: 44; Q2: 50; Q3: 50; Q4:50; Q5: 50; Q6: 50; Q7: 50; Q8: 50; Kh1: 50; Kh2: 50; Kh3: 48; Kh4: 50; Kh5: 51; Kh6: 50; Kh7: 51; Kh8: 51.

¹⁹ Otros esfuerzos del ámbito metalingüístico quechua, en quechua, pueden consultarse en Cotachachi (1994) y VVAA (1996), para la variante ecuatoriana, y en Quiroz (1998), para la variante boliviana.

Así mismo, y siempre de manera ilustrativa, es interesante ver cómo se ha creado todo un paquete terminológico para el fútbol: aparece frecuentemente como *papawki* (v. RQ: 30), pero también como *ch'ila papawki*, *papawki jayt'ay* y *papawki jayt'ana pukllay* (SQ: 31). Y con la misma base productiva, *papawki chuqay* para básquetbol.²⁰ Lo propio puede decirse de la adaptación de un vocabulario específico para la temática de desarrollo y aprendizaje del niño: *Wiñaynin*: crecimiento; *wiñay*: crecer; *wiñay puquy*: desarrollo; *musyay*: sensación, percepción; *musyakuyuymit'a*: período sensorio motriz; *kaynin*: características; *yachaymask'ay*: investigar (Y: 132).

Por el lado de la ampliación de los nuevos usos y estilos lingüísticos, en la serie *Chaski Aru* se puede encontrar distintas formas de lograr este objetivo. Por ejemplo, en SQ: 44 hay dos noticias deportivas (una de ellas sobre el *Diablo Etcheverry* jugando en Estados Unidos); en RQ: 16, existe una página completa dedicada a juegos de ingenio relacionados con palabras quechuas, cinco juegos creativos de palabras que siguen la lógica de los juegos en periódicos o revistas en castellano; en RQ: 28 existe una sopa de letras con los dibujos de siete animales distintos para ser ubicados en la sopa de letras; en RQ: 47 hay una página destinada a propagandas de diferentes productos y servicios: de Radio Chiwalaki, de cerveza Taquiña, de una cooperativa de ahorros, de venta de ropa, de leche de vaca y de una feria comunitaria; en RQ: 14 hay cinco avisos de fiestas o acontecimientos sociales: un matrimonio, un bautizo, el aniversario de una escuela, una fiesta juvenil y un saludo de cumpleaños a una quinceañera; así mismo, hay dos avisos necrológicos.

Todos estos ejemplos muestran los nuevos usos escriturarios que se estarían buscando para el quechua; sin embargo, nuevamente, el criterio es lograr esos usos mediante la comparación con la lengua de prestigio y de contacto: el castellano. A ello hay que añadir el hecho que los ejercicios realizados por los docentes que han elaborado los textos de la serie son, de hecho, ficcionales; es decir, trabajan sobre las posibilidades hipotéticas del quechua en un contexto no diglósico, se ejercitan en lo que sería escribir un periódico en quechua, pero de

²⁰ El término *papawki* provendría de una lengua maya y habría sido adoptado por especialistas que trabajaban en la creación de neologismos quechuas, con el objetivo de dejar de lado el uso del anglicismo *football* castellanzado como *fútbol* (Lionel Cardona, comunicación personal, 19-05-07).

hecho esta práctica no supera lo que es: un ejercicio ficcional. Este es un aspecto importante de cara a la experiencia concreta del periódico Conosur que he analizado en otro lugar (Garcés 2005).

Así mismo, los módulos y los textos *Chaski Aru* están marcados por acciones de recuperación de terminología precolonial y colonial. El caso más significativo es la recuperación de nombres en quechua para personas (*Sisa, Waskar, Wayra, Wara, Inti*), días de la semana (*Intichaw, Killachaw, Atichaw, Quyllurchaw, Illapachaw, Ch'askachaw, K'uychichaw*), estaciones (*Chirawpacha, Pawqarpacha, Puquypacha, Jawkapacha*), el país (*Qullasuyu*), ciudades y departamentos (*Chukiyawu, La Paz; Chuqichaka, Sucre; P'utuqsi, Potosí; Quchapampa, Cochabamba; y Ururu, Oruro*). También se recupera el uso de *kipu* (Kh5: 24) para 'nudo' y *kipuy* para 'anudar', entre otros ejemplos que se podrían citar.

Un caso interesante es el uso de *rimay*. En Q3: 50 se lo define como '*juk junt'asqa yuyayta ñiq'*'; es decir, muy cercano al concepto de 'oración' en el vocabulario gramatical: 'lo que dice una idea completa'. A lo largo de los textos, *rimay* aparece permanentemente con el significado de 'decir, hablar'. En el quechua boliviano actual, la forma más frecuentemente usada para referirse a 'hablar' es *parlay*, mientras *rimay* se usa para 'reñir'. En los módulos de la Reforma se usa insistentemente la forma *rimay* (véase Q2: 28). Aquí estamos ante un asunto delicado, ya que la Reforma ha optado por el criterio purista histórico. Desde esta perspectiva, el quechua habría tenido dos o tres significados para *rimay*: 1) 'hablar'; 2) 'reñir' y 3) 'solicitar servicios femeninos' (véase Holguín 1608). Para obtener el concepto de 'reñir', se usaba, preferentemente, el sufijo *-rku*, acompañando la raíz *rima-*. Sin embargo, este sufijo ha reducido su productividad al interior del quechua boliviano. Al reducirse el uso de *-rku* se echa mano del castellanismo *parlay*. Lo curioso es que desaparece *parlay* del castellano pero se mantiene en el quechua a fin de hacer funcionar la diferencia semántica. Lo que hace el quechua de la Reforma es anular la distinción, provocando confusiones, por decir lo menos, entre los lectores de los módulos.

Lo propio se puede decir en referencia al término *qillqa* [texto, escrito, letra]. En los módulos, este término se usa para referirse a una amplia variedad de objetos y textos referidos al campo semántico de la escritura: *qillqana p'anqa*

[cuaderno], *pukllana qillqa* [texto recreativo], *tapuy qillqa* [cuestionario], *wayk'una qillqa* [receta], *chaski qillqa* [carta], *kawsay qillqa* [biografía], *llimp'í qillqana* [lápiz de color], *mañakuy qillqa* [solicitud], *pirqaqillqana* [pizarrón], *tantanakuy qillqa* [acta de reunión], *wachu qillqa* [verso].

Arnold y Yapita (2000: 119-121) critican la extensión de los conceptos antiguos del quechua y del aimara que se ha hecho en los materiales de la Reforma en referencia al mundo lectoescriturario moderno occidental. Desde esta perspectiva, libro, escritura, copiar, saber, leer, etc. serían parte de una “traducción burocrática”; es decir, una traducción que ignora las propias estructuras de una lengua a favor de una manera de presentación que sigue las normas de otra cultura, en este caso, del castellano. De ahí que al recurrir a la etimología de *qillqa* (González Holguín 1608; Bertonio 1612), uno encuentra el significado en una amplia gama que incluirían el dibujar, pintar, rasguñar, etc.

Con respecto a la refonologización de términos del castellano, los primeros módulos están escritos en un quechua “puro”, tanto desde el aparato lexical que se emplea como desde la construcción sintáctica. Conforme avanzan los módulos, los autores se han visto en la necesidad de usar el léxico castellano para nominar aspectos de la realidad que históricamente no formaban parte del mundo andino. Uno de los campos semánticos más afectados por esta deslexicalización es el de los alimentos (véase Q7: 6-7, 12-13, 21; Kh1: 9; Kh4: 12).

<i>Arus</i> ‘arroz’	<i>Kuminu</i> ‘comino’	<i>Sanawriya</i> ‘zanahoria’
<i>Arwijas</i> ‘arvejas’	<i>Laranja</i> ‘naranja’	<i>Sartina</i> ‘sardina’
<i>Asiyti</i> ‘aceite’	<i>Latanu</i> ‘plátano’	<i>Siwara</i> ‘cebada’
<i>Awina</i> ‘avena’	<i>Lichuwa</i> ‘lechuga’	<i>Siwulla</i> ‘cebolla’
<i>Jawas</i> ‘habas’	<i>Piruyus</i> ‘fideo macarrón’	<i>Tumati</i> ‘tomate’
<i>Kaña</i> ‘caña’ ²¹	<i>Ranu</i> ‘grano’	<i>Yuka</i> ‘yuca’
<i>Kisu</i> ‘queso’	<i>Riwu</i> ‘trigo’	

Así también hay refonologización para el caso de algunos animales: *uru* o *uritu* para ‘loro’ (Q3: 24) y *wuru* para ‘burro’ (Q4: 38-39). También para otros términos relacionados con el ámbito rural; así, en Kh2: 39 y 44 se encuentra

²¹ Este es un caso interesante ya que en quechua existen términos como *wiru*, *tuquru* y *k'urku* para caña; sin embargo, en los módulos se prefiere el castellanismo (Centro Cultural JAYMA 1997).

kañawika para referirse a ‘caña hueca’; en Q4: 42, *iwukaliphu* para ‘eucalipto’; y, en Kh7:41 se encuentra *kampu* para ‘campo’. En fin, la labor refonologizadora se encuentra en la nominación de aspectos relacionados con la tecnología “moderna”, sus productos y profesiones: *phutu* ‘foto’ (Q3: 18-19); *aphichi* ‘afiche’ (Q7: 43); *itikita* ‘etiqueta’ (Q8: 35); *juspuru* ‘fósforo’ (Kh 5: 51); *tika* y *tija* ‘teja’ (Kh5: 9 y 14); *kamina* ‘calamina’ (Kh5: 14); *wutilla* ‘botella’ (Kh7: 51); *lata* ‘tarro’ (Q3: 40); e, *imphirmira* ‘enfermera’ (Q7: 27).

Esta práctica refonologizadora también se encuentra en los *Chaski Aru*; así, en RQ: 39 hay un artículo de noticias en el que aparece una serie de nombres que se escriben guardando una relación muy cercana con la pronunciación quechua: *kisu* ‘queso’, *wiskuchu* ‘biscocho’, *ruskiti* ‘rosquete’, *lurasnu* ‘durazno’, *uwas* ‘uvas’, *wilada* ‘velada’, *sirpintina* ‘serpentina’, *mistura* ‘mixtura’.

Pero también la refonologización aparece con fuerza en aspectos no tocados por los módulos; por ejemplo, se aplica a nombres de personas, de equipos de fútbol y de localidades varias (véase RQ: 14; SQ: 31, 59, 65 y 72).

<i>Alwina</i> ‘Albina’ <i>Asunsiyun</i> ‘Asunción’ <i>Ichiwiri</i> ‘Etcheverry’ <i>Jusi</i> ‘José’ <i>Kusuvu</i> ‘Kosovo’	<i>Mariya</i> ‘María’ <i>Ransiska</i> ‘Francisca’ <i>Rasil</i> ‘Brasil’ <i>Runaltu</i> ‘Ronaldo’ <i>Ryal Putusi</i> ‘Real Potosí’	<i>Tiwjilu</i> ‘Teófilo’ <i>Ukuriña</i> ‘Ucureña’ <i>Wiliwar</i> ‘Bolívar’ <i>Wistirman</i> ‘Wilstermann’ <i>Yuwislawiya</i> ‘Yugoslavia’
---	---	---

En todo caso, lo que queda claro es que en los módulos hay una concepción-representación de la escritura como aquello que sirve para no olvidar lo que pensamos o sabemos. Por ejemplo, en Q1: 3 tenemos lo siguiente:

<i>Tukuy ima ruwayta munasqanchikta yachachiqwan qillqachinachik. Yuyarinanchikpaqqa chay raphita pirqapi k’askachinachik.</i>	Todo lo que queremos hacer lo escribiremos con el profesor. Para acordarnos, pegaremos esa hoja en la pared.
--	---

En Q3: 35 se encuentra algo similar a lo recientemente dicho:

<i>Ajina kaptinqa mana qunqanapaq tukuy imata qillqanachik.</i>	Siendo así, para no olvidarnos todo esto, debemos escribirlo.
---	---

En Kh3: 6 se dice:

<i>Sapa jukninchik chakra wakichiy ruk'awikunata siq'irispa k'utunachik. ¿Machkha ruk'awikunataq sapa jukpata kapuwanchik? Mana qunqanapaqqa yupayninta qillqarinachik.</i>	Cada uno de nosotros cortaremos el dibujo de las herramientas para el preparado de la tierra. ¿Cuántas herramientas tenemos cada uno? Para no olvidarnos, escribamos la cantidad.
---	---

Junto a esta idea se encuentra también la de que la escritura sirve para guardar y cuidar lo conocido, en referencia a las cantidades y nombres de las herramientas que han dibujado y hecho los niños con anterioridad:

<i>Jallch'ana raphipitaq sutintawan yupaynintawan qillqarisa jallch'anchik (Kh 3: 7).</i>	En la hoja de registros escribamos [lit. guardemos escribiendo] los nombres y las cantidades.
---	---

Así mismo, está presente la concepción-representación de la escritura como mecanismo “demostrador” del saber: en Q3: 38 se hace una serie de preguntas referentes al riego y al final se dice:

<i>Rikuchinapaq kay yachaykunatapis qillqarinallapuni.</i>	Definitivamente, se deben escribir estos conocimientos para mostrarlos.
--	---

Volviendo a los tres mecanismos de desarrollo escriturario (creación, recuperación y refonologización), Arnold y Yapita (2000: 108) afirman que siempre existieron en el mundo andino luego de la conquista. Lo curioso es que sobre la refonologización (o refonemización, como ellos la llaman) “los propios hablantes no reaccionan en contra, porque esta técnica ya es de uso diario” (*ibíd.*). Y, sin embargo, los autores de los módulos habrían recurrido a un “purismo tajante” mediante la invención terminológica

Sin tomar en cuenta el habla diaria de los usuarios y sin hacer las pruebas necesarias en la comunidad lingüística de aplicación. Es más, por la evidente carencia lexical, se ha intentado un “rescate” de términos de los vocabularios coloniales, sin mayor investigación de su aplicabilidad o de la existencia de vocablos adecuados en el uso actual. El resultado es un aymara arcaico, curiosamente libre de la contaminación de los últimos 500 años. (Arnold y Yapita 2000: 108, 116)

Como hemos visto, los módulos y los textos de la serie *Chaski Aru* llevan adelante una serie de estrategias para lograr el desarrollo escriturario del quechua como un mecanismo de reivindicación de su condición de lengua oprimida. Estas estrategias privilegian unas u otras formas de defensa y desarrollo de la lengua dentro de las posibilidades que les brindan las finalidades de los textos en cuestión.

¿Imapaqtaq kay qillqasqari?: El desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual

Como ya adelanté, gran parte de los módulos están dedicados al desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual. Esto es claro en el Q8, el cual está, todo él, en función del desarrollo idiomático escriturario y de la conciencia metalingüística. Se enfatiza el trabajo de reconocimiento de grafías, morfemas, etc., y si antes había una suerte de “disimulo” en el manejo del conocimiento propio, aquí se ve claramente que este tiene como finalidad servir de base para la prehensión escrituraria.

Las estrategias de desarrollo de la conciencia metalingüística y metatextual son variadas. En algunos casos se apunta al reconocimiento de grafías, como en Q4: 41 donde se presenta un trabalenguas para trabajar la distinción entre *qh* y *q’*. Se pide realizar varias actividades con estas dos letras-sonidos y se les llama “*phukuq sanampa*” [lit. ‘letra que sopla’] y “*t’uqyaq sanampa*” [lit. ‘letra que explota’], respectivamente. Igual objetivo persigue la actividad que se encuentra en Q8: 14: se hace un juego en el que se les asigna números a las letras. Luego se pide a los niños que se lean las letras y se pregunta cuáles son *explosivas* (*t’uqyaqjina*) y cuáles *aspiradas* (*phukuqjina*). En otros casos, las actividades

persiguen que el estudiante distinga los sufijos de la lengua; así, en Q6: 12-13 se pide encontrar sufijos en un texto y luego hacer un “tejido” de palabras.

Sin embargo, como ya adelanté también, el trabajo de desarrollo metatextual es el más fuerte en los módulos. Por ejemplo, en varios lugares del Q1, luego de la presentación de una determinada actividad pedida por el texto, se encuentran preguntas como las siguientes:

¿Imataq qillqasqa kachkanmanri? ¿Imapaqtaq kanmanri? ¿Imatataq nichkanmanri? (Q1: 10).	¿Qué sería lo que está escrito? ¿Para qué sería? ¿Qué estará diciendo?
¿Imataq kay qillqasqari? ¿Imapaqtaq kanmanri? ¿Imamantataq qillqasqa kachkanri? (Q1: 19).	¿Qué sería este texto? ¿Para qué será? ¿Sobre qué asunto sería?
¿Imapaqtaq kay qillqasqari? ¿Imatataq nichkanmanri? (Q1: 26)	¿Para qué es este texto? ¿Qué estará diciendo?

Como se puede intuir, con estas preguntas los autores del módulo están buscando crear una conciencia metatextual; es decir que el estudiante no solo aprenda a leer y escribir sino a tomar conciencia textual, reconociendo diversos tipos textuales, su utilidad, lo que dicen, lo que buscan, etc.

Así mismo, se hacen ejercicios, como definir palabras a partir de los vocabularios que se encuentran al final de cada número de módulo. Es el caso de Q7: 18-19 donde se espera que los niños definan *papa* y *uqa*.

El quechua “puro” de la RE y la relación quechua-castellano

Como se habrá podido ver, el quechua de los módulos apunta a la pureza lingüística acompañada de una actitud de tolerancia mínima en el uso del castellano. Conforme avanzan los números de los módulos, los castellanismos se hacen más presentes por el lenguaje técnico que se usa. Sin embargo, los castellanismos ya empiezan a aparecer desde el Q1. En Q1: 26, hay un juego sobre vestir a un muñeco, y ahí se usa *chumpa*, *pantalu*. Las dos palabras están resaltadas en negrita como enfatizando que se trata de préstamos del castellano.

Como ya se adelantó, los préstamos del castellano se los trabaja refonologizándolos, tanto en los módulos como en la serie *Chaski Aru*. Esto es un procedimiento normal en el desempeño oral de los hablantes y no parece ser un problema para ellos. En los textos de la Reforma, en cambio, funcionan como un mal menor al que hay que recurrir por no tener otra alternativa.

Es importante decir que la pureza lingüística también se trabaja en los ámbitos extralingüísticos: toda la representación de lo indígena se presenta sobre la base de un criterio de pureza. Ello se puede ver en la vestimenta de los dibujos, en el tipo de quechua en el que se escribe, en los esfuerzos de trabajar los elementos “propios” de la comunidad y los conocimientos previos de los niños, etc. Esto es sumamente interesante tratándose de módulos que expresan el tronco común de la Reforma, el cual pretende ser intercultural y referirse a los conocimientos y destrezas que todos los bolivianos y bolivianas deben manejar; sin embargo, por ello mismo, están lejos de expresar realidades referentes, por ejemplo, a espacios intersticiales o a identidades de frontera (Anzaldúa 1987; Walsh 2001) que permitan comprender el espectro de las interrelaciones culturales como algo “fluido, movable y dialéctico”, además de “ambivalente, contradictorio y conflictivo” (Walsh 2001: 8). En este sentido, los módulos de la RE apuntan más bien a una perspectiva multiculturalista en la que la diversidad se expresa de manera más radical, enfatizando en los separatismos y etnocentrismos (*ibíd.*).

En los *Qillqakamana* no cabe, por ejemplo, ni el lenguaje ni la vestimenta de los quechuas cochabambinos sumamente “contaminados” con lo occidental. Una muestra de lo dicho sobre la representación gráfica se puede encontrar en Q4: 40. Ahí se encuentra un dibujo sobre una feria en correspondencia con el título de la actividad (*Qhatuman rinachik* [Vamos a la feria]). Todos los concurrentes a la feria son indígenas. No hay un solo comerciante “externo”. Es como si se tratara de un mundo cerrado indígena.

¿Tejiendo textos? Escritura y tejidos andinos

En este apartado me interesa pensar el tema de la escritura desde las reglas de juego de la textualidad andina. En tal sentido, quiero reflexionar la importancia de los tejidos andinos como una forma de textualidad y ver las

conexiones que se han planteado en su relación con la escritura alfabética occidental. Luego de ello presentaré un par de ejemplos para ver cómo se muestra o recoge esta textualidad en los módulos.

En Garcés (2007), he planteado la posibilidad y necesidad de reformular la concepción de escritura a partir de la experiencia del *kipu* y la articulación de las textualidades andinas con la escrituralidad alfabética colonial. En tal sentido, planteo que habría que pensar la escritura desde las posibles interacciones de la voz con distintos tipos de templete, no necesariamente referidos a la arcilla, el papiro, las tabillas de madera, etc., como comúnmente se hace en la recuperación histórica de la escritura alfabética de occidente.

Lo dicho tiene que ver con la propia etimología de *texto*, la cual tendría su base en la idea de entrelazar y tejer (Arnold y Yapita, 2000: 14; Mignolo 1995: 8; Millán y Narotzky, 1998). Desde aquí cabe hacerse la misma pregunta que se hicieron Arnold y Yapita (2000: 14) al encarar su investigación sobre las luchas textuales: “Tuvimos que preguntarnos si en los Andes, el textil es una forma de ‘escritura’ y cuáles serían sus propios orígenes”.

Desde estas ideas iniciales, es importante retomar los planteamientos centrales proporcionados en los trabajos de López (2005), Castillo (2005) y Arnold y Yapita (2000). En ellos queda claro que los textiles proporcionan información varia de la comunidad en la que se producen: “Los textiles codifican y depositan información sobre la producción y reproducción local, la ecología andina y la organización social de tiempo y espacio, la flora, fauna y avefauna” (Arnold y Yapita 2000: 40).

Además, el proceso de aprendizaje del tejido está fuertemente marcado por la observación y el autoaprendizaje. Se trata de una observación que tiene como base el hecho que se muestre y demuestre en forma práctica lo que se sabe hacer, antes que una explicación verbal del proceso (Castillo 2005). Así mismo, se trata de una pedagogía del aprendizaje con responsabilidad en el aprendiz, y donde el centro motor que posibilita dicho aprendizaje es el corazón, donde el cuerpo tiene mucha importancia en cuanto aprehensión táctil (manos) y visual (ojos), antes que verbal.

Los comunarios del sector Kharacha y Aymaya [del Norte de Potosí] dicen que el tejido vive en el corazón. Se cree que las personas nacen con el conocimiento del tejido predispuesto, que en el momento de tejer solamente las develan. Se dice también que el corazón es el encargado de procesar el conocimiento junto con las otras partes del cuerpo, pero que, fundamentalmente, es él quien cumple el papel de generador, depositario y orientador de las diferentes actividades, tanto cognitivas como corporales. En todo caso, el corazón es la parte más importante del cuerpo en el procesamiento del tejido seguido de los ojos y las manos. (Castillo 2005: 171)²²

Dice Castillo que el aprendizaje indígena, en general, “se sustenta, fundamentalmente, en la estrategia de la visualización, antes que la interacción verbal; por lo tanto, se habla de una pedagogía visual táctil antes que oral, donde poco se usa la idea de ‘enseñar’” (Castillo 2005: 67). Por ello, los comunarios de Kharacha y Aymaya “no tienen costumbre de enseñar sus conocimientos del tejido, como se hace, por ejemplo, con otro tipo de conocimientos, sino muestran y demuestran en forma práctica lo que saben hacer” (Castillo 2005: 170).

López (2005: 435), por su parte, enfatiza que la producción textil es una forma privilegiada de representación simbólica en el mundo andino. Es una forma de transmisión de conocimientos en la que la decodificación implica un involucramiento subjetivo del decodificador desde su cultura y experiencia de vida. Arnold y Yapita, a su vez, nos plantean que

Cada prenda, a modo del habla de su tejedora (el *parole* de Saussure), expresa una perspectiva más individual del territorio y su vida. A un nivel superior, los diferentes géneros textiles (aguayo, poncho, *wallqipu*, *istalla*, faja), cada uno en su distinta manera, y a modo de diferentes lenguas (o dialectos, la *langue* de Saussure), encarnan otros aspectos en común del territorio andino y su vida. (Arnold y Yapita 2000: 47)

De tal manera que se podría interpretar la textualización andina, a través de los tejidos, como una forma de primera lengua a la que se añade la

²² Guerrero (2006) se refiere a esta forma de conocer y saber cómo *corazonar*. Con ello se refiere a aquellas sabidurías insurgentes que fracturan la base de la colonialidad del saber fundada en un logocentrismo articulador de la hegemonía de la razón.

escrituralización alfabética que proporciona la escuela como una suerte de segunda lengua. Lamentablemente, dice López (2005: 436), la educación formal ha desconocido estas prácticas de codificación y decodificación al momento de introducir la escrituralización alfabética. La educación boliviana, incluyendo la EIB, se ha comportado de manera poco intercultural al negar la posibilidad de establecer vínculos cognitivos entre estas dos formas de representación para enriquecer el aprendizaje de los educandos andinos.

De cualquier manera, el conocimiento textil suele quedar intencionalmente funcionalizado a las necesidades de optimizar los procesos de aprendizaje y enseñanza escolar. Esto se ve claro en el trabajo de Castillo, quien, aunque rechaza la idea de que la enseñanza del tejido se administre desde la escuela, propone usarlo como recurso pedagógico, concretamente para el aprendizaje de las matemáticas, “ya que el conocimiento del tejido es una de las actividades en la que se emplea, más que en otras actividades, los conocimientos matemáticos. En este sentido, hacer el tejido implica contar, sumar, restar, dividir, y muchas otras operaciones de tipo matemático, geométrico y físico” (Castillo 2005: 178).

De igual forma, López resalta las bondades de las experiencias que buscan la articulación de la producción textil con la escritura alfabética ya que servirían para “facilitar una mejor apropiación de la escritura alfabética y de la práctica textual escrita” (López 2005: 440).

Las referencias a los tejidos, en los módulos de la RE, son bastante marginales, pero, cuando se las introduce, tienen el objetivo de convertirlos en recursos pedagógicos, tal como propone Castillo. Por ejemplo, en el Kh6: 2-17, hay una unidad entera dedicada a los tejidos. Los distintos elementos y actividades que se encuentran ahí son los siguientes:

Introducción a la unidad a partir del conocimiento propio, observaciones, preguntas varias, etc.

Desarrollo de destrezas escolares tales como medir longitudes, medir tiempos, contar, planificar en cuadros de doble entrada, comparar medidas “tradicionales” con medidas “internacionales”.

Manejo de figuras geométricas.

Lo que destaca de estas actividades es que se establecen, en el papel, las figuras que se pueden hacer en los tejidos. Lo propio ocurre en Kh7: 14-15, donde se trabajan figuras geométricas de los aguayos andinos teniendo como base una cuadrícula; es decir, se tiene la foto de un aguayo y luego se muestran las figuras que hay en él (rombos, aves con base triangular, etc.) transportadas a un geoplano en el que se busca reproducir las figuras encontradas en el aguayo.

Estas actividades relacionadas con los tejidos, aparte de usar los recursos matemáticos y geométricos que en sí condensan los mismos, tienen la paradoja de un proceso que va del textil al papel y del papel (se espera) al textil. La posibilidad de pensar el tejido como una forma de escritura, tal como lo plantean los estudiosos en el tema, queda totalmente excluida de estos ejemplos.

Conclusión: Escritura quechua o el riesgo de escribir “la lengua sin la lengua”²³

Las representaciones del quechua que aparecen en los textos de la RE tienen estrechas relaciones con las políticas de la diferencia elaboradas y explicitadas desde las instancias estatales durante la época de las reformas de segunda generación, en el Gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997). Se trata de un multiculturalismo tolerante que acepta y tolera la diversidad (lingüística, epistémica, cultural), en perspectiva pluriculturalista (en la terminología de Walsh 2001): se acepta y tolera a los indígenas, sus prácticas, lenguas, conocimientos, etc., pero desde el marco del Estado-nación y sin afectar su institucionalidad. Por otro lado, los textos de la RE se articulan a las políticas de la diferencia a nivel global en el sentido que se gestiona la diferencia para ponerla al servicio de los intereses y necesidades del capital colonial flexible posmoderno.

El tipo de quechua que encontramos en los módulos tiene las características de normatizado y estandarizado. Con toda seguridad, los autores de los módulos han trabajado sobre esta variante en búsqueda de lograr devolverle al quechua todos los usos y funciones propios previos al proceso de dominación colonial. Y

²³ Con esta frase, Melià se refiere a un conocimiento del guaraní en el cual “la letra es un recurso neutro para contenidos que eventualmente nada o poco tienen que ver con la cultura de quienes hablan la lengua” (Melià 1998: 27).

esto se hace desde las reglas de producción lingüística de la lengua dominante. Así, la dominación lingüística se combate desde la homologación con la lengua de prestigio. Por lo dicho, es fácil encontrar en los módulos el esfuerzo de escrituralización del quechua a la manera de las lenguas que se configuraron como lenguas de prestigio en el momento de constitución de la modernidad colonial.

Hay un alto precio que pagar, sin embargo, para intentar esta búsqueda de estatus: asumir como telón de fondo los dogmas de la cientificidad occidental que pregonan el desarrollo de la capacidad cognitiva a partir de la escritura; ello se hace, como ya dije, desconociendo la carga normalizadora de la institucionalidad escolar como aparato reproductor de la *hybris del punto cero* postulada por Castro-Gómez (2005a; 2005b). En este sentido, el desarrollo de la escrituralidad quechua no se lo realiza desde el potencial comunicativo propio de la lengua sino desde los parámetros de la lengua dominante (Garcés 2005); por ello mismo, se ven pocos esfuerzos de pensar escrituras que eviten la funcionalización del conocimiento “propio” a la tecnología comunicacional occidental.

El caso de la serie *Chaski Aru* es un tanto distinto. Ella tiene un enfoque con más apertura desde los rígidos marcos de la cultura escolar y de la cultura (j)áulica. De alguna manera, buscan abrir el mundo quechua a la interacción social más amplia desde los espacios sociales de uso de la lengua y el conocimiento quechua. Por eso en los textos de esta serie el uso del quechua se muestra más dinámico y flexible, apuntando no solo a la escrituralización sino a la creación de nuevos usos lingüísticos. Sin embargo, también es obvio que ellos reflejan el tipo de formación de los maestros y su articulación a los discursos de la nación, como en el caso del SQ: 17 y el RQ: 11 que, en quechua, reproducen los imaginarios de los héroes “del mar boliviano”: Eduardo Abaroa y Ladislao Cabrera.²⁴

²⁴ En RQ: 11 incluso se traduce la archiconocida frase de Eduardo Abaroa “Rendirme yo, que se rinda su abuela... carajo!”: *Nuqa jaywakunaytaqa, jatun mamaykichik jaywakuchun... karaju!*

Bibliografía

1. Fuentes primarias

Módulos qillqakamana

Cardona, Lionel y Adán Pari

1995 **Qillqakamana 1ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Luis, Isabel; Gil, Edgar; Portillo, David; Estenssoro, Sylvia y Ruth Vilela

1997 **5 kaq qillqakamana.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Luis, Isabel; Portillo, David; Estenssoro, Sylvia y Silvia Camacho

1998 **6 ñiqi. Qillqakamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, UNSTP.

Luis, Isabel; Portillo, David y Silvia Camacho

1998 **7 ñiqi. Qillqakamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

Luis, Isabel y Silvia Camacho

1998 **8 ñiqi. Qillqakamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

Pari, Adán; Mostajo, Norah; Estenssoro, Silvia y Verónica Guzmán

1996 **Qillqakamana 2ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Pari, Adán; Gil, Edgar; Lampo, Cecilia; Estenssoro, Silvia y Ruth Vilela

1996 **Qillqakamana 3ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Pari, Adán; Luis, Isabel; Gil, Edgar; Portillo, David; Estenssoro, Sylvia y Ruth Vilela

1997 **Qillqakamana 4ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Módulos *kipukamana*

Cardona, Lionel y Adán Pari

1995 **Khipukamana 1ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Urday, Heidi; Gil, Edgar; Mesa, Isabel y Cecilia Lampo

1996 **Khipukamana 2 ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Mesa, Isabel; Urday, Heidi; Gil, Edgar; Camacho, Silvia y Cecilia Lampo

1996 **Khipukamana 3 ñiqi.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Mesa, Isabel; Urday, Heidi; Gil, Edgar; Camacho, Silvia y Manuel de la Torre

1997 **5 kaq Khipukamana.** Chukiyawu: Ministerio de Desarrollo Humano, UNSTP.

Cardona, Lionel; Camacho, Silvia y Edgar Gil

1998 **6 ñiqi Khipukamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

1998 **7 ñiqi. Khipukamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

1998 **8 ñiqi Khipukamana.** Chukiyawu: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP.

Serie Chaski Aru

VV.AA.

- 2000 **Ruwayninchikmanta qillqana.** Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 6. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2000 **Siminchikmanta qillqana.** Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 8. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2000 **Yachayninchikmanta qillqana.** Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 7. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2003 **Yachakuspallapuni.** Textos producidos por docentes quechua hablantes de los INS – EIB “Eduardo Avaroa”, “Mscal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta – Potosí, “Ismael Montes” de Vacas – Cochabamba y “Simón Bolívar” de Cororo – Chuquisaca. Serie Chaski Aru 10. La Paz: Ministerio de Educación, GTZ, P.INS-EIB.

2. Fuentes secundarias

Albó, Xavier

- 1998 “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”. 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. 126-155.

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.

Bertonio, Ludovico

- 1612 **Vocabulario de la lengua aymara.** Cochabamba: CERES (reimpresión facsimilar de 1984 de la edición facsimilar de 1956).

Castillo, Martín

- 2005 **Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua.** La Paz: P.INS EIB, Proeib Andes, Plural.

Castro-Gómez, Santiago

- 2005a **La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- 2005b **La poscolonialidad explicada a los niños.** Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar.

Cerrón-Palomino, Rodolfo

- 1987 **Lingüística quechua.** Cuzco: CBC.

Cotacachi, Mercedes

- 1994 **Ñucanchic quichua rimai yachai.** Cuenca: LAEB.

Choque, Celestino

- 1992 **Criterios para la normalización en la escritura de la lengua quechua en Bolivia.** Sucre: P.EIB (fotocopia).

Garcés, Fernando

- 2005 **De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico CONOSUR Ñawpaqman.** La Paz: Plural, CENDA.

- 2007 **Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa boliviana y en el Periódico Conosur Ñawpaqman. ¿Colonialidad o interculturalidad?** Tesis doctoral. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

González Holguín, Diego

- 1608 Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua quechua o del inca. Lima: Universidad Mayor de San Marcos (3.^a ed., 1989).

Goody, Jack (comp.)

- 1968 **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona: Gedisa (1.^a ed. en esp., 1996).

Goody, Jack e Ian Watt

- 1968 "Las consecuencias de la cultura escrita". En **Cultura escrita en sociedades tradicionales**, compilado por Jack Goody. Barcelona: Gedisa, pp. 39-82.

Guerrero A., Patricio

- 2006 "Corazonar desde las sabidurías insurgentes, para combatir la colonialidad del poder, del saber y del Ser". En **Suplemento Antropológico**. Asunción: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. (Documento electrónico proporcionado por el autor).

Laime, Teófilo

- 1998 **Qhichwata allinta qillqanapaq p'anqa. Manual de ortografía quechua**. La Paz: CEIPLIM.

Lindenberg Monte, Nietta

- 1996 **Escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente letrado. Diários de classe de professores kaxinawá**. Rio de Janeiro: Multiletra.

- 1998 "Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito". En **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**, compilado por Luis Enrique e Ingrid Jung. Madrid, Cochabamba, Bonn: Morata, PROEIB-Andes, DSE, pp. 83-95.

- López, Luis Enrique
2000 "Introducción". En **Siminchikmanta qillqana**, VVAA. La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, GTZ, P.INS-EIB.
- 2005 **De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz: Proeib Andes, Plural.
- Melià, Bartomeu
1998 "Palabra vista, dicho que no se oye". 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. 23-33.
- Mignolo, Walter
1995 **The Darker Side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization**. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Millán, José Antonio y Susana Narotzky
1998 "Introducción". En **Metáforas de la vida cotidiana** de George Lakoff y Mark Johnson. Madrid: Cátedra, pp. 11-25.
- Montalvo, Adrián y David Ramírez
1996 **Vocabulario pedagógico. Qhichwa yachachiy simikuna**. Chukiyawu: Reforma Educativa.
- Olson, David
1994 **El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento**. Barcelona: Gedisa (1.^a ed. en esp., 1998).
- Ong, Walter
1982 **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica (3.^a reimpr., 1999).
"Writing is a technology that restructures thought". En **The Linguistics of Literacy**, editado por Pamela Downing, Susan Lima

y Michael Noonan. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 293-319.

Reforma Educativa

1995 **Organización pedagógica.** La Paz: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.

República de Bolivia

1994 **Ley 1565. Reforma Educativa,** 7 de julio de 1994.

Street, Brian

1984 **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press (1999).

Street, Joanna y Brian Street

2004 "La escolarización de la literacidad". En **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**, editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 181-210

Vich, Víctor y Virginia Zavala

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

Walsh, Catherine

2001 **La interculturalidad en la educación.** Lima: DINEBI.

Zavala, Virginia

2002 **(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

APORTES DESDE LA ANTROPOLOGÍA LINGÜÍSTICA PARA PROFUNDIZAR EL CONOCIMIENTO/APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y DE LA CULTURA QUECHUAS

Fernando Cáceres Terceros¹

Cómo citar: Cáceres Terceros, F. (2008). Aportes desde la antropología lingüística para profundizar el conocimiento/aprendizaje de la lengua y de la cultura quechuas. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 131-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10992742>

RESUMEN

En este artículo, Fernando Cáceres presenta consideraciones conceptuales básicas de la antropología lingüística en el intento de mostrar cómo esta disciplina, en su aplicación de práctica etnográfica, puede contribuir en la profundización del conocimiento de la lengua y de la cultura quechuas. El trabajo se sustenta en el presupuesto de que la mejor manera de aprender o profundizar el conocimiento de una lengua es comprendiendo, al mismo tiempo, la cultura y las categorizaciones lingüísticas con las que los actores culturales reflejan sus estilos de pensamiento y sus maneras de concebir, organizar y clasificar su mundo.

El autor explica que una manera de lograr la valoración de las categorías etnolingüísticas es el abordaje etnográfico de la antropología lingüística. Concretamente, propone recolectar muestras de categorizaciones etnolingüísticas de determinados espacios de la vida cotidiana de los pueblos para, luego de una fase interpretativa, conocer cómo los miembros de una comunidad reflejan en su habla los elementos de su cultura y de su cosmovisión. A modo de afirmar su posición, presenta algunos detalles de un trabajo etnográfico realizado en una comunidad quechua.

Palabras claves: lengua, habla, antropología lingüística, etnolingüística, categorías etnolingüísticas

¹ Docente de la Carrera de Antropología de la Universidad Católica Boliviana y miembro de número de la Academia Regional de Quechua, Cochabamba.

Introducción

La antropología lingüística es una disciplina que permite al investigador conocer y comprender una cultura a través del estudio de las características del uso que sus miembros hacen de la lengua y de cómo esos recursos lingüísticos se relacionan con sus elementos culturales básicos. Así también, la etnolingüística, disciplina considerada subsidiaria de la antropología, y, al mismo tiempo de la lingüística, permite al investigador conocer cómo los miembros de una cultura reflejan en su lenguaje la organización y las categorizaciones que hacen sobre los elementos que componen su mundo. De esa manera, un abordaje etnográfico enfocado en los actores lingüísticos puede proporcionar importantes elementos de análisis para comprender mejor la cosmovisión de los pueblos y la relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje.

Este trabajo tiene el propósito de mostrar cómo la antropología lingüística puede contribuir en la profundización del conocimiento de la lengua y de la cultura quechuas para reforzar los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. La idea básica se despliega en torno al entendido de que los procesos de aprendizaje de una lengua adquieren mayor significación para el aprendiz si este logra comprender también los componentes de la cultura que se expresan a través de las categorizaciones etnolingüísticas que manejan los actores culturales en su vida cotidiana.

Después de plantear las consideraciones conceptuales básicas en torno a la antropología lingüística, se presenta el desarrollo de un trabajo etnográfico que aplica los principios metodológicos de esta disciplina recogiendo un muestrario de categorías etnolingüísticas, cuyo procesamiento en su fase interpretativa permite descubrir particularidades del habla que remiten a elementos esenciales de la cultura de un pueblo.

1. El objeto de estudio de la etnolingüística es la comunidad del habla

La antropología lingüística es una rama de la antropología que estudia al ser humano en su condición de miembro de una cultura, enfocando su objeto de estudio en el lenguaje que utiliza para comunicarse con sus semejantes. El autor Alessandro Duranti la define como el “estudio del lenguaje como recurso de la

cultura" (2000:21). Así, esta disciplina busca comprender los elementos culturales básicos de los pueblos a través del estudio del lenguaje.

Dentro del campo de la antropología lingüística, se ubica la etnolingüística, disciplina que concentra su objeto de estudio específicamente en la comunidad del habla². La etnolingüística busca conocer cómo los actores lingüísticos utilizan la lengua, qué significados asignan a las palabras, en qué forma expresan los conceptos, cómo los entienden, etc. En ese marco, no interesa averiguar si el grupo habla bien o mal la lengua, sino, cómo se reflejan en su oralidad los elementos de su pensamiento y su cosmovisión.

Esta disciplina es también considerada como una rama de la lingüística, por lo que se nutre de soportes teóricos y metodológicos interdisciplinarios. Así, las investigaciones etnolingüísticas permiten al investigador elaborar en una comunidad una colección de expresiones del habla que están referidas a las formas verbales en que los actores lingüísticos y culturales nombran, categorizan, diferencian y clasifican su mundo y lo que hay en él. Y todo eso remite directamente al conocimiento de su cosmovisión. La etnolingüística, por lo tanto, es una disciplina que, a través de la recolección de un muestrario lingüístico, estudia simultáneamente las profundidades de la lengua y de la cultura de un pueblo determinado (cosmovisión, acción, palabra y pensamiento).

Los elementos recogidos en un estudio desde la antropología lingüística y la etnolingüística pueden abarcar diferentes espacios de la cultura que se reflejan en el habla. Algunos de esos espacios pueden ser las *etnoclasificaciones*, que son categorías lingüísticas referidas a cómo se clasifican desde la cultura determinados aspectos del mundo. Por ejemplo, en la cultura andina, los planos de existencia se clasifican como *janaj pacha* (mundo de arriba), *kay pacha* (este mundo) y *ukhu pacha* (el inframundo).

Otro espacio de estudio lo constituyen las *etnonominaciones*, que se refieren a las maneras de nombrar conceptos concretos o abstractos; por ejemplo, la palabra *pachamama*, en castellano no tiene traducción directa porque no existe esa categoría lingüística. En todo caso, se traduce como "madre

² Se entiende por *habla* el uso que un pueblo hace de una lengua determinada.

tierra", pero en el mundo andino, su significado es mucho más profundo, además sagrado: pachamama es una personificación con la que el hombre interactúa; es una divinidad que da, pero que también recibe. De esa relación se despliega toda una filosofía de vida agraria y ritual que se extiende a todos los ámbitos de la vida religiosa y cotidiana de los pueblos (Berg van den 1997). El concepto *pachamama* es una categoría etnolingüística propia de la cultura andina; en castellano, no tiene equivalente directo.

Un ejemplo más son las clasificaciones que hacen los pueblos originarios sobre la salud y la enfermedad; ese campo de estudio se ha denominado dentro de la antropología como *etnomedicina*. Otros espacios más son las *etnociencias* y las *etnotecnologías*, ambas referidas a las categorizaciones de los saberes ancestrales de los pueblos.

En su fase aplicada al trabajo de campo, la antropología lingüística y su subsidiaria la etnolingüística se apoyan en metodologías propias de la antropología (principalmente, observación y entrevistas con hablantes nativos), complementadas con análisis lingüísticos en los niveles de la morfología y de la semántica (Duranti 2000).

Las categorías etnolingüísticas constituyen importantes muestras puntuales de estudio que permiten abordar diferentes perspectivas de investigación lingüística y etnográfica. Cabe resaltar, por ejemplo, al antropólogo boliviano José Antonio Rocha T., quien, en su Tesis Doctoral titulada *Con el ojo de adelante y con el ojo de atrás. Ideología étnica, el poder y lo político entre los quechuas de Cochabamba (1935-1952)* (Rocha 1999) hace un estudio sobre la ideología étnica quechua. Una parte importante de su obra se concentra en el estudio de categorías lingüísticas del quechua hablado en los valles cochabambinos. En ese marco, su trabajo se introduce en la cotidianeidad de los actores culturales, reconstruyendo su mundo, su oralidad y su pensamiento desde una perspectiva que busca identificar y comprender las relaciones que se establecen entre la vida cotidiana y la ideología étnica.

En ese sentido, en el presente trabajo, que tiene como objetivo apreciar el aporte de la antropología lingüística en los procesos de aprendizaje y conocimiento de la lengua y de la cultura, las *categorías etnolingüísticas* se

entienden como aquellas manifestaciones de la oralidad de los individuos que remiten al investigador —a través de un trabajo de interpretación lingüística y antropológica— a la mirada, al sentimiento y al pensamiento de los actores culturales (Cáceres 2008).

Y, como la lengua está íntimamente interrelacionada con la cultura, se entiende que las categorías etnolingüísticas constituyen el contexto integral del espacio de vida en comunidad donde se articulan la lengua, el pensamiento, la acción y la cosmovisión.

2. Estudio de algunas categorías etnolingüísticas de los ámbitos cotidianos del trabajo rural y del tiempo libre en una comunidad quechua

Entre los meses de febrero y abril de 2008, el autor de este artículo desarrolló un trabajo de campo en la comunidad quechua de Wañaquta, situada a varios kilómetros al sur de la capital de la provincia Punata en el Valle Alto de Cochabamba. Aunque en el Departamento se reconocen poblaciones de alta representatividad quechua, como las de las provincias Ayopaya, Arque, Carrasco y otras (Sichra 2003), se ha elegido Wañaquta en atención a sus características de notable monolingüismo quechua, a pesar de estar ubicada en una región considerada en situación de bilingüismo. Esta condición lingüística sobresale en el escenario cultural del Valle Alto, que tradicionalmente es señalado como un espacio de castellanización creciente. Y es que se ha visto que la gente de la comunidad de Wañaquta, a pesar de ese proceso histórico de modernización, especialmente desarrollado después de los acontecimientos de la Reforma Agraria de los años cincuenta, continúa utilizando el quechua en su cotidianeidad con características monolingües.

El propósito que motivó el trabajo fue profundizar el conocimiento de la cultura quechua analizando algunas categorías etnolingüísticas de la vida cotidiana de la comunidad. Para ello, se delimitó un espacio de vida: el trabajo. El abordaje de campo se desarrolló dentro de los marcos metodológicos de la antropología lingüística. Las técnicas que se emplearon fueron la observación participante y no participante y las entrevistas abiertas, estas últimas, en contextos de conversación informal.

Este modelo de abordaje etnográfico se amplió posteriormente hacia otros campos de la vida cotidiana para tener un panorama amplio e integral de la cultura de un pueblo. En este artículo, que describe una parte de dicho trabajo, se puede apreciar cómo una aproximación hacia el ámbito del trabajo rural permite construir una colección de categorías etnolingüísticas que reflejan la concepción cultural ante el trabajo agrario, el trabajo doméstico, las tareas cotidianas, etc. Asimismo, como todo en la vida andina tiene su opuesto complementario, las charlas-entrevistas, totalmente abiertas, develaron también las categorías etnolingüísticas en torno al concepto *descanso*.

Hay que recordar que la etnolingüística no emite juicios sobre la forma correcta o incorrecta de hablar o escribir la lengua, sino que analiza el uso cotidiano que los actores hacen del idioma. Por eso, no hay que extrañarse porque en este muestrario lingüístico se recojan formas particulares de hablar el quechua, unas veces combinadas con palabras castellanas, y otras con estructuras prestadas de dicha lengua. Así también, la escritura con que se representan las categorías lingüísticas no se sujeta estrictamente a las formas normalizadas de la lengua. Se trata de una muestra del habla natural de un pueblo. A continuación, presentamos los hallazgos.

El agro es lo más importante en la vida de la familia del campo. Todo gira en torno a él, todo converge en él y todo se articula a través de él. La organización de la vida familiar está referida al trabajo del campo, la dinámica productiva de la comunidad se mueve al ritmo de los ciclos agrarios y las relaciones entre los habitantes se despliegan a través de la organización comunitaria del trabajo agrario basado en redes de reciprocidad. De ahí se desprenden los valores fundamentales de la cultura quechua andina para la vida en comunidad.

Las formas de producción de los habitantes de Wañaquta se adaptan, como en toda comunidad rural, a las condiciones del medio social y ecológico que habitan. Las principales actividades son la agricultura y la crianza de animales en pequeña escala. Cultivan lo que sus abuelos y padres sembraron, pero también incorporan algunas variedades nuevas.

Como en todo el mundo andino, la comunidad sigue un calendario agrícola ligado a una secuencia festiva envuelto en una esfera de permanente religiosidad (Berg van den 1990).

La investigación recoge algunas categorías culturales del trabajo como dimensión de vida.

2.1. Categorías *llank'ay*, *trabajay* y *sirviy*

Jesús Lara, en su clásico diccionario *qheshwa – castellano* registra la palabra *llank'ay*, traduciéndola con una sola acepción: *trabajar* (Lara 2001). La entrada del mismo vocablo en el *Diccionario quichua a castellano* de Ángel Herbas dice: “v.a- *Trabajar, laburar, labrar, hacer, ocuparse en cualquier clase de trabajo, en algún quehacer u obra*” (Herbas 1991). Sin embargo, esta investigación permitió distinguir distintas categorías semánticas del concepto trabajar.

Cuando los wañaquteños describen el trabajo agrario (arar, sembrar, cosechar, aporcar, etc.) emplean invariablemente el concepto *llank'ay*: *qayna, chajraypi llank'arqani* (ayer trabajé en mi terreno). Así también se expresan todos los trabajos que se ejecutan con pala y pico, por ejemplo, la limpieza de pozos y la albañilería. Pero, cuando se les pregunta cómo se dice que una persona desempeña labores en una oficina, emplean el verbo castellano *trabajar* adaptado al quechua: *trabajay*: *waway alcaldiapi trabajan; sobrinay postapi trabajasan. Sueldituyuj a* (Mi hija trabaja en la alcaldía; mi sobrina está trabajando en la posta sanitaria, donde tiene un salario). Lo interesante es que, según explican ellos, la labor del dirigente campesino no corresponde a *llank'ay* ni a *trabajay*, sino a *sirviy* (forma quechuizada del verbo castellano servir). A la pregunta de cómo se dice en quechua la ocupación del dirigente, un wañaquteño dijo: *mana pay llank'anchu, pay sirvin; sirvisan, ari* (Él no trabaja, él presta un servicio; está sirviendo pues). Más explícito fue su compañero: *Campupi ruwanaqa: llan'kay; ofcinapi ruwanaqa: trabajay; dirigentesniychisqa sirwiwanchis*. (el trabajo del campo es *llank'ay*, el de la oficina es *trabajay*, nuestros dirigentes nos prestan servicio).

De esta manera, la exploración del ámbito del trabajo en la cultura quechua actual permite entender que el concepto trabajar se despliega en tres categorías

lingüísticas que diferencian tres espacios conceptuales distintos: *llank'ay*, para referirse al trabajo agrario; *trabajay*, para el desempeño de funciones en oficina remuneradas formalmente, y *sirviy*, para describir el desempeño de un servicio a la comunidad, no remunerado, pero socialmente reconocido. Este muestreo también ilustra cómo la cultura suele recurrir al préstamo lingüístico para diferenciar las categorías del pensamiento y otorgar sentidos propios a los conceptos con que se construye la cotidianeidad y la vida en un contexto de interculturalidad³.

2.2. Categorías *ayni*, *ayninakuy* y *fayna* (faena)

Recurrir a los diccionarios para comprender el concepto *ayni* resulta totalmente insuficiente para propósitos de investigaciones de cierta profundidad sobre lengua y cultura, ya que el nivel de concreción conceptual que estos presentan remite a referencias definitivamente reduccionistas frente a la complejidad de la cultura y del pensamiento andino. Por ejemplo, el diccionario de Ángel Herbas registra en su entrada *ayni* la siguiente definición: “Principio de retribución, asistencia, recompensa, préstamo de servicios para ser devueltos en igual forma” (Herbas 1991).

Ciertamente, *ayni* no puede traducirse simplemente como “retribución”, “ayuda” o “intercambio de servicios”. La profundidad de su significado abarca un complejo concepto que constituye la base misma de la filosofía andina y de la convivencia comunitaria y social. Desde la visión andina, la comprensión de *ayni* conlleva todo un aprendizaje sobre ética, sentido de vida en comunidad, relaciones humanas, normas sociales, solidaridad, reciprocidad, sistema de valores, referentes de trabajo, productividad y otros tópicos más. Estudiar el concepto *ayni*, ya sea como proceso de apropiación de la lengua o como categoría cultural, es una excelente manera de comprender el pensamiento, el sentimiento y la sabiduría del pueblo andino.

Será por eso que muchos autores han investigado, explicado y escrito sobre el *ayni* desde perspectivas filosóficas, sociológicas, históricas, lingüísticas,

³ Xavier Albó ofrece una de las definiciones básicas sobre interculturalidad: “La interculturalidad se refiere sobre todo a las actividades y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales” (Albó 1998:52).

ideológicas, políticas y otras más. Y no hay duda de que el tema siempre abre más posibilidades de abordaje.

Quizás uno de los estudios de mayor profundidad lo presenta el autor peruano Carlos Milla Villena, en su libro *Ayni*, quien, en un momento de su obra, y desde una visión filosófica e idealista, se refiere a esta institución ancestral y fundamental de la cultura andina diciendo que el *ayni* es “ley de la reciprocidad, molde milenario de la memoria histórica, de nuestro pueblo, síntesis de comportamiento ético comunitario y mandato cultural único que bastó para equilibrar las sociedades amerindias...” (Milla 2002:7).

El abordaje de la categoría antropológica del *ayni* en Waynaquta permite tan solo comprobar que esta institución está plenamente vigente en la cultura quechua. Las preguntas tipo que se hicieron a los informantes se formularon en términos aproximados a *¿cuán importante es el ayni en la vida de la comunidad? Cuénteme cómo practica usted el ayni*. Sin embargo, alusiones al *ayni* surgieron también en otros espacios de investigación como el dedicado al tiempo libre o a la fiesta. Así, el *ayni* se articula a todos los espacios de la vida: “*Cuando mi hija se ha casado, fuerte hemos trabajado preparando la fiesta del matrimonio. Menos mal que mis parientes me han ayudado. Ellos también han trabajado duro para ayudarnos. Ahora, nosotros de calladitos nomás les vamos a ayudar cuando su hijo se case o según tenga otra fiesta. Así es el ayni*”. Y, aunque el informante realizó esta explicación en castellano, es un perfecto reflejo de la cosmovisión y del pensamiento quechua-andino.

Por otro lado, inevitablemente, la explicación del *ayni* aparece en la oralidad de los wañaqueños cuando describen el trabajo agrario. “*Con mi compadre hacemos ayninakuy, y así era desde antes, desde nuestros abuelos, con ayni siempre sembraban cosechaba. En fin, así no más se sale adelante, de otro modo, no alcanzaríamos a completar el trabajo*”. Y así aparece la categoría *ayninakuy*, que se diferencia de *ayni* porque la doble sufijación *na-kuy* enfatiza aún más la reciprocidad que encierra el concepto. *Ayninakuy* describe una interacción cooperativa constante, permanente y cíclicamente comprometida que se manifiesta en el despliegue de servicios mutuos de doble vía: de ida y de retorno, otra vez de ida... y otra vez de retorno.

Con relación a la *faena*, entendida como trabajo comunitario obligatorio de beneficio común, es el propio dirigente campesino el que explica en castellano: *“Cuando se decide una actividad, todos tienen que cumplir. Así, por ejemplo, hoy día hemos trabajado plantando arbolitos. Esto es fayna, porque es obligatorio. El dirigente tiene que hacer cumplir. De cada casa debe ir uno por lo menos. Por eso ahora han trabajado los hombres, las mujeres, hasta las wawas han venido”*.

Otras faenas importantes son el *larq’a pichay*, que se traduce como *limpieza de acequia* y, complementariamente, *limpieza de pozos*: *“Todos tienen que ayudar. Este trabajo no es por ayni, es por obligación porque es para el beneficio de todos. Esto viene a ser faena y al que no va se le multa”*. Otro Wañaquteño explica del siguiente modo: *“Larq’a pichayman rinaqa, tukuy nuqanchijpaj. porquechus larqasqa k’ala chajrasninchisman chayan. Chayrayku mana rijkunataqa multata orkhoyku”* (la *limpieza de las acequias es para nosotros muy importante porque ellas llegan a nuestros terrenos. Por eso, cuando alguien falta a este trabajo, le sacamos multa*).

2.3. Categorías *samay* y *samay hora*

Al hablar del trabajo, también se habla del descanso. La primera acepción de *samay* es “descanso”, y, en su forma verbal, equivale a “desacansar”. Este término tiene también otra acepción cuando se lo emplea para referirse a la exhalación (echar el aliento) (Herbas 1991). En este trabajo de campo, no se registró que los actores lingüísticos se refirieran a esa última concepción, sino al que está relacionado al trabajo del agro. A media mañana llega el *samay hora* (hora del descanso). Y es una señora de mediana edad, la que explica: *“Kaypi llank’aspaqa yachasqa kayku sapa día samay horaman. Chaypajqa warmiskunaqa wayk’unayku tiyan llank’ajkuna samarikunankupaj”*. (Trabajando en el terreno, estamos acostumbrados cada día al *samay hora*. Para eso, las mujeres, tenemos que cocinar para que los que trabajan tengan un descansito y una pequeña comida).

Así, esta categoría muestra un sentido complementario: no solo significa descanso estrictamente, sino descanso y comida. Pero, la acción va más allá: la mujer atiende al marido que trabaja, o a las personas que trabajan. Y esa

atención-obligación se desarrolla en un marco de esmero y afecto. Otra señora brinda un aporte adicional: *“Chay sama horapipis samaykuytawan coquitata pijcharikunku. Chaypitaj parlarikunku imastawanchus ruwananku tiyan. Akhetapis ma faltananchu tiyan. Akhata tomanapajqa pachamamitaman puni ch'allaykurina tiyan”*. (A esa hora del samay del descanso, después de descansar pijchan coquita. También hablan sobre otras cosas que hay que hacer). Entonces, el significado de *samay*, que se presenta en los diccionarios, no refleja la verdadera amplitud de esa categoría cultural. Para los actores lingüísticos, *samay* comprende la hora del descanso en que las mujeres llevan la comida o merienda previamente preparada, espacio de interacción entre los involucrados en el trabajo, momento de ritualidad y reposición de fuerzas a través del *aculliku* y de retribuir a la Madre Tierra Pachamama, y compartir con ella. Se trata de un encuentro entre los que trabajan, las que preparan la merienda y la Pachamama, y, a través de ella, un encuentro con toda la naturaleza.

De esta manera, el estudio de las categorías etnolingüísticas propicia un acercamiento profundo hacia la vivencia de los protagonistas para comprender mejor la naturaleza de la lengua, del pensamiento y de la acción.

2.4. Categorías etnolingüísticas del tiempo libre

Las preguntas genéricas fueron: ¿qué hace usted en su tiempo libre, cuando ya ha terminado todas sus tareas?; ¿cómo se divierten o cómo son sus horas destinadas al descanso?

Las señoras, madres de familia, invariablemente asocian el tiempo libre con la oportunidad de hacer tareas que no están programadas en su cotidianeidad. Esta es la respuesta de una de ellas: *“Tukuy imaña ruwasqa chayqa, samarikuj jina sarata lluch'ukuni, sino, fresaditasniyta t'ajsakuni... (Si todo lo que hay que hacer ya está hecho, a modo de descansar pelo maíz; o si no, lavo mis frazaditas).*

El investigador pregunta: ¿Acaso no sales a visitar a tus amigas? La respuesta se enmarca en la misma categoría conceptual: *“Rinipuni á, comadreyta t'antata ruway yanapani, akhakujtimpis chaypi yanapani, Parlarikuy jina, imastapis wayk'urikuyku”*. (Claro que voy, a mi comadre le ayudo a hacer pan, a hacer chicha también ayudo. O, como al conversar, cualquier cosa nos cocinamos...)

Las otras mujeres responden más o menos igual: cuando ya han cumplido sus rutinas, aprovechan para dedicarse a otras tareas, escarmenar lana, hilar, limpiar el corral y otras más. La concepción de ocio, para las mujeres de wañaquita está directamente asociada a la oportunidad de hacer otras labores. Parece que el tiempo libre es equivalente a seguir trabajando, pero en otra cosa.

Y esta investigación permite descubrir que los varones tienen una concepción diferente sobre lo que es el tiempo libre: *"Mana ni ima llank'anapaj kajtinqa, wasiypi imatapis arreglani, sino amigusniywan ripuni akhata tamakuj"*. (Si no hay nada que hacer, cualquier cosa arreglo en mi casa, sino, con mis amigos voy a tomar chicha).

Un joven dice en castellano que en su tiempo libre los jóvenes juegan fútbol; eso ocurre los domingos, si es que no van a pasear a Cliza o a Punata. Los demás días, ayudan en lo que les corresponde, y después salen a juntarse con los amigos.

Así, para los varones, el tiempo libre está destinado la socialización y a la recreación; para las mujeres, sirve para dedicarse a otras tareas que no están marcadas en su cotidianeidad, y, a través de ellas, pueden socializar también.

Conclusiones

En este artículo se han presentado las consideraciones conceptuales que explican los ámbitos de aplicación de la antropología lingüística y de su subsidiaria la etnolingüística. Así también se ha mostrado cómo un abordaje etnográfico desde la antropología lingüística hace posible una aproximación profunda a la cosmovisión y al pensamiento de los actores culturales.

Se ha descrito un trabajo de campo en una comunidad quechua, que ha permitido construir una breve colección de expresiones puntuales del habla cotidiana que, desde una perspectiva etnolingüística, constituyen lo que conceptualmente se ha explicado como *categorías etnolingüísticas*, a través de las cuales, el pueblo expresa y refleja cotidianamente su pensamiento, su cosmovisión y su cultura.

Se ha trabajado en el escenario de vida del trabajo cotidiano (rural). Los actores culturales han manifestado cómo manejan las categorizaciones lingüísticas, y cómo funcionan en su cotidianidad laboral los préstamos lingüísticos del castellano para expresar con precisión las diferentes categorías del trabajo. Así, se puede comprender cómo los significantes *llank'ay*, *trabajay* y *sirviy* corresponden a diferentes significaciones. Así también las categorías *ayni*, *ayninakuy* y *faena* no solo describen diferentes formas de prestar servicio, sino de cómo se puede reflejar desde la lengua la verbalización de sustantivos, la construcción de expresiones de reciprocidad, los préstamos lingüísticos, las transformaciones fonéticas, las construcciones gramaticales, etc. De la misma manera, se han estudiado las categorías *samay* y *samay horay*, que expresan aspectos de ritualidad, comida, relación hombre-naturaleza, etc.

La recolección de categorías etnolingüísticas del ámbito de vida del trabajo ha hecho también visibles las categorías culturales del tiempo libre en la cultura andina. Así, el abordaje ha propiciado que los actores lingüísticos expresen sus formas de recrearse y de socializar. Expresiones compuestas como *samarikuj jina* y *tukuy imaña ruwasqa*, además de abrir un análisis semántico, han permitido comprender la concepción dual de la vida andina: trabajo/descanso, entender los roles del hombre y de la mujer, la naturaleza lúdica de las instituciones culturales, etc.

Las categorías etnolingüísticas del ámbito de vida del trabajo y del tiempo libre permiten también comprender en profundidad aspectos como la relación del hombre con la naturaleza; la organización comunal del trabajo agrario, la filosofía andina sobre la vida en comunidad; la integración del ciclo del trabajo agrario con las festividades; la ritualidad en el trabajo y otros temas que concurren al repertorio de enseñanza/aprendizaje de lengua y cultura.

La aplicación práctica de este modelo de abordaje etnográfico, en objetivos educativos, se puede concretar en el reforzamiento de programas regulares de enseñanza del quechua como segunda lengua. La perspectiva que hay que mantener en la planificación y en la práctica educativa es el principio de que no puede haber aprendizaje significativo de una segunda lengua si no se aprende también la cultura y las formas de pensar y de concebir el mundo de sus actores

lingüísticos. Todo lo recogido en el trabajo de campo y lo procesado en la fase interpretativa, todo lo aprendido en la investigación, puede ser reinterpretado como contenidos y estrategias de enseñanza/aprendizaje.

Este enfoque metodológico puede aplicarse a otros ámbitos de la vida cotidiana como la familia, la comunidad, la religiosidad, etc. Así, el investigador puede abarcar un panorama integral de la lengua y de la cultura en estudio. De la misma forma, la metodología puede aplicarse en el estudio de otras lenguas y otras culturas de Bolivia. El fin es profundizar el conocimiento de una cultura a través de la valoración de la oralidad y de la vivencia cultural de sus protagonistas.

Bibliografía

Albó, Xavier

- 1998 **Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.** La Paz: Ediciones CIPCA.

Berg, van den, Hans

- 1997 **La tierra no da así nomás – Los ritos agrícolas en la religión de los aymará-cristianos.** La Paz: HISBOL.

Cáceres, Fernando

- 2008 **Etnolingüística – guía de estudio** Cochabamba: U.C.B.

Díaz José Antonio

- 2004 “Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional”. En **Revista electrónica de estudios filológicos**:
<http://www.um.es/tonosdigital/znum7/estudios/clengua.htm>

Duranti, Alessandro

- 2000 **Antropología lingüística.** Buenos Aires: Editorial Nueva Luz.

Herbas, Ángel

- 1991 **Diccionario quechua a castellano.** Cochabamba: Editorial Herbas.

Lara, Jesús

- 2001 **Diccionario qheshwa-castellano-castellano qheshwa:** Oruro: Latinas editores.

Milla, Carlos

- 2002 **Ayni – Introducción a la paleosemiótica.** Lima: Asociación cultural Amaru Waira.

Rocha, José Antonio

1999 **Con el ojo de adelante, con el ojo de atrás. Ideología étnica, el poder político entre los quechuas de Cochabamba.** La Paz: Plural editores.

TRILINGÜISMO, INTERCULTURALIDAD Y DIDÁCTICA

*Pascal Montoisyl*¹

Cómo citar: Montoisyl, P. (2008). Trilingüismo, interculturalidad y didáctica. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 147-178.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10992809>

RESUMEN

El presente trabajo plantea una serie de reflexiones sobre el proyecto de ley de la educación boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez, con respecto a su propuesta central de promover un trilingüismo: castellano, lengua originaria y lengua extranjera. El autor evalúa la coherencia de la propuesta, situando el aprendizaje de otras lenguas en un proceso de interculturalidad constructiva.

A lo largo del artículo, Pascal Motoisyl analiza las relaciones entre lenguas, didáctica de las mismas y la interculturalidad, a fin de establecer cómo los conceptos, las prácticas y las representaciones pueden constituir factores que fomenten, refuercen o, al contrario, reduzcan la discriminación.

Palabras claves: trilingüismo, interculturalidad, didáctica de lenguas, Proyecto de ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

¹ Asesor del Programa de Tierras bajas en Educación Intercultural (convenio UAGRM, UAB y UAP- MINEDUC- APEFE).

“[La organización curricular] es trilingüe, que permite el manejo de una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera en todo el sistema educativo plurinacional”. (Ministerio de Educación y Culturas 2006, Título III, art 13: 10)

El proyecto de ley de la educación boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez ambiciona alcanzar un trilingüismo aplicando las siguientes estrategias: enseñanza “en” y “de” la lengua originaria y del castellano y enseñanza “de” la lengua extranjera. Se verá más adelante cómo esta variación preposicional (ausencia del “en”, en el caso de la lengua extranjera) tiene repercusiones no solamente sobre el componente metodológico sino también sobre la visión curricular misma. Se intentará analizar la coherencia de la propuesta y sobre todo situar el aprendizaje de otras lenguas en un proceso de interculturalidad constructiva².

En los siguientes epígrafes, se analizarán las relaciones entre lenguas, didáctica de las mismas y la interculturalidad, vale decir cómo los conceptos, las prácticas y las representaciones pueden constituir factores que fomenten, refuercen o, al contrario, reduzcan la discriminación.

Lengua e identidad

Se opina con Maalouf que la lengua es “el eje de la identidad —puesto que existe en todo ser la necesidad de una lengua identitaria— y la diversidad lingüística, el eje de cualquier diversidad” (1998: 45), pero también de la cultura, ya que la mayor parte de la misma se expresa en y a través de la lengua. Fishman decía que si se “saca la lengua de la cultura, se quita sus saludos, sus insultos, sus imprecaciones, sus elogios, sus leyes, su literatura, sus cantos, sus adivinanzas, sus proverbios, sus remedios, su sabiduría, sus oraciones” (1994: 4), en fin, su alma, así como el sistema conceptual objeto de consenso en un grupo social que define un tipo de relación particular al mundo, marcado por la historia y la experiencia de este grupo. Como lo subrayaba Bakhtin (1981), el lenguaje está moldeado por el contexto y también moldea el mismo. Eso

² Se considera que por definición todo encuentro es intercultural en sí pero que no necesariamente actúa de manera positiva hacia un acercamiento mutuo y mejores condiciones de negociaciones.

significa que lengua, cultura e identidad conforman un sistema interrelacionado que implica que cualquier camino hacia una mejor interculturalidad sea facilitado por el aprendizaje de lenguas considerando el para qué, el qué y el cómo como determinantes, especialmente, en un país que cuenta con 35 comunidades etnolingüísticas. Aprender la lengua del otro, en el sentido amplio de aprender a comunicar de otra manera, es decir a poner en común — y poner en común es el acto que nos constituye (Jacquard 1998: 34) —, no es solo salir de un aislamiento cognitivo, conceptual y simbólico sino también adquirir el poder de desenvolverse adecuadamente en el espacio del otro. Pero más allá de la comunicación, el objetivo es la comprensión del otro para que, un *ego alter* se vuelva *alter ego* (Morin 1999: 56).

Por otra parte, se considera con Van Esch (2003) que una identidad fuerte facilita el desarrollo de competencias interculturales así como la autonomía del aprendiz y que, consecuentemente, la poca confianza en los valores propios o autoestima baja, que constituye uno de los componentes de la identidad, dificulta la participación en contextos culturales ajenos. Por lo tanto, las personas que no tienen una firme identidad lingüística pueden tener problemas en su adaptación a otros contextos culturales en los cuales sus valores no constituyen la norma. De esta manera, se puede decir que la identidad lingüística es un poder.

La ley 1565 de Reforma Educativa asociaba íntimamente interculturalidad con el aprendizaje de las lenguas, considerando el último como uno de los caminos para alcanzar la primera, al afirmar que “la interculturalidad se verá favorecida, [...], por el aprendizaje del castellano como segunda lengua por los niños hablantes de lenguas originarias y el de las lenguas originarias por los niños monolingües en castellano” (UNSTP 1995). Pero, si bien se había diseñado un bilingüismo igualitario de doble vía, en la práctica, no se ha desarrollado casi el componente “lenguas originarias como segundas lenguas”, desvalorizando oficialmente, de esta manera, dichas lenguas y frenando el supuesto proceso de interculturalidad. Lo que se quiere destacar de todo lo anterior es que tanto la primera lengua como otras adicionales³ son imprescindibles al desarrollo de una relación intercultural.

³ Se entiende por lengua adicional toda lengua segunda, tercera ... y/o extranjera que se aprende después de la primera.

Poder y lenguas

Por una parte, se considera que las lenguas son iguales en esencia, es decir que “cualquiera puede, mediante la neología, expresar todo, ser medio de enseñanza de todo y cumplir todas las funciones que se pueda esperar de una lengua” (Moreno: 2001) y que todas asumen el mismo rol a nivel identitario (Maalouf óp. cit.). Sin embargo, en la práctica, las lenguas no desempeñan las mismas funciones, no tienen el mismo número de hablantes, no vinculan los mismos contenidos, no tienen el mismo prestigio, no tienen el mismo valor económico, estético o político. No es la estética de su gramática o de su léxico sino las coyunturas económicas y sociales, el poder político (Laponce 1987) y militar de su gente (Crystal 1997) que hace que una lengua tenga más o menos poder y/o prestigio.

Los aprendices de una lengua asignan un valor a la misma que depende tanto de las representaciones de beneficio que se pueda esperar de su adquisición como de su posición económica o política (Calvet 1999), lo que Bourdieu (2001), en un contexto nacional, llama el capital lingüístico que parte de un mercado móvil. Existen varios caminos para aumentar o disminuir el valor de una lengua, que dependen de las lenguas del área, de los usuarios y del entorno del contacto. Así, el aprendizaje de ciertas lenguas, y en particular del inglés, representa un valor y el alcance de un poder más importante.

El modelo gravitacional de Calvet (1999) permite visualizar las relaciones asimétricas, el valor de cada lengua en el mercado global y las relaciones de poder entre las mismas, así como las tendencias del bilingüismo que se dirige, prioritariamente, de la periferia hacia el centro. Al centro, la lengua dominante, el inglés, alrededor de la cual giran una serie de “planetas” o lenguas internacionales como el castellano, el hindi, el árabe o el francés. Alrededor de cada una de las mismas, gravitan lenguas “satélites” que, en el caso del castellano, son el conjunto de lenguas originarias de Hispanoamérica.

Esta propuesta permite salir de una visión fragmentaria y simplificadora de la lingüística que consideraba las lenguas como abstracciones y no como el conjunto de las prácticas y de las representaciones de sus hablantes. Por lo tanto, la ecolingüística permite comparar las funciones cumplidas por cada lengua en

un contexto determinado, entender las reglas del mercado lingüístico y los procesos de invisibilización y de discriminación de hablantes de ciertas lenguas, así como la fuerte demanda para la enseñanza de algunas lenguas. Permite evidenciar las relaciones de poder entre lenguas, y de las culturas e identidades subyacentes, y destaca la necesidad de concebir la interculturalidad en una relación dinámica con las lenguas, ya que las mismas evolucionan permanentemente y cuentan un sin fin de variedades, que los movimientos de población son constantes y tienden a ampliarse, y que la competencia entre lenguas es siempre más aguda. Por lo tanto, se la considera una herramienta pertinente para la definición de políticas lingüísticas.

En la vida cotidiana, tanto a nivel oral como escrito, las limitantes fonéticas, léxicas, gramaticales, semánticas y pragmáticas son motivos de burla, de descrédito o de exclusión, justamente porque lo que Chomsky (1965) llamó “performances” lingüísticas, que son evaluadas como las tarjetas de presentación de las personas y vienen comparadas con estándares de las clases dominantes quienes se autorizan a definir las formas correctas. Por lo tanto, enseñar a hablar, escribir y leer “bien” son tareas básicas de la escuela para acabar con esa forma de discriminación.

En su desarrollo de inteligencia lingüística, Gardner (1999) insiste en la importancia medular de la sensibilidad para el significado preciso del léxico, para el orden en las palabras para poder observarlas y/o (a propósito) violarlas, para los sonidos, ritmos, inflexiones y metros, y para la capacidad de manejo diferenciado de las funciones del lenguaje (emocionar, convencer, estimular, transmitir información o complacer). Sin embargo, si bien entre lenguas como el castellano o el inglés existe un cierto consenso acerca del significado del léxico, así como acerca de las reglas sociales de comunicación, cuando se trata de lenguas como el quechua o el guarayo, el léxico es más sometido a redes de connotaciones menos relacionadas con una funcionalidad translingüística. Por lo tanto, el aprendizaje de los mismos en un proceso de didáctica de L2 requiere de otras estrategias que la transferencia directa de un significante. Además, la organización global de la comunicación cuenta con reglas a veces muy diferentes cuya ignorancia llega al malentendido asegurado o ruptura de la relación.

Comunicación e interculturalidad

Otro punto sensible concierne a la relación entre cultura y comunicación. El campo de la pragmática está constituido por las relaciones entre los enunciados y los contextos en los cuales son recibidos o emitidos por los interlocutores. La interpretación de mensajes depende de elementos tales como las relaciones entre personas, intenciones, acciones, comportamiento físico, lugares y momentos.

Todos adquirimos una competencia comunicativa durante nuestro proceso de socialización que no solo abarca los aspectos lingüísticos sino que se enraíza profundamente en un sistema de valores, creencias y esperanzas construido social e históricamente, y cada foco de socialización ha desarrollado prácticas comunicativas propias. Ochs (2002) muestra cómo las formas lingüísticas codifican posturas psicológicas y acciones que se conectan con actividades e identidades. Por ejemplo, el hecho de demostrar su desacuerdo se expresa por una postura o acción que está culturalmente asociada al desacuerdo. Los niños de cada contexto aprenden a reconocer y luego a producir las posturas o acciones adecuadas y válidas en el mismo. Por tanto, numerosos malentendidos pueden ocurrir entre personas con referentes culturales diferentes. Scollon & Scollon (1981), en un estudio sobre las relaciones entre norteamericanos de habla inglesa y un grupo originario de lengua athapaska, identifican tres tipos de malentendidos básicos. El primero se manifiesta en la postura frente a recién conocidos (abundante verbalidad versus silencio), el segundo en el tiempo entre turnos de habla (corto versus largo) y, finalmente, en la despedida (evocación de un encuentro futuro versus ninguna despedida). Como resultado, los encuentros producen representaciones discriminantes. Para los originarios, "el otro" es maleducado, impaciente o atrevido; para los anglohablantes, "el otro" es cerrado, no tiene nada qué decir o no sabe nada. Castiglioni (2005) recuerda que interlocutores de culturas diferentes tienden a personalizar los problemas ignorando, por lo general, que solo son malentendidos del ritual comunicativo.

¿Qué decir de los mensajes emocionales en los cuales, según la famosa regla de Mehrabian (1971), la expresión y/o la comprensión de las palabras solo entran por el 7%, en comparación con el tono de voz (38%) y el lenguaje corporal (55%), ambos altamente culturales?

En el contexto andino, la escuela es el primer agente en ignorar esta diversidad. Como lo subrayan Zavala (2002) y García (2005), el silencio de varios niños en el aula así como la resistencia a participar en ciertas formas de interacciones no es solamente el resultado de una supuesta timidez o de un problema lingüístico, sino que las condiciones sociales, que determinan la participación verbal, son diferentes en la escuela y en los ámbitos comunitarios, pero, también, lo no verbal no tiene el mismo significado e importancia entre ambos espacios.

Pero además, como lo señala Rengifo (2003), la escuela enseña al niño a nombrar el mundo con otro lenguaje que tiene otra connotación. Además, a nivel propiamente lingüístico, la misma escuela tiende a sobrevalorar las habilidades de lecto escritura, invisibilizando una literatura oral local producto de prácticas comunicativas sociales muy complejas (oral-escrito).

Para una comunicación intercultural eficiente, es preciso entender lo que se dice y hace como también el porqué se lo dice o hace, estando consciente de que el otro puede funcionar con otro estilo comunicativo válido desde su contexto sociocultural. Sin embargo, generalmente, la importancia de los estilos comunicativos es subestimada porque requiere de un proceso de toma de conciencia de que las posturas o acciones no son pertinentes en todos los contextos comunicativos y que otros han pasado por procesos socializadores diferentes.

Los maestros no han sido preparados para observar, decodificar, describir y enseñar estas dimensiones de la comunicación sin las cuales no se puede construir el significado y que constituyen los acompañantes imprescindibles de toda lengua.

Sin embargo, a la hora de construir una nueva didáctica de lenguas para las escuelas bolivianas es imprescindible tomar en cuenta que ciertas estrategias comunicativas, exitosas en zonas urbanas, puedan ser menos eficientes para ciertos contextos, vistas las diferencias en las formas culturales de relacionarse.

Didáctica de lenguas e interculturalidad

Para definir una política lingüística o una didáctica de lenguas adicionales, lo fundamental es tomar en cuenta las necesidades y demandas de los beneficiarios,

"[...] los factores de orden histórico y socioculturales (relaciones de fuerza entre grupos étnicos) y el contexto sociocultural y socio psicológico (estatus relativo, objetivo y subjetivo de las lenguas en contacto, micro entorno del niño,...) [...]" (Hamers & Blanc 1983). Por su parte, la Reforma Educativa ha encaminado un modelo que hace, primeramente, énfasis en el desarrollo de la lengua originaria a nivel oral y escrito proponiendo una transferencia gradual de las habilidades hacia el castellano. Este enfoque se basa en el supuesto que "[...] el aprendizaje de una segunda lengua [...] se verá facilitado en la medida en que el niño desarrolle mejor su lengua materna (UNSTP óp. cit.) y que "aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en segunda lengua" (López 2000), lo que se fundamenta en las hipótesis de la interdependencia y del umbral de Cummins (1978) que suponen que el nivel en segunda lengua es parcialmente función del nivel alcanzado en la primera lengua.

Sin embargo, un cuarto de siglo más tarde, el mismo Cummins (2000: 85) afirma que "ninguna de las dos hipótesis dice nada sobre la lengua adecuada para comenzar la enseñanza de la lectura en un programa bilingüe ni sobre cuándo deba introducirse la enseñanza de la lectura en la lengua mayoritaria". Por otra parte, otros investigadores como Lucchini (2004) se basan en numerosos estudios de casos para afirmar que lo importante es constituir una lengua de referencia, lengua que puede ser tanto la primera como otra, en la cual se desarrollan todas las funciones propias a las lenguas incluyendo la función metalingüística, cuyos esbozos son tan importantes en la adquisición del código escrito.

También, se observa que la escuela cuenta con un tiempo muy reducido para cumplir con la enseñanza del castellano, ya que en el nivel preescolar solo se puede usar la lengua materna de los niños (UNSTP óp.cit), que los programas recomiendan enseñar en castellano solo desde el segundo ciclo. A estas limitantes, se agrega una tasa baja de permanencia escolar. También, se debe tomar en cuenta otros factores como el tiempo de exposición a la lengua y las oportunidades de practicarla fuera del aula, lo que, para Wong-Fillmore (1991), constituyen componentes indispensables para el alcance de una buena competencia y que están lejos de lo ideal en la zona rural para el castellano y en la ciudad para las lenguas originarias. Por otra parte, Collier y Crawford (1998) han mostrado que, en contextos en los cuales hay posibilidades de

práctica genuina, se necesitan dos o tres años para adquirir el “lenguaje social”, un nivel de comunicación interpersonal básico, y entre cinco y diez años para el “lenguaje académico”, que se refiere a las competencias lingüísticas necesarias para enfrentar la escuela secundaria y la universidad.

Frente a dichas realidades, la Reforma era muy optimista al afirmar que “en el tercer ciclo de primaria los alumnos y alumnas alcanzarán competencia comunicativa y social y [...] académica en ambas lenguas” (UNSTP óp. cit). Pero lo anterior permite explicar los resultados pocos alentadores y, de esta manera, es difícil que la escuela rural alcance el objetivo reclamado por el encargo social y por lo tanto dicha escuela no se puede pretender intercultural ya que mantiene, con el resultado de sus prácticas, la discriminación social. Como consecuencia, se instala una migración pedagógica en la cual los padres de familia llevan a sus hijos a escuelas peri urbanas donde la enseñanza se desarrolla totalmente en castellano.

No se trata de cuestionar la pertinencia de la educación a partir de o en la lengua originaria, pero, en Bolivia, la lengua dominante es el castellano, lengua de acceso a la educación superior, a los cargos profesionales, políticos y sociales, en fin, a cualquier promoción social. Por lo tanto, un sistema escolar que no puede asegurar, al lado de la primera lengua, el dominio del castellano a todos sus usuarios se verá legítimamente rechazado por la sociedad, por ser vector de mantenimiento de la exclusión social.

Las representaciones y la formación permanente de los maestros

Las representaciones o creencias son construcciones mentales, basadas en experiencias, que guían el comportamiento (Bernaús 2001) y se refieren generalmente a suposiciones, compromisos e ideologías (Calderhead & Robson 1991) y que pueden actuar como filtros muy fuertes de la realidad, se originen en la experiencia personal o en las fuentes de transmisión del conocimiento cultural. Para Zeichner & Tabachnick (1981), Knowles (1994) y Kennedy (1997), las creencias sobre la enseñanza se establecen muy temprano por las experiencias mismas de escolarización. Los maestros recuerdan y tienden a imitar a su profesor favorito (Johnson 1995), y es la personalidad del mismo, más que su enfoque pedagógico, la que influencia las creencias del joven docente. Luego, el sistema de creencias se desarrolla, en todas las etapas de socialización,

en el transcurso de la vida e influencia fuertemente las prácticas de los profesores. Por lo tanto, para entender y actuar sobre el desempeño de los mismos, es preciso estudiar las relaciones recíprocas entre los campos de las acciones y sus pensamientos para despertar la conciencia.

Como consecuencia, los docentes en formación permanente eligen lo que es bueno o no para su aula en función de sus creencias. Por lo tanto, las enseñanzas que cuadran con estas representaciones son reconocidas como nuevas y aquellas que no corresponden son descalificadas como teóricas, inoperables o simplemente falsas. Los docentes solo adoptan las ideas que validen o confirmen sus creencias existentes (Knowles 1994), y son muy tenaces porque son relacionadas con valores (Wenden 2001)

En fin, todo cambio en las prácticas pasa por el filtro de las representaciones, lo que explica el impacto muy limitado de la formación permanente,⁴ y, por lo tanto, por un proceso personal de exploración, experimentación y reflexión. Por otra parte, los fracasos escolares son generalmente atribuidos a factores externos como la casa, la familia o los compañeros de grupo, en lugar de cuestionar directamente las prácticas o el sistema de creencia de los maestros.

Además, en el caso boliviano, muchos de los maestros del área dispersa son provenientes de la misma y, por lo tanto, herederos de la cultura y la identidad de sus padres originarios o campesinos. Sin embargo, su formación escolar y, luego, profesional en las Normales, los ha llevado a abrazar la visión y las representaciones educativas de una cierta clase social cuyo objetivo era la castellanización y la creación de una nación mestiza. Esta contradicción puede explicar la dificultad, a la hora de regresar a su comunidad como agente del Estado, “de cambiar la escuela desde sus propios cimientos” (UNSTP óp. cit).

⁴ Una investigación (Montoisy, en imprenta) acerca del impacto de los talleres de 20 horas de formación para maestros en servicio sobre su práctica docente, en Chuquisaca, Tarija y Santa Cruz, ha arrojado que más del 85% de la muestra presenta un *efecto loto*, o sea un nivel cero de cambio, a pesar del tipo de taller constructivo, reflexivo y concientizador. Se refiere a la metáfora del loto porque esta planta tiene la característica de que sus hojas no absorban absolutamente nada, todo resbala. Mínimamente, para cambiar las prácticas se necesita un ciclo de tres veces esta cantidad de horas o un seguimiento en aula.

Por otra parte, López (2003) señala que los maestros que tienen que enseñar el castellano a niños hablantes de una lengua originaria no han pasado por ningún proceso de aprendizaje escolarizado de lenguas adicionales sino por un proceso submersivo. Por lo tanto, se puede suponer que solo han elaborado construcciones mentales desde experiencias muy alejadas de las prácticas que se les está pidiendo actualmente.

Bunts-Anderson (2006) señala que las creencias del maestro también influyen el estilo de aprendizaje de sus alumnos, y problemas en el proceso didáctico pueden surgir por la diferencia de creencias acerca de la pertinencia de ciertas estrategias entre profesor y estudiantes (Knowles 1992).

Asimismo, las representaciones de los estudiantes son significativas e influyen sus resultados como, ya en 1968, Rosenthal lo había demostrado con el efecto Pigmalión. A nivel lingüístico, Lambert (1977) había mostrado cómo el uso de una lengua dominante influye la percepción de hablantes de una lengua dominada sobre personas bilingües.

Por lo tanto, frente al fuerte impacto que pueden tener las creencias de profesores vigilados por un aparato jerárquico burocrático que reprime todo intento innovador (Regalsky 2003), así como de padres de familia con autoestima baja y con tendencias fiscalizadoras, es imprescindible, al inicio de cualquier proceso de formación permanente, hacer tomar conciencia de dichas creencias y confrontarlas con los hallazgos de las investigaciones científicas, ya que son factores que pueden explicar el mantenimiento de prácticas arcaicas especialmente en el área de la didáctica de lenguas.

Didáctica de lenguas

Hasta hace poco, la didáctica de lenguas adicionales no era reconocida como disciplina autónoma y se negaba su naturaleza epistémica⁵. Si bien es cierto que, a lo largo de la historia, los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas se han desarrollado lejos del rigor o exigencia propia a la actividad

⁵ Como ejemplo residual de esta tendencia, se tiene a la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba) cuya carrera que asume la formación de profesores de idiomas sigue denominándose "Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas".

científica⁶, en los últimos años, los mismos han alcanzado un nivel de campo disciplinar con sus conocimientos teóricos y prácticos propios.

Probablemente, la lingüística ha frenado el desarrollo de la disciplina asimilando la lengua a un código⁷. Pero si se considera que los hablantes reinventan y transforman la lengua en cada interacción⁸ y que cada práctica está inserta en un contexto social, económico y político particular, el aprendizaje de una lengua primera o adicional está, por lo tanto, directamente relacionado con el proceso socializador en el cual se desarrolla, la competencia lingüística del aprendiz es producto de las variedades de lenguaje que implícita o explícitamente está incitado a aprender, y las actividades en las cuales participa (Ochs y Schieffelin 1995; Ochs 2002) están encerradas en sistemas de significados culturales (Watson-Gegeo 2003).

Hasta hace muy poco tiempo, han coexistido la metáfora del aprendiz procesador de informaciones, que recibe “input” e “intake” y produce “output”, y otra del aprendiz en una comunidad de práctica (Kramsch 2002; Gregg 2003). Esta antigua confrontación heredera de la disputa entre racionalistas y empiristas se está apaciguando con nuevas propuestas para superar estas diferencias y la búsqueda de una explicación integradora. El movimiento ecolingüístico se enmarca claramente en esta corriente, considerando que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua primera o adicional constituye un proceso muy complejo y no lineal.

Ahora bien, desde el campo que se analiza, se puede intuir, junto a la propuesta de algunos autores, que la lengua constituye un medio de presentación y organización del pensamiento (Crystal 1997), del saber, del conocimiento y de una concepción del mundo. En fin, el conocimiento es inconcebible sin el lenguaje. Para Vygostky (1984), la adquisición y el

⁶ Durante muchos siglos, las tareas de enseñanza de otras lenguas había sido confiada a esclavos, niñeras, frailes o prostitutas.

⁷ Es decir una abstracción poco pertinente para describir prácticas de comunicación complejas y dinámicas insertadas en hechos que más bien parecen competir a la semiótica.

⁸ El hombre empezó a comunicar porque tenía algo que decir o pensaba que era así, pero también para crear alianzas más allá de las biológicas (Bickerton 1998; 2000; Corballis 2000, Olarrea 2005.) y constituir grupos más aptos a defender intereses comunes o conquistar espacios de poder (Dessalles 2000).

mantenimiento del control sobre los procesos mentales complejos se origina fuera del individuo —su medio social— y está mediado por el lenguaje. Por lo tanto, el aprendizaje de más lenguajes o lenguas puede permitir el acceso a otras racionalidades. Para ello, se debe cuestionar los procesos de racionalidad, que segmentan los procesos educativos, siendo en este caso un apoyo necesario, en la percepción adoptada, el acercamiento a los procesos complejos dentro de la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Didáctica de lenguas y propuesta para un trilingüismo

- El enfoque comunicativo

Adoptado por la Reforma Educativa, este enfoque propone básicamente centrarse en el aprendiz, enseñar mediante la utilización de documentos auténticos, plantear actividades efectivamente comunicativas, haciendo uso de un léxico muy variado y privilegiando un aprendizaje implícito de las reglas de la lengua. A nivel didáctico, deja una gran libertad al docente en cuanto a la progresión lingüística, a los materiales o a la diversidad de estrategias.

El aprendiz es un comunicador, comprometido en la tarea de hacerse entender y comprender a su interlocutor, que tiene una responsabilidad en su aprendizaje. El docente actúa de facilitador, organizador y asesor. Su mayor responsabilidad es fomentar situaciones adecuadas para promover la comunicación.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la formación del maestro no ha sido la más adecuada y la ventaja de libertad que ofrece el enfoque ha llegado a ser un inconveniente por no saber cómo pasar de los principios teóricos a prácticas de aula articuladas y coherentes con los mismos.

También, se puede emitir ciertas críticas, como la poca preocupación por los aspectos formales de la lengua, al preferir enfatizar la fluidez de la comunicación, o que recurrir a documentos auténticos no garantiza la autenticidad de la pedagogía utilizada. Por otra parte, es preciso advertir sobre el riesgo de centrarse demasiado en el educando y dejar de lado el aspecto social y los valores que lo acompañan, así como el rol del profesor en el acto de aprender, dejando al alumno la responsabilidad de su éxito o de su fracaso.

Luego, la comunicación en el aula no es siempre muy auténtica y a veces está lejos de las necesidades externas. De la misma manera, se subraya la posible efimeridad de los aprendizajes no reforzados por actividades adecuadas, así como el riesgo de fosilización de los errores si no hay corrección. También, se puede preguntar si la competencia sociocultural, que con el tiempo se ha vuelto a llamar cultural y, finalmente, intercultural, suele adquirirse en el aula, lejos de la realidad y de las diferencias. Este enfoque requiere de mucho tiempo de exposición a la lengua, mucho tiempo para dar a cada uno la oportunidad de practicar, lo que la escuela no tiene. Finalmente, se puede reprochar un activismo a veces desarticulado, sin objetivo claro, basado en lo que los maestros denominan “dinámicas”, que tienen como meta directa pasar un buen momento sin cuestionar si estas actividades sirven para aprender algo.

A pesar de estas críticas, dicho enfoque queda como uno de los recursos metodológicos para diferentes momentos del proceso didáctico, especialmente para trabajar con los principiantes y con el desarrollo de la oralidad. Pero, para sobrepasar las limitantes mencionadas, es necesario tomar en cuenta tres corrientes que permiten ampliar la didáctica. Se trata de enfoques procedimentales: la enseñanza de la lengua por tareas, el enfoque de aprendizaje integrado contenido-lengua y la corriente cognitiva.

- La enseñanza de la lengua por proyectos

El enfoque por tareas, llamado también por proyectos o por situaciones-problemas, apunta a movilizar al grupo de estudiantes alrededor de un proyecto que responda a la demanda social. Lo más importante consiste en definir el objetivo para alcanzar y garantizar que las actividades desarrolladas en la misma apuntarán a una comunicación real.

Zanón (2001: 3) precisa que una tarea debe ser “representativa de procesos de comunicación de la vida real; identificable como unidad de actividad en el aula; dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; diseñada como un objetivo, estructura y secuencia de trabajo; debe enfatizar la manipulación de información (el significado) versus la actividad centrada en los contenidos lingüísticos (la forma)”.

La meta es hacer y comunicar en la lengua adicional para aprenderla o, como repite siempre Meirieu (1996: 22), “aprender a hacer lo que uno no sabe hacer haciéndolo” mediante tareas que proveen amplias oportunidades de interacciones, que permiten practicar las cuatro habilidades y que no enfocan determinadas funciones o estructuras. De esta manera, se pretende enfrentar situaciones comunicativas auténticas (Larsen-Freeman 2002) en las cuales cada uno aprende en las interacciones ya que tiene que esforzarse para entender, hacerse entender y buscar permanentemente clarificaciones. La tarea se estructura en fases y etapas definidas por las características de la misma así como por criterios didácticos.

El rol del docente es proponer tareas negociadas con los estudiantes para que cada uno se sienta motivado en la construcción de las mismas. A todo momento, debe gestionar el proceso facilitando o poniendo al alcance de los estudiantes los insumos comunicativos necesarios, clarifica y precisa para apoyar al mejoramiento de las producciones. Al final de cada unidad (clase, capítulo, módulo,...), el estudiante debe ser capaz de realizar un acto de comunicación completo.

Los talleres de escritura constituyen uno de los instrumentos más adecuados y han permitido mejorar sensiblemente la calidad de las producciones escritas en las escuelas en las cuales se ha trabajado este enfoque.

Este enfoque implica la cooperación y la interacción de los estudiantes que usan la lengua, que están aprendiendo para realizar la tarea en sus componentes (Bassis 2003). Refuerza la atención en la forma y responde a las necesidades comunicativas de la comunidad educativa; propugna un trabajo colectivo de los docentes desarrollando verdaderas actividades comunicativas. Dicho enfoque permite reducir la brecha que, a menudo, existe entre escuela y comunidad.

Trabajar por tareas supone que exista un problema por resolver y que sea imposible resolverlo sin aprender (Perrenoud 2000). Ese enfoque se aleja del activismo, ya que pretende construir un conocimiento en base a la resolución de conflictos cognitivos y sociocognitivos, terminando por actividades metacognitivas que permitan el desarrollo de la autonomía y el aprender a aprender del aprendiz. Poco a poco, se pasa de una didáctica comunicativa a una didáctica de la gestión de los aprendizajes.

Precisamente, para no caer en un activismo desarticulado y respetar la integración de los componentes de la didáctica y con el fin de no apartarse de los objetivos definidos, se necesita de docentes preparados y comprometidos en cumplir las demandas de los beneficiarios. Requiere una buena comunicación con la comunidad (en zona rural o urbana) y una costumbre de trabajo en equipo, ya que la mayoría de las tareas van a ser multidisciplinarias, como cualquier acto de comunicación auténtico. En fin, es una propuesta alentadora ya que intenta responder a las demandas de las comunidades a nivel de las necesidades lingüísticas, pero implica la formación de todo el equipo docente. Aún pocas escuelas se han lanzando en este camino porque implica una planificación más osada y la ambición de concebir los saberes en su complejidad y su multidisciplinariedad.

* El enfoque de aprendizaje integrado de contenido y de lengua

El enfoque también denominado “instrucción basada en el contenido” retoma la base de la propuesta de los programas de inmersión canadiense de los años 70 y su concepto de comunicar para aprender en lugar de aprender a comunicar, del enfoque comunicativo. Básicamente, se trata de enseñar, no una o dos lenguas, sino “en” una, dos o tres lenguas, utilizando como medio el contenido de otras asignaturas y así tener auténticas situaciones de comunicación. Se trata de lograr el aprendizaje de la lengua junto con otros contenidos del currículo, lo que implica definir objetivos para ambos componentes (Saez 2004; Domínguez 2004; Novotna & Hofmanova 2004; Darn 2006).

En primer lugar, este enfoque implica una revisión curricular profunda y supone “repensar los objetivos de la enseñanza [de las otras materias] en función de las habilidades comunicativas en segunda lengua” (Dominguez óp. cit.: 12), lo que conlleva una formación docente reforzada en dos áreas y además con conocimiento en currículo escolar ya que las lenguas se vuelven una transversal del mismo. Por lo tanto, se necesitan docentes con buen manejo didáctico en la disciplina de contenidos para que los mismos sean abordados de maneras motivadoras y así facilitar el proceso de aprendizaje lingüístico.

En sus prácticas, los docentes deben hacerse entender permanentemente desarrollando una competencia estratégica con repetición, perífrasis, gestos,

lenguaje corporal, ejemplos, analogías, representación y visualización (Darn óp. cit.). Los contenidos requieren también de una doble planificación que incluya la lingüística. Este enfoque permite ahorrar mucho tiempo ya que se puede avanzar en los contenidos generales mientras se está aprendiendo otras lenguas.

Sin embargo, es imprescindible reflexionar con Zavala y Córdova (2003) sobre la aplicación de este enfoque en un contexto de completa inequidad entre la primera y las lenguas adicionales, cuando dicho contexto no ofrece oportunidades de desarrollo de la primera lengua.

Además de las ventajas ya mencionadas, otra, en un país como Bolivia, consiste en poder modular el tiempo de exposición de los estudiantes a las diferentes lenguas en función de las necesidades del contexto. Particularmente en contextos aislados, permite responder a la escasez de oportunidad para la práctica de lenguas adicionales, aumentando sensiblemente el tiempo escolar dedicado a las mismas.

En las experiencias que se ha apoyado en Bolivia, se ha seleccionado maestros con un buen conocimiento de su especialidad y se los ha entrenado para trabajar con un enfoque auto socioconstructivista. A parte, se les ha proporcionado una capacitación en didáctica de segundas lenguas. También se ha formado una parte de los mismos al idioma inglés y para la enseñanza. Si bien ya se tiene algunos resultados alentadores, es solo el inicio de un proceso largo que podría permitir llegar a una propuesta didáctica transferible a todo el sistema educativo.

Las principales dificultades con las cuales este enfoque ha chocado son las siguientes:

- Exige una doble competencia, difícil de encontrar en una cultura de la separación de las disciplinas, especialmente en el caso de la lengua extranjera.
- Requiere de una capacitación específica y paulatina para estos programas.
- Es difícil aplicar esta modalidad con principiantes.
- Se requiere de Unidades Educativas con una gestión muy participativa ya que los maestros necesitan intercambiar permanentemente entre sí acerca

de los estudiantes para adecuar los niveles de contenidos y lingüísticos. Esta organización no se ve facilitada con el individualismo cultivado entre maestros y el verticalismo de las direcciones.

- Es preciso un proceso de evaluación que pueda rendir cuenta de los avances en ambos componentes.

- Tendencia cognitivista

Finalmente, para reforzar el compromiso de los participantes, se necesita agregar unos componentes cognitivos como el aprender a aprender mediante la práctica de estrategias de aprendizaje para desarrollar la autonomía y aumentar el potencial de los aprendices. Con el desarrollo de estrategias colaboradoras, el docente enseña, al lado de los aspectos comunicativos, habilidades sociales con el fin de mejorar el trabajo grupal.

Igualmente, los trabajos de Gardner (1993) han influenciado los enfoques en didáctica de lenguas adicionales y sugieren que se propongan actividades en relación con las diversas inteligencias para mejorar el aprendizaje de la lengua meta y, también, para maximizar el potencial de los aprendices (Christison 1996; 1998; Armstrong 1994).

Por otra parte, Jacobs & Farell (2001) hablan de cambio paradigmático completo con el pasaje de una lingüística estructuralista hacia otra sociocognitiva, con una gestión escolar participativa. Para los mismos, este cambio de paradigma se traduce en ocho cambios importantes: "La autonomía del aprendiz, el aprendizaje cooperativo, la integración curricular, la centración en el sentido, la diversidad, la habilidades de la mente, modos de evaluación alternativos y el docente como co-aprendiz." Esta corriente aporta con elementos importantes que permitan caminar hacia una mayor autonomía de los aprendices. La misma requiere de firmes bases teóricas como el socio constructivismo y el aprendizaje cooperativo. Esta autonomía es un proceso gradual en el cual el control pasa poco a poco del docente al discente que requiere de una fina gestión de aula por parte del primero. Pero, para que el docente pueda desarrollar dicho proceso, es preciso que el mismo haya experimentado la autonomía. Existe una relación estrecha entre el trabajo

cooperativo y la autonomía, ya que la misma es el resultado progresivo de la transferencia del control y de la gestión del docente hacia el discente de un modo participativo.

Camino previo hacia más oportunidades de éxito

La experiencia de terreno ha mostrado que no era posible implementar este conjunto didáctico sin un profundo cambio a nivel de la gestión escolar. Vistas la amplitud del desafío (aprender el manejo de tres lenguas) y la complejidad de los dispositivos didácticos necesarios para enfrentarlos, ya no puede ser el proyecto de un/a solo/a maestro/a sino de un sólido trabajo de equipo en dos direcciones.

Primero, es imprescindible construir una comunidad educativa saliendo del auxilio y/o de la “fiscalización”, productos de una cierta interpretación de la Ley de Participación Popular para elaborar un nuevo contrato entre el equipo docente y la junta educativa, basado en la idea de la implementación de una escuela más intercultural, es decir, proveedora de más oportunidad social. No se profundizará aquí este tema fundamental que merece un espacio significativo. Pero no se logrará ningún éxito en materia de política educativa sin el acuerdo y la colaboración firmes de lo padres de familia.

En segundo lugar, se trata de construir equipos docentes, complementarios, para enfrentar las tareas que requiere la implementación de los enfoques didácticos mencionados anteriormente, cuya compleja respuesta educativa ya no puede recaer sobre individuos, poco formados, sino sobre equipos de profesionales que desarrollan proyectos claros con un mismo objetivo y negociado con las comunidades. Implica confiar en la inteligencia colectiva y desarrollar competencias colectivas.

A nivel filosófico, estas competencias se enmarcan en la visión originaria de sujeto colectivo que considera al hombre un nudo de múltiples conexiones y relaciones (Estermann 1998), que no da la primacía al sujeto sino a la relacionalidad. Este concepto que se traduce en las tradiciones comunitarias de reciprocidad tiene su lugar en la escuela.

A nivel de gestión, es preciso encontrar soluciones frente a un modelo aún autoritario que constituye un freno en el desempeño colegial de los maestros. Desarrollar un proceso que aliente el trabajo de equipo, la cooperación, la confrontación de puntos de vista y la participación, porque las competencias interculturales y didácticas son estratégicas para la escuela, y seguir limitándose al refuerzo de competencias individuales solo conducirá al fracaso.

Básicamente, la competencia colectiva es la competencia que nadie hubiera podido detener, inventar o construir solo (Amherdt 2000), y como Sartre, apasionado, escribía: “Un equipo de fútbol así como un grupo de insurgentes armados, cual sean, por otro lado, las diferencias, tienen en común, del punto de vista que nos interesa, que la acción de cada uno solo encuentra su objetivación real en el movimiento de objetivación común” (1982: 553).

La competencia colectiva de un grupo de maestros resulta ser un saber actuar juntos, que emerge del equipo mismo al combinar sus recursos propios (competencias individuales, experiencias, formaciones...) con los de otros, exógenos (redes de relaciones reales y virtuales...), construyendo nuevas competencias, combinando los recursos de manera sinérgica (Guilhon 2000). El resultado que se puede alcanzar es de tipo combinatorio, vale decir que supera la suma matemática de las competencias individuales ($1+1+1+1 > 4$).

Los contenidos básicos son un saber elaborar representaciones compartidas, un saber comunicar, un saber cooperar, un saber aprender de manera colectiva de la experiencia (Le Boterf 2001), y su principal indicador es la capacidad de resolver los problemas en la institución de manera grupal (Guilhon óp.cit). Es decir, la competencia cuenta con una dimensión explícita, las acciones comunes, y, otra, implícita, las representaciones comunes. La creación de representaciones compartidas (Allard-Poesi 1997), mediante la interacción estrecha y la cooperación entre los miembros del grupo, tiene una influencia directa sobre las reflexiones, decisiones y acciones del mismo.

La metodología es un proceso, muy lento y progresivo, que se nutre de tres fuentes: el querer, el saber y el poder cooperar. En las Unidades Educativas, el querer podría referirse a la voluntad y al compromiso de adhesión a un proyecto escolar global que implique un trabajo de equipo mediante un “contrato de

colaboración”; el saber concerniría la participación eficiente (dominio de herramientas y estrategias) en una gestión colectiva de la escuela; el poder correspondería al manejo de las estrategias de desarrollo de trabajo entre los miembros del equipo docente, y entre él mismo y la comunidad.

En un equipo docente, la competencia colectiva no niega la competencia individual ya que cada actor cumple su función con su creatividad particular y, si bien el equipo pedagógico permite reforzar al maestro antes y después de sus prácticas, al final, el maestro se encuentra solo y en este “momento esencial, la acción es individual, y el individuo triunfa por sus cualidades personales [...] Principalmente, cuando aparecen circunstancias imprevistas, la iniciativa individual toma una importancia considerable” (Sartre óp. cit. : 556-557).

La implementación de este tipo de equipos requiere un trabajo largo y de mucho compromiso para vencer los obstáculos de toda índole, pero es un camino alentador para superar las inmensas limitantes del individualismo docente que deja el alumno frente a una lotería cualitativa.

Frente al desafío del trilingüismo, este modo de organización escolar ofrece una serie de posibilidades para mejorar las condiciones básicas sin las cuales esta utopía llegará a ser una simple quimera.

Conclusión

Se ha realizado un recorrido del desafío que plantea el proyecto de ley educativo Avelino Siñani y Elizardo Pérez acerca de la propuesta de trilingüismo, enfatizando en los obstáculos, las exigencias, los componentes visibles y más discretos, así como los errores del pasado. En un segundo momento, se ha revisado ciertas propuestas y pistas didácticas que están actualmente a prueba en algunas unidades educativas, en un proceso largo y lleno de trabas.

En síntesis, se puede decir que, en primer lugar, es imprescindible un cambio relacional y organizacional en la gestión de escuela. Luego, los principios que deben orientar el proceso de enseñanza aprendizaje serían los siguientes: objetivos en relación directa con la demanda social, aprendizaje en la acción desde un proceso integrado, énfasis en la cooperación, en la

autonomía, la transdisciplinariedad y la integración curricular, la enseñanza “en” más que “de” la lengua, el desarrollo de la competencia estratégica, el acento en las habilidades sociales, la implementación de procesos metacognitivos, sin olvidar los componentes interculturales desarrollados con docentes copartícipes en la búsqueda y creativos en cuanto a la evaluación.

Finalmente, el enfoque que integra lengua y contenido permite enfrentar otra severa discriminación que existe en el país entre campo y ciudad: la diferencia de los niveles académicos. Mientras en el Amerinst de Cochabamba, adolescentes del primero medio están reflexionando sobre la teoría de la relatividad de Einstein, en Conda Baja (Pocona), el profesor de un nivel correspondiente, pregunta, para la misma asignatura de física, si ya han colocado sus dedos en un enchufe eléctrico. Lamentablemente, esta última clase no despegará nunca ni siquiera para abordar la ley de Ohm. Esta diferencia en el nivel en los contenidos, generalmente por falta de maestros de especialidades, constituye una clara discriminación y un obstáculo en el camino hacia un país más intercultural.

Bibliografía

Allard-Poesi, Florence

1997 **Nature et processus d'émergence des représentations collectives dans les groupes de travail restreint.** (Thèse Sciences de Gestion). Paris: Paris IX Dauphine.

Amherdt, Charles-Henry; Dupuich-Rabasse, Françoise; Emery, Yves; Giauque, David

2000 "Eléments de définition de la compétence collective". En **Compétences collectives dans les organisations, émergence, gestion et développement.** Québec: Canada Presses Université de Laval. 15-38

Armstrong, Thomas

1994 **Multiple intelligences in the classroom.** Alexandria: ASCD.

Bakhtin, Mikhail

1981 **The dialogical imagination.** Austin: University of Texas Press.

Bernaús, Mercé

2001 "El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje". En Nusbaum L, Bernaus M, (editores). **Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación Secundaria Obligatoria.** Madrid: Síntesis Educación. 79-114

Baker, Colin

2000 **Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism.** Philadelphia: PA Multilingual Matters Ltd.

Bassis, Henry

2003 **Construir en formation.** Lyon: Editions Ouvrières.

Blanchard, Nick & Thacker, James

1999 **Effective training: systems, strategies and practices.** Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bickerton, Derek

1998 **Catastrophic evolution: the case for a single step from protolanguage to full human language.** En Hurford y al. (editores). *Approaches to the Evolution of Language: Social and Cognitive Bases.* Cambridge University Press, Cambridge. 341-358

Bourdieu, Pierre

2001 **¿Qué significa hablar?** Madrid: Ediciones Akal.

Bruner, Jerome

1996 **The culture of education.** Cambridge: Harvard University Press.

Bunts-Anderson, Kimberly

2006 **Teachers' conceptions of lenguaje learning.** Disponible en URL: http://www.google.com/search?q=cache9TFF8JNgZUUJ:www.independentlearning.org/ila03_bunts-anderson. Consulta de enero 18- 2008

Calderhead, James

1996 "Teachers: Beliefs and Knowledge". En R. C. D. Berliner (Ed.), **Handbook of Educational Psychology.** New York: Macmillan. 709-725

Calvet, Louis-Jean

1999 **Pour une écologie des langues du monde.** Paris: Plon.

Castiglioni, Ida

2005 **La comunicazione interculturale: Competenze e pratiche.** Roma: Carocci.

- Chaiklin, Seth. & Lave, Jean.
 1993 **Understanding practice: Perspectives on activity and context.**
 Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam
 1965 **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: MIT Press.
- Christison, Mary Ann
 1998 "Applying Multiple Intelligence Theory". En **Forum**, Abr-Jun; 36
 (2).2.
- Collier, Virginia & Crawford, James
 1998 "Policy and Programs. Enrichment or remediation?" En Ovando
 CJ, Collier V, (editores). **Bilingual and ESL Classrooms.** Boston:
 Mc GrawHill. 27-61
- Corballis, Michael
 2000 **From hand to mouth : the origins of language.** Princetown:
 Princetown University Press.
- Córdova, Gavina & Zavala, Virginia
 2005 **El desarrollo de competencias interculturales.** Lima:
 PROEDUCA-GTZ.
- Cummins, Jim
 1978 **Educational implications of mother tongue maintenance.**
Minority language groups. Revue Canadienne des langues
 vivantes 1 (35). 372-394
- Cummins, Jim
 2000 **Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the**
crossfire. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Crystal, David

1997 **English as a global language.** Cambridge: Cambridge University Press.

Darn, Steve

2006 **Content and language integrated learning.** Disponible en URL: http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil_lesson.shtml. Consultado marzo 30, 2007.

Domínguez, Rocío

2004 **La instrucción basada en el contenido en la enseñanza de una segunda lengua.** Lima: PROEDUCA.

Dessalles, Jean-Louis

2000 **Aux origines du langage.** Paris : Hermés.

Díaz, Raúl & Alonso, Gabriela.

2004 **Construcción de espacios interculturales.** Buenos Aires: Niño y Dávila.

Estermann, Josef

1998 **Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina.** Quito: Abya-Yala.

Fouilleul, Nicole

1995 **Compétences et Techniques.** Mai- juin. (75-76). 24-27

Fishman, Joshua

1994 **What Do You Lose When You Lose Your Language?** Stabilizing indigenous languages symposium. 1994 [8]. Disponible en: URL: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/iii-families/lose.htm>. Consultado abril 12- 05.

García, Fernando

2005 **Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua.** La Paz: Plural ediciones.

Gardner, Howard

1993 **Multiples intelligences: The theory in Practice.** New York: Basic Books.

Guilhon, André & Trépo, Georges

2000 **La compétence collective: le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines.** En IXième Conférence Internationale de Management Stratégique. Montpellier.

Gregg, Kevin

2003 "SLA Theory: Construction and Assessment". En Doughty C., Long M. (editores) **The handbook of second Language acquisition.** Oxford: Blackwell Publishing. 831-865

Hamers, Josiane & Blanc, Michel.

1983 **Bilingualité et bilinguisme.** Bruxelles: Pierre Mardaga.

Haugen, Einar

2001 "The ecology of language". En Fill A, Muhlhausle P, (editores). **The ecolinguistics reader.** London: Continuum. 45-62

Horwitz, Elaine.

1989 **Facing the blackboard: Student Perceptions of language Learning and the language in the classroom.** ADFL Bulletin 20(3).61-64

Jacobs, George & Farrell, Thomas

2001 **Paradigm shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education.** TESL-EJ Edición electrónica. 5 (1): 47-4

JacqJohnson, Karen

1995 "The emerging beliefs and institutional practices of preservice English as a second language teacher". En **Teaching and Teacher Education.** 10(4). 439-452

Junyent, Carme

- 1998 **Contra la planificación. Una propuesta ecolingüística.** Barcelona: 19 Empuréis.

Kennedy, Mary

- 1997 **Defining an ideal teacher education program** Washington, DC: Nacional Council for the Accreditation of Teacher Education.

Knowles, John

- 1994 **Metaphors as windows on a personal history: A beginning teacher's experience.** Teacher Education Quaterly; 21(1). 37-63

Kramsch, Claire

- 2002 "How can we tell the dancer from the dance". En Kramsch C. (editora) **Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives.** Londres: Continuum. 1-30

Lambert, Wallace

- 1977 "Effects of bilingualism on the individual". En Hornby PA, (editor). **Bilingualism: psychological, social and educational implications.** New York, San Francisco, London: Academic Press Inc. 89-95

Laponce, Jean.

- 1987 **Languages and their territories.** Toronto: Toronto University Press.

Larsen-Freeman, Diane

- 2002 **Techniques and principles in language teaching.** London: Oxford University Press.

Le Boterf, Guy

- 2000 "L'évaluation des compétences". En Le Boterf G. (editor) **Construire les compétences individuelles et collectives.** Paris: Éditions d'organisation. 105-121

López, Luis- Enrique

2003 “¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina?”. En Jung I, López LE, (comps.). **Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas**. Madrid: Morata. 39-71

2000 “Una aproximación conceptual de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia”. En Medina Javier (comp.). **Diálogo de sordos: occidente e indianidad**. La Paz: CEBIAE. 45-56.

Lucchini, Silvia

2004 **L'apprentissage de la lecture en langue seconde**. Cortil-Wodon: Editions Modulaires Européennes.

Maalouf, Amin

1998 **Les identités meurtrières**. Paris: Grasset.

Mehrabian, Albert

1971 **Silent messages**. Belmont: Wadsworth.

Meirieu, Philippe

1996 **L'Envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?** Paris: ESF.

Ministerio de Educación y Culturas, Comisión Nacional de Nueva Ley de la Educación Boliviana.

2006 **Ante Proyecto: Nueva ley de Educación boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Perez”**. Sucre: MECyD.

Morin, Edgar

2000 **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: Seuil.

Moreno, Juan-Carlos

2001 **La dignidad e igualdad de las lenguas**. Madrid: Alianza Editorial.

Mufwene, Salikoko

2001 **The ecology of language evolution.** Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi

1995 "The impact of language socialización on grammatical development". En Fletcher P. y McWhinney P. (editores) **The handbook of Child Language.** Oxford: Blackwell. 73-94

Ochs, Elinor

2002 "Becoming a speaker of culture". En Kramsch C, (editor). **Language acquisition and language socialization.** London: Continuum. 99-120

Olarrea, Antxon.

2005 **Orígenes del lenguaje y selección natural.** Madrid: Equipo Sirius.

Ovando, Carlos & Collier, Virginia

1998 **Bilingual and ESL classrooms, Teaching in Multicultural Contexts.** Boston: McGraw-Hill.

Perrenoud, Philippe

2000 **Construire des compétences dès l'école.** Paris: ESF éditeur.

Regalsky Pablo

2003 "Reforma Educativa y territorialidad andina en Bolivia". En Fuller, (editor). **Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades.** Lima: IEP, PUCP y UP. 143-164

Rengifo, Grimaldo

2003 **La enseñanza es estar contento.** Lima: PRATEC.

Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore

1968 **In the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development.** New York: Holt, Rinehart & Winston.

Saez, Fernando

- 2004 **Metodología de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua.** Disponible en: URL: <http://www.ugr.es~ftsaez-presentacion.ppt>. Consultado junio 07, 2005.

Sartre, Jean-Paul

- 1982 **Critique de la raison dialectique.** Paris: Gallimard.

Scollon, Ron & Scollon, Suzie

- 1981 **Narrative, literacy and face in interethnic communication.** Norwood: Ablet.

UNSTP. Ministerio de Desarrollo Humano.

- 1995 **Nuevos Programas de estudio.** La Paz: MDH.

Van Esch, Kees & St. John, Oliver

- 2003 **A Framework for Freedom.** Frankfurt am Main: Peter Lang.

Van Lier, Leo

- 2004 **The ecology and semiotics of language learning.** Boston: Kluwer Academia Publishers.

Vigotsky, Lev

- 1979 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Grijalbo.

Watson-Gegeo, Karen & Nielsen, Sarah

- 2003 **Language socialization in SLA.** En: Doughty C., Long M. (Editores) *The handbook of second language acquisition.* Oxford: Blackwell Publishing. 155-177

Wenden, Anita

- 2001 "Metacognitive knowledge". En Breen MP, (editor). **Learner contributions to language learning. New directions in Research.** Harlow: Pearson Education Limited. 44-64

Wong Fillmore, Lily

1991 "Second language learning in children: A model of language learning in social context". En Bialystok E, (editor). **Language processing in bilingual children**. Cambridge: University Press, Cambridge. 49-69

Zanón, Javier

2001 **Enseñar las lenguas por tareas**. Barcelona: Ideas.

Zavala, Virginia

2002 **Desencuentros con la escritura, escuela y comunidad en los Andes peruanos**. Lima: IEP.

A PROPÓSITO DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN MÉXICO

Jazmín Nallely Argüelles Santiago¹

Cómo citar: Argüelles Santiago, J. N. (2008). A propósito de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en México. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 179-198. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10992845>

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre las políticas de Estado, implementadas en México, que operan en el desarrollo de una planificación lingüística, con el objetivo de establecer en qué medida las agencias gubernamentales señalan el escenario de acción para los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, y si ello fortalece o no a las lenguas originarias.

Después del análisis de la normativa mexicana en la materia, la autora concluye que las instancias gubernamentales escasamente garantizan la preservación y mantenimiento de las lenguas originarias, puesto que estas imponen, de manera vertical elitista, preceptos sobre los hablantes, que atienden prioridades distintas que no han surgido desde las bases.

Palabras claves: derechos lingüísticos, políticas lingüísticas, planificación lingüística, lenguas indígenas mexicanas

¹ Educadora mexicana, egresada de la Maestría en Educación Intercultural y Bilingüe, PROEIB-Andes.

Introducción

Como piezas de ajedrez que se mueven en el tablero de una sociedad enajenada, como fichas que convienen o no según la “tirada” de los jugadores en turno, como piedras que puede o no mover el río, como claros de luz que guían a quien necesite seguirlos... así perviven las lenguas en el escenario cotidiano de un país como el mío.

De un extremo geográfico a otro, del bagaje de una cultura a otra, de las potencialidades de un contexto a otro, de los pobladores de una región a otra existen características sobresalientes y particulares que, lejos de dar la pauta para generalizar condiciones de uso de determinada lengua, más bien trazan el camino para su especificidad.

A veces, las lenguas indígenas son utilizadas como bandera política que permite tener presencia en espacios menos incluyentes. En ocasiones, para acceder a escasos beneficios sociales implementados por programas de gobierno; normalmente, para comunicarse entre personas mayores; y con mayor énfasis, en su devenir histórico, como patrimonio cultural tangible de los pueblos en el dinamismo de un país como México.

Pero, ¿cuáles son las medidas que establece el Estado en pro de sus lenguas originarias? Responder a esta interrogante supone la revisión de al menos tres leyes vigentes. En primer término, me refiero al artículo 4 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Segundo, al artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Para finalizar, al aporte del artículo 7 de la Ley General de Educación.

Indagar respecto a la política de Estado que opera para el desarrollo de una planificación lingüística conduce a indagar sobre la injerencia de las agencias gubernamentales en el desenvolvimiento de los hablantes a quienes van dirigidos tales o cuales preceptos. En una primera mirada, no cabe duda que las agencias gubernamentales señalan el escenario de acción para los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Sin embargo, poner al descubierto si ello fortalece o no a las lenguas originarias es el punto concreto a tratar en el presente artículo.

Cuando entre lenguas indígenas te veas...

¿Quiénes somos y dónde estamos? Nosotros tenemos una composición pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas. México se ubica entre los ocho países en los que se concentra la mitad de las lenguas indígenas del mundo, con 63 lenguas que son habladas por más de 10 millones de personas. Las cinco con mayor número de hablantes son el náhuatl con un millón 200 mil, maya con 777 mil, zapoteco con 415 mil, mixteco con 390 mil y tzotzil con 356 mil².

Aun cuando las cantidades representen un gran número de hablantes y pese a que las situaciones de uso de cada lengua son distintas, suceden principalmente dos situaciones paradójicas. Por una parte, cada vez hay menos personas que utilizan la lengua originaria en sus actividades cotidianas. Por otra, quienes la poseen tienden a abrir espacios para conseguir beneficios sociales y, poco a poco, conquistar ámbitos de poder.

Al analizar brevemente la lengua originaria que posee más representantes y constituye una herencia azteca, en este caso, el náhuatl, es posible afirmar que la vitalidad que ostenta a nivel nacional presenta serias dificultades. Si bien existen poblaciones con un gran número de hablantes repartidos entre las 26 variedades dialectales, hoy en día se visualiza que regularmente los mayores, es decir, los adultos y ancianos son quienes la hablan. Los nuevos padres, jóvenes y niños escasamente manifiestan su dominio y fluidez. Si a ello aunamos el sentido individualista que obstaculiza la organización del colectivo, sí que hay problemas por resolver para avanzar en la revitalización de la lengua.

Al respecto, solo citaré algunos ejemplos del centro, norte y sur del país. Inicialmente, me refiero al náhuatl que se habla en una de las ciudades más grandes del mundo, al náhuatl de la Ciudad de México³. En lugares citadinos⁴

² En línea http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1429

³ La Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) estaba habitada en el 2005 por 19.331.365 personas, casi el 20% de la población total del país [...] De acuerdo con el Reporte Urbanístico de las Naciones Unidas, la Zona Metropolitana de la Ciudad de México es la más grande del hemisferio occidental y la primera aglomeración urbana más grande del mundo, sin contar con el efecto conurbación urbana de Tokio (ciudades contiguas).

⁴ Prefiero usar el término citadino en lugar de “urbano” porque este último puede adjudicarse a poblaciones con más de 2500 habitantes sin que necesariamente posean los servicios de una ciudad.

como este, los hablantes indígenas preservan la lengua originaria en el entorno familiar, sin embargo, en su mayoría han sido orillados a mantenerla por cuestiones que convocan a la asistencia social. Dicha situación convierte a la lengua indígena en un elemento de identidad que tiene que conseguir auge en el contexto de una sociedad hegemónica diferente de la cultura propia:

Hasta cierto punto [los nahuas] mantienen su lengua, reproducen su lengua, mantienen sus fiestas. Ellos están en los predios, cada predio son más o menos 180 personas. Ellos enfrentan problemas de deserción escolar, desempleo, alcoholismo, violencia intrafamiliar, pero, el más importante, es la vivienda [...] Está muy disgregada la comunidad náhuatl. No hay menos, hay muchos pero no están organizados, no están juntos, pocas son las agrupaciones que hay. Por ejemplo en la ciudadela, ahí en pleno centro hay náhuatl, náhuatl de Guerrero. Hay en Iztapalapa, en la delegación Gustavo A. Madero, en Coyoacán, pero los espacios más codiciados son en el centro. Pero en estos espacios donde no hay los elementos como para reproducirla, de lo que se están agarrando es como beneficio social, como en este caso, para conseguir vivienda. (LAS 29/11/07: 17:00)

Por otra parte, si pensamos en la promoción de la lengua indígena desde distintos sectores de la población, caemos en cuenta de que las dificultades se acentúan cuando el binomio que supone una lengua-una cultura no opera de la misma manera en todos espacios del territorio nacional. En el noreste, particularmente en el caso de la cultura huasteca, los pobladores veracruzanos representan lenguas distintas, tales como el otomí, tepehua, huasteco y en su mayoría, náhuatl.

En el municipio de Tepetzintla —huasteco por tradición— se distingue que los diversos topónimos, nombres de objetos, plantas, animales, fiestas, rituales y la composición de nuestras canciones exaltan a la lengua náhuatl, lo cual es sinónimo de un marcado sentido de pertenencia a la región, pues los aztecas conquistaron a los huastecos y de herencia nos dejaron su lengua.

Sin embargo, aun cuando las localidades posean una gran presencia del náhuatl, esta lengua se ve minorizada cuando en cualquier conversación la lengua franca es el castellano; tanto para ir a la misa o al templo, para comprar

en la plaza⁵ o en el pequeño supermercado, para acudir a una cita médica o para realizar algún trámite en la presidencia municipal. Inclusive, en cada una de las sesiones de aula que se imparten desde los primeros años hasta el nivel de preparatoria⁶. Ello a excepción de un jardín de niños en donde se intenta implementar el náhuatl como L2.

Si continuamos el recorrido hacia la comunidad de Los Ajos, en el municipio de Tantoyuca, don Esteban nos aclara un hecho que se ha repetido en el transcurso de los años: *“Los maestros ya no quisieron que habláramos en náhuatl, anteriormente nosotros sí hablábamos”* (4/10/07: 19:20). Sin duda, el desplazamiento que ha sufrido la lengua originaria a la que se hace referencia es una realidad que resuena en el oído de los hablantes que todavía la conservan y que recién pueden tener motivación para transmitirla.

Pero, ¿qué cuentan en el sur de México respecto de las lenguas indígenas? Resulta interesante la aseveración de quien ha vivido en comunidades como Tehuacán, Puebla, porque se puede distinguir lo siguiente: *“En mi comunidad precisamente por la entrada de las maquiladoras, por la zona del comercio porque es una zona estratégica para los empresarios, yo veo la diferencia con mi comunidad, el náhuatl se va perdiendo”* (LAS 29/11/07: 17:15).

No obstante, un compañero triki como Fidel Hernández seguramente nos mencionaría sobre el uso de la lengua originaria en asambleas comunitarias, en la mayordomía que realizan cada año para el carnaval o sencillamente en actividades cotidianas que incluyen a toda la comunidad. Como se ha de notar, la situación de las lenguas indígenas en nuestro país posee varias aristas; mientras en unos lugares tienen vitalidad, en otros tienden a desaparecer.

Y si de lengua comiera un taco...

En los casos mencionados anteriormente, el reto con las lenguas indígenas en México radica en preservarlas y utilizarlas en todos los espacios de la vida diaria.

⁵ Así se le denomina a la venta con puestos ambulantes. Los comerciantes de la región exhiben sus productos en la “plaza” de Tepetzintla, una vez a la semana.

⁶ La preparatoria es un nivel educativo que antecede a los estudios universitarios. En Tepetzintla funciona bajo la modalidad de telebachillerato y es la máxima casa de estudios de la localidad.

Sabemos que tanto la familia como la comunidad se encargan de educar a las nuevas generaciones, sin embargo, debido al desarraigo que existe entre el legado cultural de referencia y las oportunidades para desenvolverse en la cotidianidad supeditada a influencias externas, en menor escala se puede apostar por la transmisión de las lenguas originarias. Además, la escuela escasamente garantiza la revitalización, pues como vemos, no en todos los planteles hay continuidad para el aprendizaje en los distintos niveles que el alumno debe cursar. El asunto no termina si las instancias gubernamentales quedan al margen en documentos que no cubren las necesidades de la población. Pensar en la revitalización de lenguas por sí mismas, sin comprometer a los diferentes ámbitos en que funciona el Estado es una solución poco alentadora.

Ciertamente, la concreción de una política lingüística necesariamente conlleva a acciones que dan origen a una planificación lingüística, la cual comprende estatus, corpus y adquisición de las lenguas (Taylor 2005). Pero, el estatus (so pena de los movimientos sociales) se encuentra enmarcado por los requerimientos de las agencias de gobierno, pues estas deciden sobre lo que resulta conveniente en el país.

La planificación del uso y función de la lengua (planificación de estatus) es tarea de las agencias gubernamentales que deciden, por ejemplo, cuál va a ser la lengua oficial de una nación, qué lengua deberá usarse para legislar, en los juzgados, para la educación, etc.; se trata de decisiones políticas. (Sichra 2005: 165)

¿Qué está sucediendo en México con el marco legal para el desarrollo de las lenguas originarias? Las lenguas indígenas aún no poseen reconocimiento oficial del Estado puesto que solo “tienen validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen” (Artículo 4 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas⁷).

Por tanto, si el Estado no modifica el marco legal para la diversidad lingüística, el español continuará como la lengua de mayor prestigio, pues a nivel nacional es la lengua que mayormente se utiliza para desempeñar

⁷ En línea: www.inali.gob.mx/pdf/LGDLPI.pdf

actividades laborales, profesionales, económicas e incluso acompaña a otras lenguas extranjeras en actividades turísticas. Resulta ilógico pensar que en un país cuya población indígena es la más alta de América y en cuyo territorio se asientan alrededor de un centenar de lenguas originarias, se formulen leyes que en menor medida favorezcan esa riqueza cultural.

Un artículo como este incita a su corrección o replanteamiento, pues paradójicamente deja entrever que cuando más se intenta mostrar un panorama poco alentador para la revitalización de las lenguas indígenas, es cuando afortunadamente encontramos más indicios para la especificidad y la presencia de lenguas originarias habladas por pobladores que las ponen en el terreno de juego. Los hablantes las utilizan en ciertos espacios y, a su vez, vuelven visibles los nexos que demuestran que existen y se resisten a desaparecer.

Si la ley extendiera el marco para el uso de lenguas originarias en todos los espacios de interés social, político, económico o administrativo, no solo en las regiones o lugares donde se hablen, es válido suponer que el estatus para cualquier lengua originaria se modificaría de manera positiva. Las disposiciones derivadas de la planificación lingüística estatal no deben entenderse en términos de la planificación por sí misma, sino, más bien, desde los espacios que ejercen presión sobre las decisiones de los hablantes respecto a qué lengua utilizar en los ámbitos de la vida diaria.

Si los habitantes de este país tuviéramos el respaldo de la Ley para fortalecer la presencia de cada lengua en lugares de recreación, descanso, actividades laborales, así como en el fomento a proyectos de desarrollo sustentable, salud, arte; un énfasis mayor al que actualmente se da en la escuela, y la plena firmeza de que cada familia y cada comunidad se considere a sí misma como heredera de una diversidad de lenguas de grandes culturas, sin duda, el aprecio, respeto y la motivación para aprender y afianzar una lengua originaria se verían favorecidos. Al respecto, consideremos la percepción que Aparicio menciona:

A lo largo de las luchas de los pueblos indígenas, el gobierno ha tenido que volver la mirada. Se han hecho instrumentos, pero no están hechos desde las poblaciones. En este sentido, tienen muchas lagunas, tal vez hay algo de voluntad política de quienes han tenido el poder. Pero si no están hechos por

las mismas comunidades, podemos decir que son los primeros intentos... mientras las comunidades no sean autónomas, no se hagan desde ahí las propias leyes, hasta que no se haga eso, no van a ser congruentes estos instrumentos en las realidades. (29/11/07: 17:35)

Ciertamente, generar y mantener las condiciones de uso de las lenguas originarias es un tema que insta a las agencias gubernamentales, la sociedad y el individuo a trabajar en conjunto. En escasa medida contribuye un artículo que otorgue rango oficial a las lenguas indígenas, si este se dirige únicamente a los lugares donde se hablen o, por el contrario, si los hablantes no encuentran utilidad de la lengua para satisfacer sus necesidades más apremiantes. Extender el campo de acción de cualquier medida en pro de nuestras lenguas necesariamente ha de surgir de los actores reales en espacios reales, principalmente en aquellos lugares en donde las lenguas originarias han ido perdiendo espacios, en aquellos ámbitos donde poco a poco se han ido desplazando por el castellano.

Si consideramos que tanto las agencias gubernamentales como los actores de la sociedad en su conjunto tienen la última palabra en el uso de las lenguas, entonces articular visiones diferentes para poner al descubierto un modelo de Estado incluyente, que permita la participación y opte por una propuesta intercultural, es una demanda que no puede quedarse en la cesta de los asuntos pendientes.

¿De qué lenguas me hablas mexicano?

Las posibilidades de preservación de las lenguas indígenas enfrentan desafíos sociales y políticos, puesto que en estos días aún continuamos con normas legales que no contemplan a los sectores hegemónicos para construir un país plurilingüe y pluridialectal. El Artículo 2 de la Constitución Política, específicamente en la reglamentación concerniente al inciso A de la fracción cuarta, expresa:

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

(Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001)

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad⁸.

A mi juicio, el campo de acción para las lenguas originarias no solamente implica reconocer que los hablantes tienen derecho a conservarlas. Aun cuando este fuese el punto de partida, ello no significa la consecución de los objetivos que tiendan a revitalizarlas. En otras palabras, ¿de qué sirve redactar un artículo que sostenga que los pueblos tienen derecho de pertenecer a una cultura y contribuir al fortalecimiento de sus lenguas si en este no se incluye el actuar de los sectores opresores? Más bien la preocupación del Estado debe dirigirse a cambiar las relaciones sociales, culturales, económicas, territoriales y lingüísticas que en la actualidad existen.

En este sentido, la situación se dificulta si dicha ley se diseña para “los indígenas” como muestra de tolerancia y multiculturalidad, ya que no permite avanzar hacia la construcción de una interculturalidad que contemple a las poblaciones en donde las lenguas originarias se han ido extinguiendo. Crear mecanismos que involucren a toda la población, más que un reto, constituye una aspiración tanto para sectores ciudadanos como rurales.

La diversidad lingüística se vive de modo distinto en cada pueblo. Por un lado, tenemos a los trikis, quienes son combativos para cuestionar al Gobierno, se sienten orgullosos de ser trikis y hablan su lengua. Por otro, están los nahuas, representantes de un alto porcentaje de población, descendientes de un gran imperio, pero actualmente disgregados y escasamente organizados para implementar acciones que los benefician. Además, tenemos a los mazahuas y otomíes que van del campo a la ciudad, principalmente ocupados en conseguir cierto desarrollo social traducido, particularmente, en terrenos para su vivienda.

Pensar en revitalizar lenguas originarias por el simple reconocimiento de las mismas en la Constitución no basta, hasta ahora las agencias gubernamentales

⁸ En línea <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=>

se han quedado en intenciones que escasamente pugnan por mejorar las condiciones que conforman y hacen funcionar al país en todos los aparatos, ámbitos y espacios que apuesten por una mejor calidad de vida para sus habitantes. Parece que el artículo queda vacío porque, si bien la lengua es un elemento que constituye a la cultura y la identidad, la pregunta continúa siendo la misma: ¿existen condiciones para hablar la lengua indígena en cualquier ámbito y espacio de nuestro país?

Salvaguardar una lengua por lo que ella en sí misma encierra es una medida incipiente. A la par se deben considerar los factores que inciden para que dicha lengua esté siendo desplazada. Si bien no es posible atribuir la transmisión de una cultura a través de una lengua debido a la riqueza que representa una cultura con varias lenguas, como es el caso de la huasteca veracruzana, estamos de acuerdo en considerar que la lengua es un elemento de identidad y, por ello, deben brindarse las condiciones para su preservación. Quizá poner en tela de juicio que una ley como la descrita anteriormente no obtendrá los resultados esperados es poner en evidencia que las agencias gubernamentales aún no están preparadas para enfrentar los desafíos de una minorizada pero numerosa población indígena.

Y tu lengua, ¿de qué va?

Por lo anteriormente expuesto, resulta indispensable articular las demandas de todos los actores educativos existentes a fin de promover el espacio para la revitalización de las lenguas originarias. Fomentar el aprecio y aprendizaje de la lengua desde el entorno familiar, sin menoscabo de la formación de personal originario que atienda a las necesidades de la comunidad y de la escuela, puede ser un buen comienzo. Así, podría confrontarse el principio que para la educación escolarizada se ha establecido:

Artículo 7. Ley General de Educación. La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios promoverán mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas⁹.

⁹ En línea <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/159.htm?s=>

Respecto del artículo séptimo, se desprende que el conjunto de acciones elaboradas desde del Estado a fin de conciliar conflictos que surgen en el contexto de la diversidad de lenguas es lo que se conoce como planificación lingüística. Paradójicamente, estas acciones tienen como destino final a los hablantes, quienes, por obvias razones, son los principales actores y prácticamente no han tenido la oportunidad de injerir en semejante tarea. Tal como Sichra lo explica a continuación:

El cometido de uso de lenguas indígenas en la educación solamente fue logrado después de establecer una norma escrita, elaborar un lenguaje pedagógico, vocabulario y estilos apropiados para producir materiales en las lenguas indígenas. Por lo general, las agencias que se encargan de este trabajo (planificación del corpus) son del ámbito académico, instituciones educativas estatales, a veces organizaciones indígenas. Sucede con frecuencia que estas agencias no gozan de la representación o legitimidad de la comunidad lingüística, lo cual hace difícil su labor, en tanto difusión y aceptación de las normas que establece entre los hablantes. (2005: 166)

Es innegable que la delimitación de una política lingüística con énfasis en el corpus, es decir, en el cuerpo de lo que se va a enseñar y aprender de las lenguas, viene dada por ciertas instituciones a las que el Estado otorga total responsabilidad. Hoy en día se apuesta por las convencionalidades de la escritura, lo cual va en detrimento de aquellas instancias que componen a la comunidad de hablantes.

¿Por qué se considera imprescindible que una lengua tenga un código descrito en una gramática, un léxico acumulado en un diccionario y una selección de textos escritos por autores de prestigio si nadie recurre a estas instancias para el funcionamiento verbal habitual? (Idiazábal citado por Sichra 2005: 168)

En este sentido, si las normas lingüísticas son empresas sociales, estructuradas y explícitas (discursos, reglas, evaluaciones, sanciones), que emanan de subgrupos de locutores y que ejercen una acción clasificatoria y jerarquizante con respecto al funcionamiento del lenguaje (Sichra 2005), es posible identificar los modos en que la sociedad coerciona al individuo para tomar decisiones sobre el lenguaje que ha de emplear para denotar su

pertenencia, tanto en la expresión oral como escrita. Al respecto, ¿qué está sucediendo en México con la implementación del artículo 7 de la Ley General de Educación?

Como plataforma política puede funcionar porque está documentada... para legislar. Pero, no se puede basar en las acciones. Aunque sea diferente y diga que sí se reconocen el uso de las lenguas y todo lo que pueda decir, esa es la plataforma pero eso cómo lo conviertes en iniciativas. Porque ese es el problema de los trabajos académicos, ¿cómo tú puedes estar generando una propuesta desde aquí cuando deberías ser objetivo en la realidad? Por eso se queda en propuesta. (CL 29/11/07: 18:10)

En este acápite conviene subrayar que la efectividad de “la planificación de la adquisición involucra el aumento de los usuarios tanto en la difusión de la lengua como en sus usos” (Cooper citado por Sichra 2005:166). Por ello, el éxito de la planificación lingüística no depende de un modelo seguido de manera vertical, es decir, de las instituciones gubernamentales hacia las comunidades que ostentan diversas lenguas.

En principio, los principales agentes educativos que deben enseñar la lengua son los padres de familia, puesto que ellos han de transmitirla a sus hijos con el fin de heredar un elemento de la cultura de pertenencia. Es en la familia donde la lengua adquiere relevancia y cimienta su importancia, pues si esta se convierte en el motor que coadyuva a construir los conocimientos del contexto y la consecuente asimilación de otras culturas, es innegable el papel determinante que puede adquirir si se la mantiene o preserva por todos los miembros del grupo del que se forma parte.

Generar acciones para el uso de la lengua indígena, es decir, diseñar acciones para planificar su adquisición, supone comenzar por el uso cotidiano, sencillo, accesible y confiable que puede brindar el entorno familiar. Permitir la génesis voluntaria de la lengua originaria, tanto de forma oral como escrita, supone apropiarse del repertorio cultural de los mayores, y empezar a producir textos que se conviertan en huellas para las futuras generaciones. Si iniciáramos con tales acciones urgentes y obvias, superaríamos los inconvenientes que se presentan cuando en la academia transcurre el tiempo en largas discusiones que

bien apuestan por la normalización o por la variante dialectal. Estoy convencida de que solo al vivir la experiencia de hablar la lengua originaria desde el hogar, con los miembros de la familia y sin presiones derivadas de las convencionalidades de la academia, se la puede llegar a valorar de modo tal que reafirme su importancia como legado cultural.

Aunado a ello, la comunidad constituye un ámbito esencial en la medida en que fomenta el uso de la lengua originaria sin restricción, lo cual supone que toda la población tenga oportunidades para expresar ideas, intereses y sentimientos a través de ella. Si como lo apunta Fishman, el primer paso consiste en una toma de conciencia y si esa toma de conciencia es avalada por las nuevas generaciones, entonces podremos avanzar hacia una verdadera revitalización. En definitiva, ¿qué ganamos?

Los beneficios que da la lengua es que da identidad y en la medida en que tienes identidad, tienes cohesión y en la medida que te da cohesión puedes actuar colectivamente. Puedes tener autonomía como comunidad. En esa medida de la autonomía puedes diseñar tus propios medios, instrumentos de reglas comunitarias, puedes tener tu territorio. Entonces la cuestión aquí es sensibilizar en los procesos de difusión de lenguas en las comunidades de lo que implica el que te identifiques como grupo porque esa identificación te da fuerza. (LAS 29/11/07: 18: 40)

No se trata de volver a sembrar tristezas sino de sembrar lo propio para conseguir mejores relaciones con todas las personas. En las comunidades donde la lengua indígena puede tener cabida como L2, me parece que la cuestión de revitalización ha de iniciar como manifestación del pensamiento y paulatinamente tornarse en una visión ideológica que involucre a diferentes sectores de la población. La lengua originaria como constructo social puede generar cohesión entre los actores puesto que cada pueblo aún conserva términos que se mantienen en su quehacer diario dando vida a su cotidianidad. Si a ello añadimos determinados beneficios sociales enmarcados por las agencias gubernamentales, es claro que las comunidades tenderán a emprender acciones positivas para el afianzamiento de la lengua y de su identidad cultural.

No debemos olvidar que hablar desde otra lengua, es decir, desde una lengua colonizante —en este caso el castellano— significa ocultar la sabiduría de los ancestros expresada desde sus palabras. En los espacios en donde la lengua indígena está siendo desplazada, es necesario voltear la mirada para manifestar el pensamiento y los modos de ser desde el bagaje lingüístico de nuestros mayores, sin menoscabo de recrear nuevas y múltiples tradiciones. Una actitud que fortalezca lo propio, ya fuera en ámbitos ciudadanos o rurales, evita sustancialmente los actos de discriminación por parte de los sectores hegemónicos que paulatinamente inciden en una homogenización cultural.

Recuperar nuestras lenguas originarias y mantener la vitalidad de las que ya se hablan no es una tarea netamente personal e individual. Dar cabida a las iniciativas de revitalización de lenguas necesariamente conlleva al actuar de un colectivo. Dicho colectivo ha de encontrar su germen en la base de la familia y la comunidad para buscar una transformación del Estado actual.

Conclusiones

En México, la planificación lingüística que surge de las instancias gubernamentales escasamente garantiza la preservación y mantenimiento de las lenguas originarias. Dichas agencias, la sociedad y el individuo juegan roles que se diferencian marcadamente entre sí. Cuando el Estado impone preceptos sobre los hablantes, estos atienden prioridades distintas puesto que tales decisiones no han surgido desde las bases, sino, más bien, se han construido de manera vertical elitista.

En este sentido, surgen interrogantes que parecen no terminar. Primera, cuál es el control que puede ejercer el aparato gubernamental sobre cuál lengua “oficial” debe emplear el individuo. Segunda, cuál o cuáles lenguas son indispensables para comunicarse de manera eficiente y eficaz. Y tercera, cuál es el compromiso cultural del individuo para la posteridad, es decir, con las futuras generaciones. Estos cuestionamientos sin duda ponen en entredicho el modelo de Estado que tenemos, el papel de la sociedad a la que pertenecemos y las formas en que los individuos actúan para conseguir propósitos específicos.

En términos de planificación lingüística, hemos notado que el estatus de las lenguas indígenas se modificaría positivamente a partir del reconocimiento oficial que incluya al territorio nacional en su conjunto, no solo a los lugares en donde se hablen. Por otro lado, si la planeación del corpus y la adquisición dejaran de contemplarse como tareas exclusivas de la escuela o de las instancias que producen materiales, podría permitirse que los propietarios de las lenguas consiguieran oportunidades para expresar pensamientos, ideas y sentimientos desde sus propios marcos culturales de referencia.

Propuesta

Acciones desde las agencias gubernamentales:

- Otorgar reconocimiento oficial a las lenguas vernáculas en la totalidad del territorio nacional no solo en los lugares donde se hablen.
- Impulsar la construcción de una educación intercultural bilingüe que permita la participación activa de todos los sectores y actores implicados.
- Investigar los nichos lingüísticos todavía existentes. Convivir con la comunidad afectada (Cerrón-Palomino 1995).
- Desarrollar un programa de salud sociolingüística (Melià 2003: 4).
- Apoyar a las instituciones interesadas en el rescate y desarrollo de las lenguas amerindias (Grineval 2005: 16).

Porque...

- La planificación lingüística desde y para poblaciones con diversas culturas debe orientarse hacia la construcción de sociedades plurilingües y pluridialectales a fin de garantizar la pervivencia de todas y cada una de las lenguas originarias.
- Las decisiones, compromisos y responsabilidades sobre los derechos lingüísticos del país deben incluir a los usuarios de las lenguas, las organizaciones de la sociedad civil y al Estado.

- La construcción de una educación interculturalidad bilingüe compromete a todos. El uso de las lenguas indígenas tiene que ser asumido por el conjunto de las sociedades hegemónicas y pueblos originarios, de tal modo que permita incorporar el aprendizaje de una lengua indígena tanto en sectores discriminadores como discriminados, ciudadanos como rurales.

En el escenario de la comunidad:

- Propiciar asambleas o espacios de discusión para encontrar términos en lengua propia que expresen conceptos sin recurrir a la traducción del castellano (Maia 2006: 8).
- Lo fundamental de una lengua es que continúe siendo hablada (Meliá 2003: 22).

Porque...

- Los miembros de cada familia y cada familia como núcleo de la comunidad pueden afianzar o revitalizar la lengua originaria de su contexto inmediato siempre y cuando la planificación de la adquisición sea accesible a sus modos y formas de expresión propios. En este caso, las variantes dialectales, lejos de constituir una atomización de la lengua, más bien se convierten en alicientes que pugnan en pro de la utilización de las lenguas originarias y perpetúan la diversidad lingüística.
- Si el colectivo decide sobre tal o cual lengua va a utilizar para la comunicación diaria, las agencias gubernamentales ya no deben asumir como responsabilidad la precisión del corpus, sino implementar acciones que coadyuven hacia la adquisición de las primeras y segundas lenguas reconocidas como locales u originarias.

Desde la perspectiva del individuo:

- La revitalización consiste no solamente en la preservación de lo que ya existe, sino también en crear lo nuevo (Maia 2006: 9).

- Hablantes activos creativos que no solo tomen las riendas de su propio caballo lingüístico, sino que también sean capaces de guiarlo y abrirse caminos frente a las vallas antidemocráticas del monolingüismo oficial y frente a las avenidas homogenizantes de la globalización (Mamani 2004: 96).

Porque...

- Se necesitan más personas lo suficientemente insatisfechas con el uso minorizado de las lenguas indígenas para encontrar soluciones de revitalización y afianzamiento de su propia identidad cultural.
- En la medida que cada actor evidencie las potencialidades de las lenguas indígenas tomando como punto de partida el desarrollo sustentable de la comunidad, el Estado tenderá a modificar la planificación lingüística que ha venido estableciendo desde años atrás.
- Es menester que el individuo dotado de una gama de lenguas indígenas en su rededor sea visto como un sujeto colectivo capaz de hacer uso de una o varias lenguas vernáculos y buscar relaciones horizontales entre los diferentes sectores de la sociedad actual.

Bibliografía

Cerrón-Palomino, Rodolfo

1995 Capítulo IX: "Esplendor y ocaso" de su **La lengua de Naimlap. (Reconstrucción y obslescencia del Mochica)** Lima: Pontificia Universidad Católica, Fondo Editorial. 174-194

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

2005 **Lenguas Indígenas en riesgo.** En línea: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1429 (Consulta: 27 de noviembre de 2007).

Grinevald, Colette

2005 "Documentación de lenguas en peligro: el caso de las lenguas amerindias" en Lluís i Vidal-Folch & Dalla Corte Caballero (eds.). **Lenguas amerindias: mantenimiento, promoción y pervivencia. III Fórum de las Lenguas Amerindias.** Barcelona.

Instituto de Investigaciones Jurídicas

1995 "Disposiciones Generales. Artículo 7". En **Ley General de Educación.** En línea: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/159.htm?s=> (Consulta: 27 de noviembre de 2007).

2001 "Título Primero. Capítulo I de las Garantías Individuales. Artículo 2". En: **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** En línea: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=> (Consulta: 25 de agosto de 2007)

Instituto de Investigaciones Jurídicas

- 1995 "Disposiciones Generales. Artículo 7". En **Ley General de Educación**. En línea: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/159.htm?s=> (Consulta: 27 de noviembre de 2007).

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

- 2003 **Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas**. En línea: www.inali.gob.mx/pdf/LGDLPI.pdf (Consulta: 9 de agosto de 2007)

Maia, Marcus

- 2005 "La revitalización de las lenguas indígenas y su desafío en la educación intercultural bilingüe". Ponencia magistral en el VII Congreso Latinoamericano de EIB. Cochabamba.

Mamani, Juan Carlos

- 2003 "Política y planificación lingüística desde el control cultural de las minorías étnicas: algunos fundamentos". **Revista de Educación Intercultural Bilingüe Quinasay**. Vol. 2. 83-97

Melià, Borlólomeu

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

Sichra, Inge

- 2005 "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística". El hablante tiene la última palabra". **Revista de Educación Intercultural Bilingüe Quinasay**. Vol. 3. 161-181

Taylor, Solange Goodrich

2005 "Language-in-education planning: PROEIB Andes and the Consolidation of Bilingual Education Policies in Bolivia, Perú and Chile". Tesis doctoral presentada a la Universidad de Cambridge. 21-35

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de diciembre de 2008
en Talleres Gráficos “KIPUS”
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax: 591- 4 - 4582716 / 4237448



FONDO
EDITORIAL