

**Lenguas en contacto:
desafíos en la diversidad**

**Lenguas en contacto:
desafíos en la diversidad**

Marleen Haboud, editora

Lenguas en contacto: desafíos en la diversidad

Marleen Haboud, editora

Primera edición

© 2019 Marleen Haboud, editora

© 2019 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Centro de Publicaciones PUCE

www.edipuce.edu.ec

Quito, Av. 12 de Octubre y Robles

Apartado n.º 17-01-2184

Telf: (593) (02) 2991 700

publicaciones@puce.edu.ec

Dr. Fernando Ponce, S.J.

Rector

Dr. Fernando Barredo, S.J.

Vicerrector

Dra. Graciela Monnesterolo Lencioni

Directora general Académica

Dr. César Eduardo Carrión

Decano de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura

Dra. Ana Estrella

Directora de la Escuela de Literatura

Mtr. Santiago Vizcaíno Armijos

Director del Centro de Publicaciones

Diagramación y corrección: La Caracola Editores

ISBN: 978-

Impreso en Ecuador. Prohibida la reproducción de este libro, en todo o en parte, por cualquier medio, sin previa autorización del propietario del Copyright.

Contenido

Prólogo	
César Eduardo Carrión	11
Introducción	
Marleen Haboud	15
Sección I. Diversidad y contacto desde múltiples miradas	19
La complejidad del contacto desde la lingüística	
Azucena Palacios	21
La translingualización como resultado del manejo de las lenguas en situaciones de contacto: la perspectiva del constructivismo neurobiológico	
Klaus Zimmermann	47
Diversidad y contacto: una mirada desde la literatura a las lenguas ancestrales	
Susana Dávila Fernández	81
Sección II. Algunos efectos lingüísticos del contacto	107
La variación fonética del /r/ y /r/ en el español andino de Cañar, Ecuador	
Julia Oliver Rajan	109
La expresión de la pasividad en los hablantes de español en Houston, Texas	
Patricia Gubitosi	135

Contenido	
Análisis de algunos complejos verbales del ecuatoriano Montserrat Batllori, María Lluïsa Hernanz y Carlos Rubio	163
Dos fenómenos vigentes en la situación de contacto entre el <i>mapuzugun</i> y el español de Chile Aldo Olate y Fernando Wittig	201
Sección III. Diversidad en peligro... lenguas en desplazamiento	227
El Waotededo y los efectos de un contacto intenso Marleen Haboud y Fernando Ortega	229
El rol de la lengua Kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañar Paola Enríquez	267
Diversidad y contacto: una mirada desde las ideologías y las actitudes lingüísticas Flor Canché	279
Sección IV. El rol de las instituciones académicas frente al contacto	301
¿Kichwa o quichua? Historia política de alfabetos y aplicación de los procesos de lectura y escritura de las lenguas indígenas en América Latina Nicholas Limerick	303
Los sistemas educativos que acogen a estudiantes de habla hispana en el sistema de educación primaria y secundaria en Estados Unidos Nina Moreno	347

	Contenido
Obsolescencia estructural y revitalización lingüística: el sistema de clasificadores numerales del bribri y el juego de los números Tté shtáwok Carlos Sánchez Avendaño	373
Confluencias: una propuesta para analizar los procesos de revitalización lingüística desde la experiencia Tulio Rojas, Geny Gonzales, Esteban Díaz	395
Un modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para maestros Diana Salazar	445
Sección V. Diversidad en la praxis	465
La <i>performance</i> de lenguas indígenas e inmigrantes de Latinoamérica en los nuevos medios: aportes a la revitalización lingüística en dos casos ilustrativos Eva Gugenberger	467
Traduciendo culturas en el Perú: los derechos lingüísticos en la práctica Luis Andrade, Rosaleen Howard y Raquel de Pedro	513

PRÓLOGO

Dr. César Eduardo Carrión¹

*Aire de soledad, dios transparente
que en secreto edificas tu morada
¿en pilares de vidrio de qué flores?
¿sobre la galería iluminada
de qué río, qué fuente?
Tu santuario es la gruta de colores.
Lengua de resplandores
hablas, dios escondido,
al ojo y al oído.
Sólo en la planta, el agua, el polvo asomas
con tu vestido de alas de palomas
despertando el frescor y el movimiento.
En tu caballo azul van los aromas,
Soledad convertida en elemento.*

Con estas palabras, Jorge Carrera Andrade empezó una de las secuencias de imágenes y figuras más célebres de toda la literatura ecuatoriana: el poema titulado *Dictado por el agua*. Ese dios transparente, escondido en el rumor que el viento silva en los recovecos vegetales y las alas de los pájaros, nunca le confesó su nombre al poeta. Para sus oídos, la luz y los sonidos que transitan los laberintos naturales apenas balbucean una lengua, cuyo

1. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Decano de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura. Quito, Ecuador (cecarrionc@puce.edu.ec).

profundo significado apenas puede intuir y penosamente comunicarnos mediante metáforas y torsiones retóricas. Frente a la misteriosa potencia de los elementos, el poeta apenas puede actuar como un ventrílocuo, como un monigote manipulado por el código inabarcable del cosmos. La poesía de Carrera Andrade es un testimonio de la imposibilidad humana de expresar con la lengua, con cualquier lengua, con cualquier lenguaje humano, la totalidad del misterio de la vida.

El contacto de la lengua de los hombres con la lengua de los dioses es quizás el primero y más feroz encuentro del que tengamos noticia. Del seno de esa batalla incesante, nace la poesía, el arte literario, quizá la expresión artística más cercana al misterio fundacional de la primera palabra pronunciada por el hombre. Pero luego vino la diversidad, porque cada grupo humano, cada individuo incluso, interpretó de maneras distintas, desde el inicio mismo del mundo, el murmullo del universo del que nos habla Carrera Andrade. Y entonces, los seres humanos empezamos a hablar en lenguas, como lo recuerda el mito de la Torre de Babel. Y la poesía derivó en mito, en filosofía, en ciencia. ¡Qué dirán los teólogos y los filósofos de esta, mi poética blasfemia! ¡Y qué dirán los lingüistas! Lo cierto es que la diversidad de las lenguas devino en diversidad de colores, etnias, comunidades y pueblos, sociedades y culturas enteras.

Vivimos en diversidad. Esa es una verdad inobjetable. Hay quienes la ignoran o desconocen. Hay quienes la combaten. Hay quienes anhelan volver a los tiempos pre-babélicos. Pero hay quienes aceptan y viven felizmente la diversidad. Y procuran defenderla y difundirla como una parte esencial de la condición humana. Nosotros somos de aquellos enamorados de lo diverso. Por eso este libro busca ser justo con nuestras aspiraciones, con nuestras legítimas ambiciones: levantar un auténtico movimien-

to que tenga entre los propósitos de su manifiesto la búsqueda de la unidad en la diversidad. Imaginemos a todos los hombres, todas las culturas, todas las razas y todas las historias. Imaginemos la unidad de todos los seres humanos, respetándose unos a otros, comunicándose en una sola lengua: la lengua del primer hombre. Yo sé que esto es demasiado pedir de un solo texto que reúne, sin duda, perspectivas y problemáticas diversas. Debe ser que el corazón se me ha ablandado y se me ha trastocado la razón de tanto leer poesía, sobre todo del tipo de versos que escribió Jorge Carrera Andrade.

Esa misma vocación humanista inspiró a nuestro poeta cuando participó en la redacción de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, cuya versión en castellano le pertenece por entero al escritor ecuatoriano. Es una pena que olvidemos estos detalles históricos. La versión en nuestra lengua de tan hermoso documento, pletórico de ecumenismo, le pertenece a un poeta quiteño, americano, universal, quizá porque ese documento colectivo es, en sí mismo, nada menos que un verdadero poema. Quiero terminar con un fragmento de aquella utópica *Declaración*, pero no en castellano, que ya hemos escuchado la voz de Carrera Andrade. Quiero transcribir un pasaje en *Interlingua*, aquella lengua artificial creada a partir de una combinación entre las gramáticas del inglés, el italiano, el francés, el español y el portugués, y los vocabularios de estas lenguas y, en menor medida, del alemán y el ruso, cuyo objeto fue buscar entre las principales lenguas europeas las raíces latinas y formar con ellas una utópica lengua de contacto.

En 1951, el lingüista germano-estadounidense Alexander Gode logró culminar este proyecto colectivo de la Asociación Internacional de Lenguas Auxiliares, y con él militó, como muchos de nosotros, por el entendimiento entre los pueblos del

mundo. En uno de sus momentos cumbre, el famoso poema, conocido como *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, dice, según la versión de la Unión Mundial pro *Interlingua* de Holanda: “Tote le esseres human nasce libere e equal in dignitate e in derechos. Illes es dotate de ration e de conscientia e debe ager le unes verso le alteres in un spirito de fraternitate”.

Que este libro invite a nuestro espíritu y nos convoque nuevamente a encontrarnos en la diversidad. Y a sumar a otros, alrededor del mundo, a la única gran marcha a la que todos tenemos entrada libre, con bandera propia: la defensa de la humanidad.

INTRODUCCIÓN

Marleen Haboud

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Vivir en diversidad es, sin duda, un reto permanente; de ahí que este volumen, inspirado en el Simposio del mismo nombre, proponga reflexionar en algunas de las múltiples facetas que trae consigo el encuentro de las diversidades, y la necesidad, no solo de pensarlas, sino de llegar a la reflexión basada en el diálogo, el encuentro y la negociación como respuesta a los conflictos lingüísticos, sociolingüísticos y educativos, todavía muy presentes en nuestras sociedades.

Buscamos, desde una mirada plural, compartir propuestas, experiencias exitosas y no exitosas que nos conduzcan a entender de mejor forma la diversidad.

Lenguas en contacto: desafíos en la diversidad busca incidir en el debate, la discusión y la reflexión relacionadas con la lingüística de contacto desde las diversas teorías y metodologías, y desde la vivencia misma de la interacción sociolingüística y cultural. Nos interesa ahondar en los procesos de adquisición de primera y segundas lenguas y su materialización en el aula y la vida diaria, en los procesos de oralidad y la escritura, en la vitalidad de las lenguas; esto es, su vida, su debilitamiento, su muerte o su sobrevivencia.

Hemos reunido, para ello, a estudiosos del mundo entero, todos comprometidos con vivir la diversidad con todos sus sentidos y de tratar de entenderla desde la teoría y desde la práctica.

Este libro consta de cinco secciones. La **Sección I**, *Diversidad y contacto desde múltiples miradas*, incluye tres artículos.

Azucena Palacios resume las tendencias de análisis del contacto desde diversas teorías lingüísticas, mientras Klaus Zimmermann plantea, desde la perspectiva del constructivismo neurobiológico, situaciones de translingualización como resultado del manejo de lenguas en situaciones de contacto. Susana Dávila nos muestra, desde la literatura, ricas facetas poéticas de la diversidad en las lenguas maya, quechua y quichua.

La **Sección II**, *Algunos efectos lingüísticos del contacto*, nos permite vivir algunas situaciones de contacto entre varias lenguas. Julia Oliver analiza, a partir de muestras de lengua natural recogidas en la provincia de Cañar, al sur de la región andina ecuatoriana, la producción de la /r/ entre bilingües quichua-español de varias edades. Montserat Batllori, María Luisa Hernan y Carlos Rubio Alcalá analizan, desde la lingüística generativa, algunos complejos verbales del español ecuatoriano; lo hacen tomando en cuenta universales lingüísticos y las particularidades del español de la Sierra ecuatoriana. Para cerrar esta sección, Patricia Gubitosi revive el español de contacto en Estados Unidos con un análisis de las expresiones pasivas por parte de hispanohablantes residentes en Texas. Aldo Olate y Fernando Wittig nos acercan a algunos de los fenómenos del contacto mapuzungun-español en Chile. Su análisis se centra en los efectos bidireccionales del contacto, los mismo que tienen como punto de convergencia al hablante bilingüe, situado en una trama social y de contextos históricos específicos.

La **Sección III**, *Diversidad en peligro... lenguas en desplazamiento*, se centra en situaciones de desplazamiento lingüístico como efectos del contacto. Marleen Haboud y Fernando Ortega nos encaminan a la Amazonía ecuatoriana para ver más de cerca, no solo la situación de vulnerabilidad de la lengua wato-dedo, sino también los efectos nocivos que las constantes colo-

nizaciones han tenido en la cultura, las identidades y el deterioro ambiental. Mientras, Paola Enríquez muestra la versatilidad de la identidad en la población kichwahablante de la región de Cañar (Ecuador) y la emergencia del bilingüismo como marca de autoidentificación frente a la sociedad dominante. Flor Canché, por su parte, analiza el impacto que las ideologías y actitudes lingüísticas tienen en el debilitamiento de la lengua maya entre docentes y estudiantes universitarios.

La **Sección IV**, *El rol de las instituciones académicas frente al contacto*, nos trae experiencias alentadoras de recuperación y activismo a favor de las lenguas en desplazamiento. Nicholas Limerick analiza la historia de los alfabetos y su aplicación en procesos educativos bilingües en América Latina, con especial énfasis en Ecuador. Subraya los muchos retos que el uso de un alfabeto tiene, no solo desde el punto de vista del sistema educativo, sino también, como un símbolo social. Nina Moreno describe exhaustivamente los sistemas educativos que acogen a estudiantes hispanohablantes en Estados Unidos, sus éxitos y fracasos; Carlos Sánchez Avendaño nos acerca a la realidad de las lenguas indígenas de Costa Rica. Pone sobre la mesa de discusión situaciones de desplazamiento y obsolescencia lingüísticas, y muestra la importancia de crear materiales didácticos lúdicos para su revitalización. Desde Colombia, Tulio Rojas Curieux, Geny Gonzales Castaño y Esteban Díaz Montenegro presentan las diferentes estrategias desarrolladas para reactivar las lenguas indígenas de su país. En la misma línea, si bien en una situación más grave, Diana Salazar propone que, desde la educación formal, se dé a la nacionalidad Andwa (Andoa) la posibilidad de revivir su lengua y su cultura.

Esta sección es especialmente importante para repensar cuál es el rol de la Universidad y los académicos en cada una de las situaciones descritas.

La **Sección V**, *Diversidad en la praxis*, evidencia la importancia del uso de las lenguas en nuevos contextos; el dinamismo de las situaciones de contacto, la emergencia de nuevas identidades lingüísticas y sociales; y la urgente necesidad de que las lenguas indígenas copen nuevos contextos de comunicación. Así, Eva Gugenberger enfatiza en la revitalización lingüística y étnica desde los nuevos medios, mientras Rosaleen Howard, Luis Andrade Ciudad y Raquel de Pedro Rico nos dan una muestra de acercamiento al otro con el proyecto Traduciendo culturas, que busca interpretar culturas en el ámbito legal. Este, además de ser un proyecto alentador en la búsqueda de justicia y equidad, nos recuerda de la gran responsabilidad que todos tenemos frente a las lenguas y pueblos menos favorecidos.

Esperamos que este libro sea una motivación más para reflexionar sobre las dinámicas de las lenguas en contacto y el reto que nos significa vivir en la diversidad.

Quito, 2019.

Sección I
Diversidad y contacto desde múltiples miradas

LA COMPLEJIDAD DEL CONTACTO¹ DESDE LA LINGÜÍSTICA

DIVERSITY AND CONTACT FROM MULTIPLE PERSPECTIVES

*Azucena Palacios*²

Resumen

El capítulo aborda la complejidad de las situaciones de contacto en Hispanoamérica y revisa algunos presupuestos teóricos y metodológicos con los que se han abordado estas situaciones. Alude, en primer lugar, a cómo las lenguas amerindias se encuentran en escenarios que favorecen los conflictos lingüísticos, y cómo, en estos contextos, se refuerzan como instrumentos de exclusión, ya que favorecen la categorización social negativa del colectivo indígena y las actitudes de rechazo hacia su lengua. Se alude, igualmente, a cómo la categorización social negativa no solo afecta a las lenguas indígenas sino también a las variedades de español en contacto con ellas, cuyas variaciones lingüísticas son etiquetadas como errores lingüísticos o desvíos de la norma. En este sentido, se muestra que las variedades de español de las zonas de contacto

1. Esta investigación se enmarca en el proyecto de investigación *Español en contacto con otras lenguas II: variación y cambio lingüístico* (Ref. FFI2015-67034-P Mineco/Feder), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Mineco) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Feder).

2. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras. Madrid, España (azucena.palacios@uam.es).

lingüístico son el producto de un contexto histórico de contacto intenso, que se manifiesta en variaciones lingüísticas significativas respecto de la variedad estándar; variaciones bajo las que subyacen estrategias lingüísticas y cognitivas producto de la influencia de las lenguas amerindias con las que el español está en contacto. Posteriormente, se hace una revisión crítica de las perspectivas teóricas que han abordado estas situaciones de contacto. Se apuesta por una teoría del contacto más dinámica y flexible que delimite cuáles son los procesos de cambio lingüístico y los principios generales o locales que los regulan en su contexto social, situando al hablante en el centro de la investigación.

Palabras clave: contacto de lenguas, lenguas amerindias y español, revisión teórica, lingüística del contacto

Abstract

This chapter addresses the complexity of language contact situations in Latin America by reviewing some of the theoretical and methodological approaches with which these situations have been tackled. References are made to how Amerindian languages are found in scenarios that provoke linguistic conflicts, and how, in these contexts, they strengthen issues such exclusion, since they incite the negative social categorization of the indigenous collective and the attitudes of rejection towards their tongue. It also refers to how the negative social categorization affects not only the indigenous languages but also the varieties of Spanish in contact with them whose linguistic variations are labeled as linguistic errors or deviations from the norm. In this regard, it is shown that the varieties of Spanish in the zones of linguistic contact are the product

of a historical background of intense contact, which manifests itself in significant linguistic variations with respect to the standard variety; variations preserving linguistic and cognitive strategies that derive from the influence of the Amerindian languages with which Spanish is in contact. Subsequently, a critical review of the theoretical perspectives that have addressed these contact situations is made. A more dynamic and flexible theory is considered more suitable to opt for, since it delimits the processes of linguistic change and the general or local principles that regulate them in their social context, placing the speaker at the center of the research.

Key words: languages in contact, Amerind languages and Spanish, theoretical revision, Linguistics and contact

La situación de multilingüismo y de multiculturalismo que experimenta Hispanoamérica, como es bien sabido, es ciertamente diversa y compleja, y los lingüistas, al menos en los últimos años, suelen considerar que este panorama es un patrimonio cultural que hay que cuidar, proteger y estudiar. Porque, en efecto, la diversidad de las lenguas que conviven en el continente americano y las múltiples situaciones sociolingüísticas que surgen por ello tienen una complejidad que dista mucho de ser bien conocida, a pesar de que, en los últimos decenios, los estudios que abordan estas situaciones de contacto del español y las lenguas amerindias se han multiplicado. Y, lo que es más importante, cuentan con premisas teóricas y metodológicas novedosas que permiten mejores resultados.

A pesar de ello, la vitalidad, el mantenimiento o el desplazamiento de las lenguas amerindias, su relación con el castellano, las soluciones lingüísticas emergentes que se crean en español y en las propias lenguas indígenas, las prácticas lingüísticas coti-

dianas, los espacios de uso y de negociación donde la comunicación tiene lugar, las formas de convivencia lingüística que se crean y su valoración social, el estatus de las lenguas que conviven en esos mismos espacios o las políticas lingüísticas que los distintos estados tienen son temas que aún no están bien estudiados y, en muchos casos, pasan desapercibidos para la sociedad mayoritaria y también para los estudiosos.

La complejidad y extensión de estas situaciones por el vasto territorio americano, difícilmente abarcable, supone sin duda un obstáculo importantísimo para abordar su estudio. A esta situación se suma el aumento de los escenarios multiculturales en las áreas urbanas debido a la migración rural interior, que supone un desafío adicional para abordar estos nuevos contextos. Pero también ha influido, sin duda, el hecho de que estas situaciones de contacto de lenguas no han obtenido la atención necesaria de nosotros, los investigadores.

Por otra parte, desde una dimensión sociopolítica, si bien es cierto que institucionalmente se reconoce un multiculturalismo y un multilingüismo oficial en la mayoría de los países americanos, no siempre se concibe la convivencia de lenguas y de culturas como un valor positivo que enriquece. Desgraciadamente, a pesar de los esfuerzos que se están llevando a cabo, las lenguas y las culturas indígenas se siguen relacionando con conceptos como pobreza, subdesarrollo y marginalidad. García Tesoro (2008), Godenzzi (2008), Haboud (1998) o Zimmermann (2004a), entre otros, han mostrado el desprestigio social que las lenguas y culturas amerindias tienen en la actualidad frente al español. Sus estudios recogen el testimonio de hablantes bilingües de distintas áreas y muestran cómo estos tienden a disimular sus conocimientos de lenguas amerindias para evitar la estigmatización social, prácticas lingüísticas que provocan conflictos en sus comunidades o grupos

sociales que las califican de desleales. La presencia del conflicto lingüístico se refleja así en la falta de flexibilidad para tomar decisiones lingüísticas y en la tendencia a preferir el español para la educación de los hijos. En este contexto, la lengua se refuerza como un instrumento de exclusión, ya que interviene de manera determinante en los procesos de diferenciación lingüística que favorecen la categorización social negativa del colectivo indígena y las actitudes de rechazo hacia su lengua. El prestigio social que el grupo mayoritario otorga a las lenguas indígenas y el que las propias comunidades se autoconceden influye en gran medida en los procesos de conservación o sustitución de estas lenguas.

La categorización social negativa no solo afecta a las lenguas indígenas sino también a las variedades de español en contacto con ellas, como han denunciado Godenzzi (2008), Caravedo (2007) o Garatea (2009, p. 162), entre otros. Este último afirma que los hablantes originarios del ámbito andino, “perciben lo costeño y, en especial, lo limeño como modelo, como única alternativa de ascenso y desarrollo personal, lo que, en el campo de la lengua, se traduce en un sentimiento de inferioridad hacia su variedad, ‘un español incorrecto’, a diferencia del español limeño que, en cambio, es percibido positivamente”. Smith (2008, p. 78) va mucho más allá, haciendo distinciones más finas de esta cuestión. Así, denuncia que algunos informantes andinos migrantes en Lima distinguen entre el racismo y la discriminación lingüística, achacando a esta última, y no a sus características físicas, la exclusión social. Afirma, igualmente, que el nivel de progreso de estos migrantes se mide por su “desindianización”, es decir, por la eliminación de los rasgos lingüísticos indexados con el espacio andino y su asimilación a la cultura limeña.

Hablar bien, hablar correctamente, en el caso peruano, es hablar según los parámetros de la variedad limeña. Y esta eva-

luación negativa de lo andino repercute en los comportamientos lingüísticos de los hablantes, como han investigado Zavala (1999), Godenzzi (2008) o Mick y Palacios (2013), entre otros. Porque la variedad andina se identifica con ciertos rasgos lingüísticos, fonéticos, morfosintácticos y léxicos, por lo que los hablantes tiende a disimular u ocultar esos mismos rasgos y, en muchos casos, a abandonar su lengua materna, si se trata de hablantes bilingües, independientemente de que esta fotografía social coincida o no con la realidad objetiva.

En el caso de Bolivia, Coello (2004) insiste en esta idea, y construye su discurso sobre la minusvaloración de variedades locales de español de áreas bilingües a partir de una cita de internet muy ilustrativa que le sirve para plasmar los estereotipos existentes sobre la variedad andina boliviana, más allá de su explicación lingüística. La cita es la siguiente:

El boliviano en general habla un español muy singular. Por ejemplo, el verbo haber lo emplea mucho, nunca emplean los tiempos verbales pasados: no dicen yo fui, dicen yo he ido. Y las frases las arman al revés, no dicen voy a ir de paseo, dicen de paseo voy a ir. O, por ejemplo, si refiriéndose a que allí hay un negocio, ellos dicen había sido un negocio. Y uno no entiende nada: si el negocio aún existe o si ya desapareció.

El internauta que hace estas observaciones, detecta ciertas variaciones que no coinciden con su norma lingüística y las cataloga de “español muy singular” sin saber si estas variaciones son o no del mismo tipo. Así, las relativas al orden de palabras que se aprecian en el ejemplo “de paseo voy a ir” o el valor mirativo y/o evidencial que puede tener la forma verbal de pluscuamperfecto “había sido un negocio”, producidas como consecuencia del contacto lingüístico con el quechua o el aimara, se agrupan con la

variación de los tiempos verbales de pasado simple y compuesto “fui” y “he ido”, que nada tiene que ver con el contacto de lenguas y que obedecen al proceso de gramaticalización que los pretéritos están desarrollando en las distintas variedades de español desde el latín. Pero ese internauta es un mero usuario de español, de otra variedad de español que no es la andina boliviana. El problema surge cuando los lingüistas etiquetamos como errores lingüísticos, desvíos, vulgarismos o aberraciones las variaciones lingüísticas surgidas en estos espacios de contacto; variaciones que se apartan de la norma estándar y que se suelen adscribir de manera general a la categoría de “español de indígenas” aunque los hablantes sean ya monolingües de español. Estas etiquetas suponen la estigmatización, la minusvaloración social, de este español por parte de la población mayoritaria, consideración que se extiende a las propias comunidades indígenas.

Este “español de indígenas”, como afirman Guerrero y San Giacomo (2014), recubre ciertamente distintas modalidades de habla en función de factores como el grado de bilingüismo (hablantes bilingües simétricos, que dominan ambas lenguas por igual; hablantes bilingües consecutivos cuya lengua materna es la lengua indígena; hablantes bilingües consecutivos cuya lengua materna es el español o hablantes monolingües de español que conviven en la misma zona), el modo de adquisición del español (formal o informal), la edad de adquisición del español o el nivel de estudios.

Todos estos factores conforman un mosaico complejo que exige un estudio pormenorizado y exhaustivo del que carecen, por desgracia, muchas de las áreas de contacto americanas.

En definitiva, las variedades de español de las zonas de contacto lingüístico son el producto de un contexto histórico de contacto intenso, que poseen características culturales propias

en las que se ven imbricadas tanto la herencia indígena como la hispana. Por ello, su variedad de castellano responde a ese contexto cultural múltiple, que se manifiesta en variaciones lingüísticas significativas respecto de la variedad estándar; variaciones bajo las que subyacen estrategias lingüísticas y cognitivas producto de la influencia de las lenguas amerindias con las que el español está en contacto.

Es esta complejidad lingüística la que hay que estudiar sin prejuicios ni ideas preconcebidas. Este es el gran reto que los lingüistas debemos afrontar. Porque si revisamos los estudios publicados sobre el español en contacto con las lenguas amerindias, observamos una trayectoria interesante que merece mencionarse.

Permítanme que me remonte un instante a 1893, año de la publicación del polémico artículo de Rodolfo Lenz *Contribución para el conocimiento del español de América*, donde el autor defendía la tesis indigenista para explicar las variaciones fonéticas del español hablado en Chile, tesis que se ha resumido en su famosa frase “el español vulgar de Chile es principalmente español con sonidos araucanos”. Este trabajo, como saben, fue ferozmente rebatido, entre otros, por Amado Alonso, que mostró de manera rigurosa que los fenómenos fonéticos que Lenz atribuía a la influencia del mapuche o araucano están en muchas otras variedades americanas. Oroz (1966) reaccionó en esa misma línea, si bien admitía que podía existir alguna influencia del mapuche en el léxico. Y es en la fonética y en el léxico donde únicamente se ha admitido, hasta hace pocas décadas, la influencia de las lenguas indígenas en el español de ciertas variedades americanas. El motivo es, sin duda, las concepciones y puntos de partida que sobre la lengua se han mantenido durante una gran parte del siglo XX. Me refiero a visiones estáticas de la lengua que creen que el cambio lingüístico es caótico, no orientado y,

en cuanto al cambio sintáctico, consideran que es poco probable que tenga lugar.

En esa concepción convergente del cambio lingüístico encontramos corrientes basadas en principios estructuralistas pero también corrientes lingüísticas innatistas. Empezando por estas últimas, su concepción de las lenguas como un conjunto de principios y parámetros básicos universales innatos conlleva una concepción del cambio lingüístico en la que el cambio gramatical carece de dirección concreta, dado que, como afirma Elvira (2009, p. 68): “las diferentes modalidades o configuraciones que una lengua puede adoptar están ya previstas en la dotación genética de cada individuo, que solo necesita que los datos externos orienten el desarrollo de la lengua en un sentido o en otro”. Esto permitiría a cada hablante establecer algunos parámetros básicos de su gramática; así los cambios gramaticales estarían motivados por novedades que son parte de opciones paramétricas, las mismas que pueden ser variaciones en el entorno, por tanto imprevisibles y aleatorias, lo que condicionará el carácter igualmente aleatorio del cambio.

En cuanto a las corrientes de corte estructuralista, la dicotomía entre lengua y habla condiciona inexorablemente la concepción del cambio lingüístico, ya que se excluye la posibilidad de que este tenga lugar en el sistema, en la lengua, por lo que se desplaza al ámbito del habla como algo variable, caótico y, por tanto, inaprensible. En el caso de los cambios inducidos por contacto, estos postulados teóricos inciden especialmente en concebir las gramáticas como fortines difícilmente modificables como consecuencia del contacto de lenguas salvo en el ámbito de la fonética o del léxico (Salas, 1988). En este sentido, Coseriu (1990, p. 62) afirmaba que:

El influjo indígena y el de otras lenguas conciernen casi solo a aspectos superficiales del idioma y solo tienen vigencia regional o estrictamente local: y en los pocos casos en que alcanzan el nivel del sistema lingüístico (así algunas veces en el ámbito fónico), conciernen a comunidades hasta hace poco, o todavía, bilingües y, por lo común, inestables y de límites muy imprecisos, comunidades indígenas solo superficial o parcialmente hispanizadas, o primeras y —muy rara vez— segundas generaciones de inmigrantes.

Alvar (2002, p. 149) abundaba en la misma línea y, refiriéndose a la convivencia del español y las lenguas indígenas, afirmaba que “las lenguas no se extinguen por completo sino que dejan —como adstrato— algunos elementos que condicionan a la lengua que se impone o —como substrato— tienen ecos para siempre en la entonación y en la fonética.

Cuando los datos empíricos tozudos insisten en otra dirección, los cambios inducidos por contacto se relegan como hechos marginales individuales que no afectan al núcleo de la lengua, esto es, a su gramática. Se habla así de errores, desvíos o divergencias normativas, que normalmente se atribuyen a un aprendizaje deficiente de español, por lo que se pronostica que esta “jerga o mezclanza” desaparecerá cuando los hablantes consigan aprender correctamente el español. Así se ha caracterizado, por ejemplo, la variedad de los primeros hablantes chibchas de español en el siglo XVI, “el español mal aprendido dio lugar en labios chibchas a la lengua de gitanos, que poco duró. Tan pronto como la asimilación se produjo, el español se impuso y borró los vestigios de esa torpeza inicial” (Alvar, 2002, p. 96).

Estas evaluaciones negativas de las variedades habladas por bilingües se han extendido también a variedades estables de español en áreas de contacto intenso, como la andina o la paraguaya, documentadas desde los siglos XVI y XVII. Pero más allá de

las valoraciones hechas sobre variedades concretas de español, poco definidas por cierto, interesa destacar que los presupuestos teóricos que intentaban organizar el contacto de lenguas y sus consecuencias lingüísticas también aparecían sustentados por la cuestión de la norma lingüística. Así, el conocido concepto de interferencia lingüística de Weinreich (1953), esencial en la historia de la lingüística del contacto, definía los fenómenos de interferencia como desvíos de la norma lingüística consecuencia del contacto. A partir de ahí, la interferencia lingüística ha funcionado en muchos estudios sobre contacto de lenguas como sinónimo de “calco”, “préstamo”, “error”, “desvío” o “cambio lingüístico”, sin entrar en demasiadas matizaciones. La connotación negativa del concepto originario, y sobre todo su aplicación en otros estudios donde interferencia llega a concebirse como una anomalía o una perturbación errónea del sistema lingüístico, impusieron la necesidad de nuevos conceptos para describir los fenómenos de contacto desde otra perspectiva. Surge así el concepto de transferencia, si bien su definición varía en función de distintos autores. Clyne (1967), así, sustituirá el término interferencia por el de transferencia para aludir a los fenómenos lingüísticos resultado del contacto, evitando la connotación negativa que tenía el primero. En el ámbito español, Silva-Corvalán (1989) o López Morales (1989) utilizarán el término transferencia sin aludir al carácter normativo o no normativo del resultado.

Juhász (1970) reservará el concepto de interferencia para aludir al resultado erróneo del transvase de material lingüístico de la lengua materna a la lengua segunda y el de transferencia para identificar el resultado conforme a la norma de ese transvase. Esta distinción es similar a la que propone De Granda (1996), quien utiliza el término transferencia como hiperónimo y reserva el de interferencia para aludir a los resultados no gramaticales

del contacto lingüístico mientras que adapta el término convergencia para describir los resultados gramaticales del contacto lingüístico.

Las situaciones de contacto lingüístico ofrecían, sin embargo, resultados empíricos más complejos y mostraban mayor diversidad de lo que estos estudios describían, por lo que se fueron creando marcos teóricos más adecuados a esta realidad compleja, formulándose metodologías más rigurosas para intentar explicaciones teóricas que permitieran dar cuenta de los fenómenos diversos que subyacían en las distintas situaciones de contacto de lenguas: fenómenos de préstamo léxico, pero también de préstamo gramatical o incluso de mezcla de códigos. Lo interesante de estos trabajos, entre los que destacan los de Thomason y Kaufman (1988) y Thomason (2001), estaba en que las propias situaciones de contacto y el tipo de hablantes implicados ocupaban la parte central de la investigación.

Los trabajos de estos autores, en efecto, suponen un salto cualitativo en la superación de este panorama al aunar el grado de bilingüismo de los hablantes y la dirección del transvase de elementos lingüísticos de la lengua materna a la lengua segunda o viceversa, estableciendo gradaciones que relacionaba esencialmente el préstamo con el nivel léxico y la interferencia lingüística con el nivel morfosintáctico. Las causas de estos cambios tenían que ver tanto con factores estructurales o internos como con factores externos, sociales.

Lo novedoso, en mi opinión, de esta visión sobre el cambio lingüístico inducido por contacto radicaba en la importancia que otorgaban estos autores a los factores externos para explicar el cambio. Por otra parte, consideraban el cambio inducido por contacto como un caso más del cambio lingüístico con la especificidad de que la lengua de contacto era responsable en última

instancia del motor del cambio. A pesar de esto, el modelo arrasaba aún algunas de las restricciones lingüísticas vigentes en los estudios sobre contacto de lenguas y que, según la tradición estructuralista, constreñían e incluso impedían el cambio inducido por contacto. En efecto, estos trabajos tenían como objetivo último organizar los fenómenos producidos por el contacto lingüístico para establecer distintas tipologías y las restricciones lingüísticas que los ordenaban.

Una de las restricciones más frecuentadas en las que se han fundamentado algunas de estas tipologías es que, a mayor similitud tipológica de las lenguas, mayor influencia se produce. Aludían igualmente a que el cambio lingüístico inducido por contacto solo podía tener lugar si era compatible con los universales lingüísticos; esto es, que los marcadores universales orientaban la dirección del cambio, o que el transvase de material gramatical estaba estrechamente relacionado con el grado de integración de los rasgos prestados en el sistema de la lengua. Como se ha mostrado en estudios posteriores (Babel y Pfänder, 2014; De Granda, 1994, 2001; García Tesoro, 2002, 2008; Haboud, 1998, 2005; Martínez, 2000, 2001, 2006; Martínez y Speranza, 2012; Palacios, 2005, 2008, 2010, 2013, 2014; Palacios y Pfänder, 2014, Pfänder, 2009, entre otros), en situaciones de contacto lingüístico intenso estas restricciones han sido ampliamente superadas.

No obstante, Thomason (2001) matiza posteriormente esa rigidez afirmando que estas restricciones lingüísticas no eran insalvables y que cualquier elemento de cualquier lengua puede ser incorporado a otra siempre que existan las condiciones sociolingüísticas necesarias para que se produzca una situación de contacto intenso. Y ya en *Contact-induced language change and typological congruence* (2014, p. 216), afirma:

La congruencia tipológica, entonces, es solo uno de los muchos factores que nos ayudan a avanzar hacia predicciones débiles de los resultados lingüísticos del contacto de lenguas. [...] Como otras predicciones sobre el cambio inducido por contacto, el factor lingüístico de congruencia tipológica puede ser superado, y a menudo lo es, por factores sociales como la mezcla de lenguas deliberada de bilingües fluidos.

Sin embargo, no todas las perspectivas teóricas apuntan en esa dirección. Así, Van Coetsem (1988) o Winford (2005) postulaban que las influencias morfosintácticas solo se producen desde la lengua materna a la lengua segunda, esto es, que se trataría de casos de interferencias; afirma este último así que el préstamo estructural no es posible y, si tiene lugar, es excepcional y estaría restringido por condicionamientos estructurales y tipológicos muy fuertes. Más radical aún, Lass (1997) consideraba que la influencia de una lengua sobre otra como motor del cambio lingüístico es poco probable, por lo que se hace prevalecer las causas endógenas sobre las exógenas. Cuando la explicación externa se hace incuestionable, se minimiza su valor y se acude a las restricciones tipológicas y estructurales que, como hemos visto, pretenden limitar qué elementos pueden prestarse interlingüísticamente.

El análisis de nuevas áreas de contacto a partir de trabajos de campo rigurosos y no solo de apreciaciones u observaciones plasmadas en datos descontextualizados, ha permitido cuestionar este panorama ya que estas tipologías no reflejan la complejidad de las áreas de contacto, donde pueden coexistir en una misma comunidad hablantes bilingües simétricos y consecutivos así como hablantes monolingües de las lenguas implicadas en el contacto.

Una concepción de la lengua orientada más hacia el estudio de la motivación funcional de la gramática en aras de una co-

municación eficiente ha permitido cambiar en alguna medida la perspectiva de los estudios sobre contacto de lenguas en los últimos años. Los estudios tipológicos-funcionales de la variación intra e interlingüística han centrado su atención en describir las estructuras gramaticales que las lenguas adoptan para cubrir distintas necesidades comunicativas; estructuras o soluciones que suelen poder limitarse a un conjunto relativamente reducido, en contraste con el vasto número de lenguas existentes que las adoptan, y que encajan con unos pocos caminos evolutivos. Esto significa que el cambio lingüístico, incluido el inducido por contacto, se explica como producto de distintos procesos de gramaticalización (Elvira, 2009). Así, surge el concepto de replicación gramatical (Heine y Kuteva, 2005).

Desde esta perspectiva, los cambios inducidos por contacto deben ajustarse a los procesos de gramaticalización que se han propuesto para las lenguas del mundo; procesos que implican, en el caso de los cambios inducidos por contacto, una única dirección, desde la lengua modelo a la réplica. Se concibe el cambio lingüístico como algo natural, inherente a las lenguas, si bien constreñido por procesos universales. En este sentido, el transvase de estructuras y significados en situaciones de contacto no es ajeno a estos patrones que, según los autores, regulan su dinámica. Se diferencia entre préstamo, esto es, importación de material o patrones ajenos de una lengua a otra, y replicación, cambios inducidos por contacto sometidos a los procesos de gramaticalización regulados universalmente. Dada la orientación cognitivista de los autores, bajo la replicación gramatical subyacen procesos cognitivos en los que los hablantes bilingües detectan ciertas equivalencias entre las lenguas, que permitirán la copia o réplica de estructuras originales, total o parcialmente, de una lengua a otra tras un proceso de acomodación lingüística.

La falta de flexibilidad de la teoría, sin embargo, no permite explicar cambios inducidos por contacto que parecen transgredir los procesos de gramaticalización universales que se documentan en situaciones de contacto intenso. Un ejemplo de ello son los procesos de gramaticalización de los sistemas pronominales átonos que tienen lugar en las variedades de español en contacto con lenguas indígenas en Hispanoamérica, como han mostrado García Tesoro y Fernández (2015), Guillán (2012), Hernández y Palacios (2015), Palacios (1998, 2005 y 2013), Martínez (2000, 2015), Torres Sánchez (2015) o Sánchez Avendaño (2015), entre otros. Así, cuando se estudian situaciones de contacto histórico intenso, los datos empíricos fuerzan a adoptar perspectivas teóricas más dinámicas y flexibles para explicar los cambios inducidos por contacto, pero también para comprender que el contacto lingüístico como un proceso bidireccional cuyo resultado es la creación de soluciones lingüísticas tanto en el español como en las lenguas indígenas. En este sentido, sería mejor entender estos cambios dentro de un continuum, en el que pueden coexistir fenómenos de interferencia o préstamo, en sentido clásico, con otros que trascienden los límites marcados por estos.

En definitiva, el desarrollo notable que los estudios sobre contacto de lenguas han tenido en las últimas décadas han mostrado cómo, en las áreas de contacto intenso, la influencia entre lenguas tipológicamente muy distantes se producen con cierta frecuencia. Esto ha permitido contemplar situaciones de contacto lingüístico muy distintas que han posibilitado una concepción teórica más explicativa y menos apriorística. Se han ensayado, así, explicaciones más satisfactorias de los fenómenos de contacto de lenguas que intentan mostrar que la finalidad de estos cambios inducidos por contacto suele obedecer a estrategias comunicativas que permiten una mejor explotación de los

recursos lingüísticos que el hablante bilingüe tiene a su alcance (Martínez 2000, 2006; Martínez, Speranza y Fernández, 2006; Martínez y Speranza, 2009; García Tesoro, 2010; García Tesoro y Fernández, 2015; Escobar, 2000; Haboud, 1998; Palacios, 2005, 2008, 2010 y 2014; Palacios y Pfänder, 2014; Pfänder, 2009; Pfänder y Palacios, 2013; Zimmermann, 2004b, entre otros). Se ha puesto de manifiesto también que estos cambios pueden afectar a todos los niveles de la gramática de una lengua, y que, más allá de la importación o recreación de elementos individuales, pueden llegar incluso a importar un subsistema lingüístico completo, como el sistema evidencial guaraní en el español paraguayo; pueden reorganizar un sistema lingüístico, es el caso de los sistemas pronominales átonos de tercera persona; incorporar nuevos valores y significados para estructuras ya existentes en la lengua, como los imperativos atenuados del español andino ecuatoriano; adoptar valores evidenciales en los tiempos de pasado o asertivos y de relevancia informativa en algunos marcadores discursivos; acelerar un cambio lingüístico en progreso o cambiar su dirección, como la elisión de objeto directo. Y el lingüista tiene que observar estos hechos lingüísticos dejando al margen concepciones apriorísticas que pueden entorpecer el análisis objetivo de los mismos y centrar su atención en los hablantes, que son los que auténticos protagonistas del cambio.

Así, es preciso observar la realidad multilingüe como un espacio complejo donde se producen los cambios —directos e indirectos— inducidos por contacto, intentando delimitar cuáles son los procesos de cambio lingüístico y los principios generales o locales que los regulan en su contexto social. Es preciso, igualmente, considerar cómo los hablantes bilingües perciben similitudes estructurales y/o equivalencias funcionales entre las lenguas implicadas y cómo, a partir de estas, crean soluciones

emergentes altamente productivas que resultan congruentes con las lenguas implicadas.

Para concluir, quiero insistir en que los desafíos a los que nos somete el estudio del contacto lingüístico son grandes y que aún queda mucho trabajo por hacer. Es imprescindible elaborar corpus orales basados en trabajos de campo exhaustivos y rigurosos de las prácticas lingüísticas de las distintas áreas de bilingüismo y analizarlos de manera científica dejando a un lado prejuicios sobre la valoración social de esas variedades. Por otra parte, el hecho de que, en la bibliografía, se mencione cierto fenómeno como producto del contacto puede dar una pista de que en efecto así es, pero no es suficiente. Es preciso elaborar un corpus oral riguroso de la comunidad o comunidades en estudio, describir su significado, combinaciones sintácticas, valores e interpretaciones discursivas o pragmáticas, etc. En definitiva, describir concienzudamente el fenómeno en cuestión, en la variedad de español en contacto pero también en el español general, analizarlo cuantitativa y cualitativamente, establecer si los distintos sociolectos de la comunidad hacen o no uso de ese fenómeno y medir su frecuencia relativa de uso, analizar las características estructurales de la lengua indígena de contacto que pueden haberlo potenciado y estudiar los mecanismos del cambio. Repetir este estudio en comunidades similares y poder contrastar los resultados es un ideal que desgraciadamente no siempre se consigue por cuestiones de financiación, pero este es el desafío al que nos enfrentamos cada día. Un reto pendiente que aún no hemos solucionado es el de poder trabajar el contacto de lenguas también desde el lado de las lenguas indígenas, sus variaciones y cambios inducidos por contacto, y observar la bidireccionalidad de los mismos. La colaboración con los lingüistas indigenistas es esencial en este sentido.

Aunque queda aún mucho camino por hacer, la lingüística del contacto ha avanzado teórica y metodológicamente de manera considerable, como hemos visto, centrando la atención de la investigación en los hablantes y no en las lenguas, entendidas estas como sistemas dinámicos que categorizan los modos de representar la realidad. Las variaciones y los cambios lingüísticos inducidos por contacto solo son una manera más de representar esa realidad compleja, independientemente de si los consideramos hechos de lengua o de habla, errores o soluciones lingüísticas, efímeros o estables.

Referencias bibliográficas

- Alvar, M. (2002). *Español en dos mundos*. Madrid: Temas de Hoy.
- Babel, A., y Pfänder, S. (2014). Doing copying: Why yypology doesn't matter to language speakers. En J. Besters-Dilger, C. Dermarkar, S. Pfände y A. Rabus (eds.), *Congruence in Contact-Induced Language Change. Language Families, Typological Resemblance, and Perceived Similarity* (pp. 230-257). Berlín-Boston: De Gruyter.
- Caravedo, R. (2007). El espacio en la lingüística de la variación. En R. M Castañer y J. M. Enguita (coords.), *In memoriam in Manuel Alvar* (pp. 1119-1129). Zaragoza: IFC / CSIC.
- Clyne, M. (1967). *Transference and Triggering*. The Hague: Nijhoff.
- Coello Vila, C. (2004). El español en contacto con las lenguas andinas, hoy. En L. J. Cisneros (Presidencia), *III Congreso In-*

- ternacional de la Lengua Española, ponencia llevada a cabo en Rosario, Argentina.
- Coseriu, E. (1990). El español de América y la unidad del idioma. En *Actas del I Simposio de Filología Iberoamericana* (pp. 43-75). Zaragoza: Pórtico.
- De Granda, G. (1994). *Español de América, Español de África y hablas criollas hispánicas*. Madrid: Gredos.
- _____. (1996). Interferencia y convergencia sintácticas e isogramatismo amplio en el español paraguayo. *International Journal of the Sociology of Language*, 117, 63-80.
- _____. (2001). *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP.
- Elvira, J. (2009). *Evolución lingüística y cambio sintáctico*. Berna: Peter Lang.
- Escobar, A. M. (2000). *Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: PUCP.
- Garatea Grau, C. (2009). Dinamismo urbano, espacio de praxis y cambio. A propósito del español de Lima. *Neue Romania*, 39, 155-170.
- García Tesoro, A. I. (2002). El español en contacto con las lenguas mayas: Guatemala. En A. Palacios y A. I. García Tesoro (eds.), *El indigenismo americano III* (pp. 31-60). Valencia: Cuadernos de Filología, Anejo XLVIII
- _____. (2008). Guatemala. En A. Palacios (ed.), *El español de América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (pp. 75-115). Barcelona: Ariel.
- _____. (2010). Español en contacto con el tzutujil en Guatemala. Cambios en el sistema pronominal átono de tercera persona. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 15, 1, 133-155.
- García Tesoro, A. I. y Fernández, V. (2015). Lo vs. cero en el español andino hablado en Chinchero. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, 131-157.
- Godenzzi, J. C. (2008). Trazas lingüísticas y discursivas de la ciudad: el caso de Lima. *Tinkuy* 9, 47-64.
- Guerrero, A., y San Giacomo, M. (2014). El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México. Volumen 3. Espacio, contacto y discurso político* (capítulo 26). México DF: El Colegio de México.
- Guillán, M. I. (2012). *Procesos de cambio inducido por contacto en el español del nordeste argentino: el sistema pronominal átono* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala.
- _____. (2005). El gerundio de anterioridad entre bilingües quichua-castellano y monolingües hispanohablantes de la Sierra ecuatoriana. *UniverSOS*, 2, 9-38.
- Heine, B., y Kuteva, T. (2005). *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, E., y Palacios, A. (2015). El sistema pronominal átono en la variedad de español en contacto con el maya yucateco. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, 36-78.
- Juhász, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Lass, R. (1997). *Historical Linguistics and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenz, R. (1893). *Contribución para el conocimiento del español de América*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Martínez, A. (2000). *Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le, en la Argentina, en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Leiden: Universidad de Leiden.
- _____. (2001). Cuando “nada” es algo: la relación sintáctico-pragmática en el contacto de lenguas. En E. de Arnoux y A. di Tullio (comp.), *Homenaje a Ofelia Kovacci* (pp. 345-358). Buenos Aires: Eudeba.
- _____. (2006). El español de la Argentina en contacto con lenguas indígenas: estrategias etnopragmáticas. *Tópicos del Seminario*, 15, 97-110.
- _____. (2015). ¿Cómo afecta la cultura a la gramática? El caso de los clíticos en el español americano. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, 186-210.
- Martínez, A., y Speranza, A. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. *Lingüística*, 21 (1), 87-107. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7089/pr.7089.pdf
- Martínez, A., y Speranza, A. (eds.). (2012). *Etnopragmática. Cuadernos de la ALFAL 4*. Recuperado de <http://www.mundoalfal.org/?q=es/content/cuadernos-de-la-alfal-n%C2%BA4>
- Martínez, A., Speranza, A., y Fernández, G. (2006). Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires. *UniverSOS*, 3, 9-34.
- Mick, C., y Palacios, A. (2013). Mantenimiento o sustitución de rasgos andinos indexados socialmente: migrantes en Lima. *Lexis*, 37(2), 341-380.
- Oroz, R. (1966). *La Lengua castellana en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Palacios, A. (1998). Variación sintáctica en el sistema pronominal del español paraguayo. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 14, 431-454.
- _____. (2005). Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas: el sistema pronominal del español en áreas de contacto con lenguas amerindias. En V. Noll, K. Zimmermann e I. Neumann-Holzschuh (eds.), *El español en América. Aspectos teóricos, particularidades, contactos* (pp. 63-94). Frankfurt am Main-Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- _____. (coord.) (2008). *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel Letras.
- _____. (2010). Algunas reflexiones en torno a la Lingüística del Contacto. ¿Existe el préstamo estructural? *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 8(2), 33-56.
- _____. (2013). Contact-induced change and internal evolution. Spanish in contact with Amerindian Languages. En I. Légli-se y C. Chamoreau (eds.), *The Interplay of VarÁ* -Filadelfia: John Benjamins (Studies in Language Variation).
- _____. (2014). Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto: algunas precisiones teóricas. En P. Martín Butra-

- gueño y L. Orozco (eds.), *Argumentos cuantitativos y argumentos cualitativos en sociolingüística (Segundo coloquio de cambio y variación lingüística)* (pp. 265-292). México DF: El Colegio de México.
- Palacios, A., y Pfänder, S. (2014). Similarity effects in language contact. Taking the speakers' perceptions of congruence seriously. En J. Besters-Dilger, C. Dermarkar, S. Pfänder y A. Rabus (eds.), *Congruence in Contact-Induced Language Change. Language Families, Typological Resemblance, and Perceived Similarity* (pp. 219-238). Berlín-Boston: De Gruyter.
- Pfänder, S. (2009). *Gramática mestiza. Con referencia al castellano de Cochabamba*. La Paz: Instituto Boliviano de Lexicografía y Otros Estudios.
- Pfänder, S., y Palacios, A. (2013). Evidencialidad y validación en los pretéritos del español andino ecuatoriano. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 54, 65-98.
- Salas, M. (1988). *El problema de las lenguas en contacto*. México DF: UNAM.
- Sánchez Avendaño, C. (2015). El sistema pronominal átono de 3ª persona en el español hablado por los malecus de Costa Rica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, 79-103.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- Smith, S. (2008). Discriminación, integración y el discurso del progreso en la Nueva Lima. Testimonios urbanos de cuatro jóvenes limeños. *Tinkuy*, 9, 65-82.
- Thomason, S. G. (2001). *Language Contact*. Washington DC: Georgetown University Press.
- _____. (2014). Contact-induced language change and typological congruence. En J. Besters-Dilger, C. Dermarkar, S. Pfänder y A. Rabus (eds.), *Congruence in Contact-Induced Language Change. Language Families, Typological Resemblance, and Perceived Similarity* (pp. 201-218). Berlín-Boston: De Gruyter.
- Thomason, S. G., y Kaufman, T. (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Torres Sánchez, N. (2015). El sistema pronominal en el español de bilingües tepehuano del sureste-español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, 10-35.
- Van Coetsem, F. (1988). *Loan Phonology and The Two Transfer Types in Language Contact*. Dordrecht: Foris.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. La Haya: Mouton.
- Winford, D. (2005). Contact-induced changes. Classification and processes. *Diachronica* 22(2), 373-427.
- Zavala, V. (1999). Reconsideraciones en torno al español andino. *Lexis*, 23(1), 25-85.
- Zimmermann, K. (2004a). Ecología, lingüística y planificación lingüística. En A. Lluís i Vidal-Folch y A. Palacios (eds.), *Lenguas vivas en América Latina* (pp. 93-110). Barcelona-Madrid: Institut Català de Cooperació Iberoamericana / Universidad Autónoma de Madrid.
- _____. (2004b). El contacto de las lenguas amerindias con el español en México. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 4, 19-40.

LA TRANSLINGUALIZACIÓN COMO
RESULTADO DEL MANEJO DE LAS
LENGUAS EN SITUACIONES DE CONTACTO:
LA PERSPECTIVA DEL CONSTRUCTIVISMO
NEUROBIOLÓGICO¹

TRANSLINGUALIZATION AS A RESULT
OF THE HANDLING OF LANGUAGES IN
SITUATIONS OF CONTACT:
A NEUROBIOLOGICAL VIEW

Klaus Zimmermann²

Resumen

La primera parte de mis planteamientos presenta el marco teórico del constructivismo neurobiológico y sus aspectos cognitivos en cuanto al procesamiento de la lengua. En la segunda parte, se discute esta teoría en el sistema cognitivo de bilingües y se introduce el concepto de translangualización. Después se desarrolla una tipología de los fenómenos de translangualización desde la perspectiva del sistema cognitivo del hablante. Sigue una

1. Este artículo es una versión revisada y actualizada de Zimmermann (2010) con la inclusión del término de *translangualización* ya contenido en Zimmermann (2009b). Este último artículo se había redactado después del de 2010. La publicación del de 2010 tardó más que el de 2009b. En Zimmermann (2006a, 2008; 2009a) se tratan otros aspectos del contacto lingüístico bajo la misma perspectiva.

2. Universität Bremen, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften, Bremen, Alemania (kzimmermann@uni-bremen.de).

discusión y comparación de los conceptos de translingualización y translanguaging de Otheguy, García y Reid (2015). Finalmente, se da un esbozo de la difusión de estos procesamientos translingües individuales a escala colectiva.

Palabras clave: *translingualización, transferencia, interferencia, alternancia de lenguas, constructivismo, lingüística cognitiva, bilingüismo, contacto de lenguas*

Abstract

The first part of my approach presents the theoretical framework of neurobiological constructivism and its cognitive aspects in terms of language processing. In the second part, this theory is discussed in the cognitive system of bilinguals and the concept of translingualization is introduced. Then, a typology of the phenomena of translingualization is developed from the perspective of the cognitive system of the speaker. Follows a discussion and comparison of the concept of translingualization and that of translanguaging proposed by Otheguy, García y Reid (2015). Finally, an outline of the diffusion of these individual translingual processes at the collective level is given.

Key words: *translanguaging, transfer, interference, code switching, constructivism, cognitive linguistics, bilingualism, language contact*

1. Introducción

A pesar del florecimiento de los estudios de lenguas en contacto en los últimos 50 años y de las contribuciones de lingüistas tan destacados como Werner Betz (1965 [1949]), Uriel Weinreich (1953) y Einar Haugen (1950, 1956), aún persiste, en el ámbito teórico de los procedimientos y fenómenos de contacto, una cierta arbitrariedad en los intentos de sistematizar el campo de fenómenos y, por lo tanto, un cierto desorden en el uso de la terminología.³ Las propuestas nuevas y valiosas de Clyne (1967), Payrató (1984), Gómez Capuz (1998) y Otheguy, García y Reid (2015) no contribuyen, sin embargo, a una sistematización satisfactoria. A continuación, adopto, como ya en Zimmermann (2005 a y 2010) y como lo proponen también Otheguy, García y Reid (2015), una perspectiva del hablante. Uriel Weinreich (1953) ya planteó como reconocimiento central que el hablante (y la comunidad) está confrontado con la lengua no nativa y su procesamiento cognitivo de las dos lenguas. Hoy se puede reafirmar esta «intuición» de Weinreich con reconocimientos de la neurobiología y la psicolingüística. La primera parte de mis planteamientos presenta el marco teórico del procesamiento cognitivo desde la perspectiva del constructivismo neurobiológico; la segunda parte, la clasificación de los hechos de contacto derivada de la teoría presentada antes; luego, una discusión y comparación de los conceptos de *translingualización* (Zimmermann) y *translanguaging* de Otheguy/García/Reid (2015) y, finalmente, algunas explicacio-

3. Hay varios autores que lamentan este desorden en la terminología y la mezcla asistemática de criterios para los términos propuestos: Clyne (1967, pp. 217-220), Payrató (1984), Gómez Capuz (1998, p. 99), Zimmermann (2005a, p. 9) y Jansen (2005, p. 63).

nes acerca de la difusión de estos procesamientos bilingües del individuo a nivel colectivo.

2. Un breve esbozo de la teoría cognitivo-constructivista de la lengua⁴

La base epistemológica del constructivismo neurobiológico (Maturana, 1980; Roth, 1996; 2003; Schmidt, 1992) es que nuestro comportamiento cognitivo (y por ello todo tipo de comportamiento lingüístico y social) está determinado por las limitaciones y capacidades cerebrales. La representación del mundo en nuestro sistema cognitivo no es un reflejo objetivo del mundo real (von Glasersfeld, 2003) sino que:

- a) está limitada por las capacidades sensoriales de los seres humanos
- b) es un producto de la actividad cerebral que construye una representación del mundo a partir de las señales eléctricas que llegan al cerebro.

En la construcción, participa no solamente el córtex cerebral (cognición racional), sino también el sistema límbico que interviene en el procesamiento de afectos y sentimientos y de la diferenciación de lo relevante y lo no relevante. Las “representaciones” en el cerebro no son representaciones objetivas sino “construcciones” o constructos a partir de las señales eléctricas. Las construcciones son:

4. Una presentación más detallada se encuentra en Zimmermann (2004; 2006a).

- a) parciales y superficiales dependiendo de las capacidades sensoriales del ser humano;
- b) limitadas por las capacidades del cerebro humano;
- c) inferencias de relaciones entre los hechos percibidos;
- d) imaginaciones;
- e) “enriquecidas” por valoraciones antropocéntricas y diferenciadas por factores como sexo, cultura, grupo social, grupo generacional, grupo religioso e individuo, etc.

Para tener “realidad cognitiva”, un concepto ligado a un representante material (signo lingüístico) debe ser procesado por cada individuo (*autopoiesis*).⁵ Por ello, a pesar de la diferenciación mencionada, todas estas “representaciones” son inevitablemente individuales, ya que cada cerebro tiene que procesarlas por sí mismo e internalizarlas a su manera.⁶ El resultado de la construcción individual es que las representaciones son también individuales. No obstante, los seres humanos, para convivir, necesitan un cierto grado de homogenización de los constructos semánticos. Esto se hace en los múltiples actos de interacción-comunicación y en la praxis discursiva (donde se enfrentan las construcciones individuales), por medio de la *viabilización* intersubjetiva, un proceso

5. Ideas claves de la teoría constructivista del lenguaje, como la de la autopoiesis, se encuentran ya en la filosofía del lenguaje de Wilhelm Humboldt, cf. Zimmermann (2006c).

6. Es esta conformación individual la que es el origen de lo que llamamos talento individual. Son diferencias mínimas en comparación con otra especie, pero altamente importantes dentro de la especie a nivel social y selección genética. Paradójicamente, gran parte de nuestra vida social está basada en la diferenciación individual, la selección de compañeros y amigos, de esposos y esposas, de diplomas en la educación, de candidatos para puestos de trabajo, etc. Sin embargo, en la sociolingüística (y otras ciencias) hacemos abstracción de estas diferencias postulando la existencia de caracteres sociales homogéneos.

que integra la *negociación* de significados (cf. Teubert, 2007, p. 17) para así asegurar el entendimiento momentáneo (Kallmeyer, 1987). Es ahí donde se produce nuestra ficción del código común (a escala del significante y significado).

De ahí se deriva el postulado del constructivismo: todo tipo de ciencia humana que versa sobre aspectos en los que interviene el cerebro debe tener en cuenta el procesamiento del mundo por el sistema cognitivo. Cabe añadir que la neurobiología no tiene la posibilidad de observar la representación cognitiva, sino (por el momento) tan solo determinar las condiciones y los lugares neurofisiológicos. Sin embargo, por medio de arreglos y del control del input al cerebro en experiencias es posible, también, basándose en las construcciones de la lingüística como input controlado, confirmar o refutar hipótesis de la teoría lingüística.

3. Aspectos de la teoría constructivista del contacto de lenguas

El acercamiento constructivista del contacto de lenguas parte del hecho de que todo tipo de actividad verbal está guiada por el cerebro y, por ello, todos los factores que influyen en la producción y recepción de enunciados pasan por la percepción y el tratamiento cognitivo.

Además, los factores que —como tradicionalmente se dice— influyen o incluso determinan el comportamiento interactivo y lingüístico son influyentes tan solo en la forma como están contruidos por la cognición. Los factores no actúan como tales de manera objetiva —como una teoría objetivista que las ciencias pretenden— sino tan solo en su forma de construcción cognitiva. Esto no significa la negación de la existencia de fac-

tores externos (sociales, políticos, económicos) ni tampoco su importancia en la conformación de los conceptos. Esto significa que no basta con observar estos factores externos, sino que la teoría de la influencia (que reclama cierta forma de causalidad) debe incluir su carácter de construcción, lo que a escala metodológica tiene como consecuencia la elucidación de la forma construida en la cognición de los individuos y su relevancia para ellos, con el fin de poder determinar su impacto. Esto implica que también factores como ideologías, mitos, proyectos políticos futuros y “creencias religiosas”, así como errores y “falsas” construcciones pueden influir en el comportamiento contactológico de lenguas. Por ello, propongo diseñar la teoría del contacto de lenguas según varios principios:

- a) partir de la visión del procesamiento del *cerebro individual*;
- b) en la fase original del contacto directamente frente a la L2;
- c) en la fase de recepción de productos del contacto de un individuo A por un individuo B (fase de difusión).

Cada cerebro ha construido una forma individual de lo que llamamos comúnmente *lengua* (de cuya característica cognitiva sabemos poco en concreto), que no es estática sino bastante flexible y dinámica y que, además, no es (en la terminología de Humboldt) un *ergon*, sino *energeia* (una capacidad creativa). Con este axioma me sostengo en los hallazgos de la neurofisiología y de sus planteamientos teóricos (que son, hay que admitirlo, a veces todavía especulativos). Sin embargo, se puede relacionar esta teoría con planteamientos anteriores no explícitamente basados en la neurofisiología. Ya Uriel Weinreich (1953), el fundador de la lingüística de contacto moderna, igualmente insiste varias veces en su libro en que es “el individuo el lugar de proce-

samiento” del contacto. Eugenio Coseriu (1974, p. 176), disertando sobre el cambio de lenguas y apoyándose, sin duda, en los planteamientos de Wilhelm von Humboldt, localiza sus causas en el habla (el intercambio de mensajes verbales entre los individuos), es decir, en la conformación del enunciado y de sus partes para expresar y comunicar algo para alguien en un contexto histórico determinado. A modo aclaratorio, agregaría que, en esto, no debemos olvidar el aspecto de la construcción cognitiva de los significados, sean estos conceptuales (léxicos) o gramaticales. Entonces, el esbozo de una teoría constructivista del contacto no es nuevo en su totalidad. Este es, en parte, la continuación de un pensamiento existente no aceptado por todos; por otra parte, es un ensayo de formularlo en su perspectiva radical. Por supuesto, postular una teoría sobre el funcionamiento cognitivo implica el proponer una metodología que nos permita investigar los procesos mentales. Aspectos como el de la neurofisiología han hecho progresos metodológicos en los últimos años; sin embargo, son todavía difíciles de aplicar. De ahí que las teorías continúen, en parte, siendo especulativas y apoyándose en métodos indirectos a partir del análisis de los enunciados y la observación-documentación del proceso de la enunciación.

Querer explicar el contacto de lenguas sobre una base constructivista tiene algunas consecuencias que voy a resumir brevemente. Parece un presupuesto inadvertido en la lingüística (probablemente consecuencia del impacto del pensamiento de la normativización de algunas lenguas (en el Occidente) y de la teoría estructuralista del sistema, independiente del hablante y, por ello, monosistemático y “limpio”) que la mezcla de lenguas por los bilingües es un hecho extranormal, casi escandaloso. La observación de los hechos y la teoría cognitiva, sin embargo, preconizan que, a escla cognitiva básica, es un fenómeno mucho

más normal de lo pensado. Son factores de construcción como identidad y otredad, rechazo, estética glotocentrista y otros culturales que intervienen y matizan, regulan e, incluso, impiden el proceso “natural”.⁷

Muchos contactos ocurren en situaciones en las que el hablante tiene que actuar / interactuar inmediatamente en el marco de dos lenguas. En estas situaciones llegan al cerebro elementos y estructuras de la otra lengua en forma no analizada, es decir, como cadena de elementos acústicos (lo oral) que deben procesarse activamente en el momento de la comunicación misma. En este momento, el enfoque hacia el interlocutor es primordial; la confección del enunciado está orientada hacia el interlocutor: ¡que lo entienda y que sea efectivo (para lograr sus metas interactivas)! Ante las exigencias de lo inmediato de estas situaciones, los seres humanos no tienden a preocuparse por la separación de las lenguas o variedades ni por el criterio de mantener la lengua pura. Obedecer a esta última norma es una actitud construida históricamente (en sociedades particulares). Por ello, la ocurrencia de interinfluencias en situaciones de contacto desde el punto de vista del cerebro debe ser concebida como el caso no marcado y el deseo de hablar “como nativos”, evitando la mezcla, el caso marcado. Como sabemos, entre miembros de las *clases cultas* en Europa, sucede lo contrario, gozando de preferencia el deseo de hablar una L2 como el nativo y considerando la mezcla como mala (aunque con variaciones nacionales evidentes). Este deseo y otros tipos de construcciones culturales, religiosas,

7. Cabe aclarar que “natural” para mí es una construcción metodológica, no una entidad real, para medir el impacto de los factores culturales. Una idea de esta situación menos influenciada por construcciones culturales e ideológicas la podemos observar todavía entre niños hasta cierta edad.

profesionales, etc. deben formar parte de una teoría del contacto lingüístico. Dicha teoría debe incluir, entonces, que las actitudes hacia la mezcla sean distintas en diferentes “culturas lingüísticas” (es decir, que se han desarrollado de manera distinta en cada pueblo, clase social y que cambian en el transcurso de los tiempos). A partir de la teoría básica que voy a delinear en lo que sigue, la única manera de dar cuenta de estos factores es hacer investigaciones sobre el tratamiento del contacto en diversas culturas, sociedades, tiempos, grupos, individuos y, posiblemente, diferentes ámbitos de encuentro e interacción interlingüística. Se pueden correlacionar los comportamientos diferentes (o similares) con estos factores y ámbitos.

4. Una tipología sistemática de los procesos de contacto

4.1. El concepto de translingualización

Llamo translingualización a cualquier proceso de manejo de dos (o más) lenguas por un individuo en el que se hace uso de las dos lenguas en el habla. La translingualización es consecuencia de la transculturación en el ámbito de la lengua. La translingualización, desde la perspectiva del constructivismo neurofisiológico, asume la perspectiva del sistema cognitivo del hablante sin olvidar que hay muchas veces factores del contexto político y social que favorecen, imponen o restringen procesos como este. Hay translingualizaciones como consecuencia de la imposición por una política lingüística de invasores ajenos (por ejemplo, a lo largo del colonialismo) o como consecuencia de la migración. Hay también otros casos

del uso estratégico de otra lengua o elementos de otra lengua cuya función es demostrar la calidad de experto bicultural y de nivel de formación escolar o cultural del hablante, así como también puede implicar el uso metafórico de connotaciones (positivas o negativas) relacionadas con la lengua usada. Se pueden encontrar estos patrones de comportamiento tanto en comunidades modernas de alto desarrollo como en comunidades amenazadas culturalmente, como las comunidades indígenas. La translingualización comienza como proceso en el individuo, pero puede manifestarse como colectivo si muchos individuos se encuentran en la misma situación.

Quiero resaltar un aspecto muy importante, muchas veces desconsiderado: la translingualización sí puede ser favorecida por factores de poder, hegemonía y economía, pero necesariamente debe ser ejecutada y antes decidida por los hablantes para convertirse en un fenómeno colectivo, para así ser difundida y aceptada en la comunidad entera. Si la política lingüística tiende a prohibir la translingualización “desde arriba”, queda la opción “democrática” de no afiliarse a esta política; es posible una planificación lingüística “desde abajo”, ejecutada por los hablantes en formas democráticas (Zimmermann, 1999, pp. 11-14; Schrader-Kniffki, 2004). Esta puede encontrarse dificultada si existen agencias destinadas a sancionar el no uso impuesto (por ejemplo en el sistema educacional y las decisiones de empleo profesional).

En la translingualización abierta se transpone el material acústico y/o gráfico del signo de una lengua a otra. Normalmente, este proceso incluye la transposición del concepto semántico o de una forma modificada, o, a veces, también se trata de transferencias pseudoextranjeras (palabras que no existen en la lengua prestadora, por ejemplo, la pseudotransferencia *Handy* ‘celular’ del inglés al alemán). En la translingualización encubierta se transfiere solo el concepto semántico.

De acuerdo con la visión del procesamiento cerebral como instancia central propongo definir algunos fenómenos del contacto de lenguas desde esta perspectiva.⁸ Tomo como prototipo el hecho de la existencia de una L1 y una L2.

4.2. Tipología de fenómenos del manejo de las lenguas en contacto y su definición desde el sistema cognitivo

Este enfoque nos permite diferenciar claramente cinco tipos de (inter-) influencias estructurales, basándonos en los criterios de la *actividad cognitiva cerebral*, que es fundamentalmente diferente en cada caso, y en la “decisión” de comunicar básicamente en L1, en L2, en ambas al mismo tiempo o en la de cambiar de estrategia en el curso de la interacción. Todos los fenómenos descritos a continuación pueden ser tan solo fenómenos del momento del habla o pueden difundirse hasta viabilizarse entre la comunidad lingüística en forma más duradera en el ámbito de la lengua (lo que vemos en casos como las variedades étnicas estables).⁹

8. Jansen (2005, pp. 72-131) propone otro criterio para la crítica de los sistemas tradicionales y su nueva sistematización. En este campo, elabora una sistematización basada en la teoría del signo lingüístico de F. de Saussure, es decir, desde la perspectiva del estructuralismo clásico. Con ello llega a excluir los casos de préstamos semánticos, calcos y neologismos que imitan el modelo de formación de palabra de L2 como casos de préstamos sui géneris. Sin embargo, su campo de sistematización se restringe a los préstamos de L2 a L1.

9. Cf. Weinreich (1953), Zimmermann (1992, p. 49), Jansen (2005, pp. 67-68).

A. La incorporación de elementos o estructuras de L1 en L2 (interlengua del hablante)

Corresponde a la percepción de L2 y de sus elementos y estructuras por el cerebro marcado por L1 con el objetivo de hablar una L2. La lengua interactiva de base es una lengua en su calidad de L2 para el hablante. Llamamos a este proceso *interferencia*. La neurolingüística todavía no ofrece explicaciones suficientes sobre el cómo del procesamiento neuronal en bilingües. Primeros resultados sugieren que ocurre, en parte, en regiones cerebrales idénticas (área de Broca) y, en parte, en otras regiones (Halsband, 2007, pp. 15-17; Hirsch, 1997), con diferencias que dependen de la edad de adquisición de la L2. Además, la adquisición continua de la lengua en uso y la adquisición de una L2 (o más) modifican las sinapsis del cerebro. El individuo que ya dispone de una L1, y con ello, de “caminos” y una red de conexiones lingüístico-cognitivas establecidas por y en el cerebro particulares de esta lengua, hace uso de esta red establecida en la percepción y en la producción de una L2, lo que conduce a lo que llamamos *interferencia*.¹⁰

B. La incorporación de elementos o estructuras de L2 en L1 del hablante

La lengua interactiva de base es la lengua materna del hablante. Llamamos a este proceso *transferencia*.¹¹ Desde el punto

10. Para presentaciones sistemáticas de neurolingüística del bilingüismo cf. Fabbro (1999) y Paradis (2004).

11. El tipo *transferencia* incluye lo que en terminología tradicional se llaman: préstamos no integrados, cuya procedencia de otra lengua es todavía sentida por los hablantes.

de vista constructivista, hay que rechazar el término préstamo. De hecho, se trata de una reconstrucción de un signo lingüístico que, por casualidad, proviene de otra lengua. Sin embargo, cada adquisición de un signo (conjunto de significado y significante), también en L1, es un intento de reconstrucción.¹² La diferencia es que, desde una visión metalingüística, se ahueca (se abomba¹³) el proceso por darle alta importancia, debido a que proviene de otra lengua o de otra variedad. En el proceso de reconstrucción/adquisición pueden darse, por varias razones, modificaciones en la construcción a escala del significante, del significado, del valor social del elemento, o en relación con otros elementos antes existentes (por ejemplo, en el campo semántico). Por ello, en muchos procesos de transferencias se pueden observar modificaciones, lo que contradice a la sugerencia de la metáfora “préstamo”. Además, provocan una reorganización del sistema semántico, pragmático y sociolingüístico de la L1 del hablante, algo que el cerebro procesa inconscientemente. El proceso de viabilización intersubjetiva, que

tes (al. Fremdwort), préstamos integrados (al. Lehnwort; a escala léxica: al. Lehnwort), préstamos semánticos, calcos, neologismos que imitan el modelo de formación de palabra de L2 (al. Lehnprägung). Un cuadro comparativo de la terminología alemana, más diferenciada, y la española se encuentra en Gómez Capuz (1999, p. 100). Considerando el contexto político de algunas transferencias hay que mencionar que existen casos de transferencias impuestas por hablantes aloglóticos, cf. Zimmermann (2005b, pp. 121-131).

12. Por ello, el “falso préstamo” sí es una transferencia, una transferencia que utiliza material parcial existente o falsamente imaginado en L2. Desde el punto de vista cognitivo no importa el hecho que el hablante se equivoque, lo que cuenta es que el cerebro lo procesa como si fuera un elemento de L2.

13. Se mezclan varios objetivos del análisis de los fenómenos de contacto. El de la política identitaria que quiere atribuir logros de invención de conceptos relacionados con técnicas culturales a un pueblo, el de explicar el procesamiento cognitivo del contacto, el de las consecuencias en el sistema, y finalmente el de las actitudes sociales frente a los productos del contacto (para el último aspecto cf. la planificación lingüística en Francia y su crítica por Jansen 2005, pp. 199-225).

es una secuencia masificada de reconstrucciones (con modificaciones y adaptaciones múltiples), puede, en términos de sistema, desembocar en una consolidación colectiva.

C. El hablar dos lenguas sin base estable en una sola lengua

Llamamos a este proceso *mezcla de lenguas*, lo que puede resultar en la emergencia de lenguas híbridas. Podemos distinguir dos tipos de mezcla, la mezcla estructural y la mezcla comunicativa. En la mezcla estructural se hace uso de elementos estructurales, gramaticales y léxicos de dos lenguas por no distinguir la identidad de las mismas. Es un proceso de uso masivo de interferencias y transferencias simultáneas, por ejemplo: el habla de niños bilingües precoces (Kielhöfer y Jonekeit, 1983); la fase formativa de lenguas criollas (Zimmermann, 2006a); el *language intertwining*, que resulta en productos viabilizados y estabilizados, como el caso ejemplar del *michif* en Canadá (Bakker, 1995) y la media lengua en Ecuador; el proceso de *koineización* (Trudgill, 1986; pp. 127ss.), que se supone es operador en la formación de variedades de español en América a partir de inmigrantes con diferentes variedades dialectales de España (Granda, 1994) y es un proceso de contacto y mezcla en el que hubo un interdialecto, o una hibridación de dialectos, de forma que los hablantes transfirieron rasgos de otros dialectos a los suyos de manera recíproca hasta estabilizar una forma que (idealmente) todos hablaron de la misma manera.¹⁴

14. Un tal proceso de koineización se produjo ya en la formación del latín en la península Ibérica a partir de 218 a.C. de la mezcla de dialectos distintos llegados de Italia (Wright, 2004) y otra del castellano medieval (Tuten, 2003).

En la mezcla comunicativa se usan dos lenguas alternativamente, pero se respeta a grosso modo la identidad estructural de cada una (por ejemplos, *code-switching* y, sobre todo, *code-mixing*, cf. Auer, 1984; 1998; Muysken, 2000). Se da, probablemente, en situaciones de interlocutores bilingües y tiene objetivos estilísticos, identitarios, entre otros. Una vez experimentado este procedimiento, los hablantes pueden utilizarla, como se ha demostrado, como variedad específica entre bilingües. Quiero advertir que, en una variedad de contacto, pueden darse interferencia, transferencia, *language intertwining* y *code switching* simultáneamente.

D. Simplificaciones y reducciones de complejidad

Sería falso reducir los estudios sobre el contacto de lenguas a la detección de elementos de una lengua en la otra o a la mezcla, es decir, la detección positiva de algo existente anteriormente. El contacto como situación puede además provocar la creación de fenómenos que no existieron antes en ninguna de las dos lenguas en contacto. Un ejemplo tajante es la creación de simplificaciones y reducciones de complejidad.¹⁵ Este fenómeno se puede observar tanto en la pidginización (Zimmermann, 2006a) como en contactos de otra índole, como el español andino (cf. Escobar,

15. Transferencias (“préstamos”) producen en la lengua réplica o una sustitución, una ampliación del léxico (de un significado antes inexistente) o una ampliación con reorganización de un campo semántico. Sinner (2003) propone considerar, además, un caso de ampliación con significados que no existieron en la lengua donativa ni en la lengua réplica antes de la transferencia. Como lo veo, creo que los casos que está discutiendo resultan en la reorganización del campo semántico.

2000).¹⁶ También pueden resultar estructuras más complejas en la lengua receptora, por ejemplo, la eventual diferenciación entre ser y estar en el castellano provocado por la influencia del vasco (cf. Echenique, 2005, p. 83). Otros ejemplos son los neologismos cuyos elementos no provienen de dos lenguas, sino de una sola en la situación de contacto para crear una nueva identidad específica, por ejemplo, la de inmigrantes. El famoso *verlan* de los jóvenes inmigrantes maghrebinos en Francia es un procedimiento de un grupo de alógenos de habla francesa (de padres bilingües) haciendo uso de un procedimiento bien conocido en la lengua francesa, pero en desuso en el momento de su reinención por los inmigrantes alógenos.

E. Separación de las lenguas implicadas

Cabe añadir que una situación de contacto puede tener otras consecuencias como la clara separación de las lenguas implicadas, lo que provoca un deseo del aprendizaje de la L2 en forma perfecta, queriendo evitar cualquier “mezcla”, guardando (y construyendo) la integridad y pureza de las dos lenguas. Esta *separación tajante* de lenguas, basada en un determinado concepto de lengua (desarrollado en capas sociales cultas en Europa) puede, a escala social, desembocar en el establecimiento de una diglosia en la que hay una distribución de uso de dos lenguas según dominios socia-

16. Resume Escobar (2000, pp. 249-250) sus estudios sobre el español de los quechua-hablantes bilingües: “[E]ncontramos características que no corresponden ni a rasgos de variedades diatópicas, diastráticas o históricas del español, ni son réplicas del sistema quechua. Nos encontramos ante innovaciones bilingües [...] Ninguna de las dos lenguas es pasiva en el contacto.”

les.¹⁷ A pesar de que la diglosia es un fenómeno social, la distribución del uso de lenguas por ámbitos sociales tiene su contrapartida en el sistema cognitivo como estrategia y patrón de decisión.

La perspectiva constructivista, además, implica que la concepción de lenguas, su identidad y su alteridad frente a otras también son construcciones cognitivas. Este hecho es conocido desde hace tiempo por los lingüistas, pero no sacamos las conclusiones pertinentes. La dialectología y la sociolingüística nos enseñaron que no hay fronteras discretas y objetivas entre lenguas y variedades, sino que construimos nuestros conceptos de las lenguas a partir de criterios históricos de relevancia; estos criterios son variables: lo que se construye como criterio pertinente en un momento histórico y en un área cultural no lo hacen los hablantes en otra época u otro contexto político.¹⁸ Asimismo, a partir de esta construcción política y social, muchas veces los hablantes o agentes especializados intervienen en la estructura y el estatus de sus (u otras) lenguas para transformarlas de tal manera que quepan en el concepto construido (por ejemplo, por medio de la planificación lingüística). El purismo¹⁹ es, sin duda, una de estas medidas para

reestablecer conceptos de lengua cuya validez se vio amenazada por las “mezclas” consecuencia del contacto.

El concepto de lengua (con el atributo construido o no construido de purismo) y el concepto del buen hablante (con el atributo construido o no construido de perfección de manejo de la L2) que quiere o tiene que hablar una L2 tienen, por lo tanto, un impacto clave para el manejo cognitivo de las alternativas de comportamiento en la situación de contacto. Solo el querer hablar una L2 como un nativo de L2 provoca el esfuerzo de eliminar interferencias de la L1 en la L2.²⁰ No dar relevancia, por parte de un hablante o de una comunidad de hablantes, a la “integridad estructural y auténtica” de la propia lengua o de la otra (un objetivo que no es natural sino una construcción social) abre todas las posibilidades de interferencias, transferencias y mezclas. Aún más, conocemos casos de contacto en los que la producción de interferencias, de transferencias y de la mezcla se cultivan, es decir, se convierten en una meta intencional y un hábito positivamente valorado del comportamiento lingüístico.²¹

5. Translingualización y *translanguaging*

Recientemente se ha introducido el concepto de *translanguaging* (García, 2009 y reelaborado en Otheguy, García y Reid,

17. El estudio pormenorizado de tales casos, no obstante, nos enseña —a pesar de un esfuerzo enorme de enseñanza institucional durante años— que ni siquiera en estos se logra la separación tajante y los hablantes producen (inter-) influencias sobre todo de tipo de interferencia durante la vida entera.

18. Esto se ve en la construcción cognitiva de la diferencia de las lenguas románicas (la diferencia entre el gallego y el portugués, la diferencia entre el francés y el franco-provençal, pero también la diferencia entre el castellano y el catalán) en comparación con la construcción del bávaro, suabo o *schwyzertütsch* como dialectos y no como lenguas y aun del *niederdeutsch* durante cierto tiempo, no por error lingüístico sino como construcción política. También se ve en la construcción o no construcción de lenguas independientes en muchas zonas que consideramos zonas de transición de lenguas (por ejemplo, en el continuo entre castellano y portugués en el fronterizo en Uruguay).

19. Cf. La colección de artículos sobre aspectos del purismo en varios contextos culturales: Brincat, Boeder y Stolz (2003), también Zimmermann (2006b) para el caso de lenguas amerindias.

20. Además, esta actitud está muchas veces relacionada con la motivación o no de integración en una comunidad lingüística ajena (cf. la muy conocida diferenciación entre integrative and instrumental L2-Learning (Lambert y Gardner, 1972).

21. Por ejemplo, ciertos grupos profesionales y generacionales actualmente en Alemania, pero también hablantes de lenguas indígenas en Iberoamérica integrando un vocabulario ajeno y practicando un code switching para adquirir con ello prestigio y valor en su comunidad nativa (cf. Hamel, 1988; Schrader-Kniffki, 2003).

2015). Otheguy, García y Reid (2015, p. 281) definen *translanguaging* como “el uso del repertorio completo de un hablante sin prestar atención especial a la pertenencia de las fronteras definidas social y políticamente de nombres de lenguas (comúnmente nacionales y estatales) (trad. K.Z.)”²² Lo nuevo de este concepto es la visión interior del hablante y la fusión cognitiva de las dos lenguas. El aspecto nuevo lo describen los autores en estas palabras:

El término nuevo tiene como meta de derrocar la conceptualización de que se hablantes bilingües (e incluye hablantes multilingües) disponen de dos lenguas como sistemas claramente distintas que se usan normalmente de manera separata, pero en uso de forma sucesiva estrecha y alternante como práctica conocida como alternancia de lenguas” (Otheguy, García y Reid, 2015, p. 282; énfasis añadido, trad. K.Z.)²³

La visión de los fenómenos como alternancia de lenguas desde el manejo del hablante es muy semejante a la perspectiva del constructivismo neurobiológico de Zimmermann (2010), es decir, el manejo de las lenguas por parte del hablante y no la visión de la lengua como sistema y fenómeno sociocultural. Zimmermann (2010, 2011) define translingualización como el conjunto de procesamientos en el manejo de dos (o más lenguas) como lo opera el aparato cognitivo (cf. también arriba). Estas visiones se distinguen de aquellas estructuralistas que abarcan el fenómeno del contacto de lenguas desde la perspectiva del

22. “(...) the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages”.

23. “The new term aimed to overturn the conceptualization of the two languages of bilinguals (which for us includes multilinguals) as clearly distinct systems normally deployed separately, but occasionally deployed in close, alternating succession under a practice known as code switching.”

“sistema lingüístico”. La diferencia entre la concepción de Otheguy, García y Reid y la de Zimmermann es que el último considera que la translingualización es el término hiperónimo que comprende todos los manejos de dos lenguas y distingue varios subprocesos linguo-cognitivos (como interferencia, transferencia, relexificación etc.; cf. *supra*) e incluye los manejos bilingües también de otras culturas lingüísticas (las que controlan las mezclas obedeciendo a ciertas prescripciones sociales) mientras que Otheguy, García y Reid parecen restringir sus planteamientos a un solo tipo de manejo (que se identifica con la alternancia de lenguas y el *language intertwining*) y evitan el empleo de estos términos por temor a caer en el paradigma estructuralista. La cuestión central queda, sin embargo, en si en el sistema cognitivo de cada bilingüe hay esta fusión de dos lenguas o si hay una conciencia de la existencia de los dos sistemas lingüísticos a escala mental. Está bastante claro que el niño bilingüe precoz, el niño que está expuesto desde sus inicios de vida a dos lenguas, por ejemplo, por tener padres de diferentes lenguas, maneja el *input* de estas dos lenguas como uno solo (Hirsch, 1997). Sin embargo, al crecer en un ambiente con monolingües o bilingües controlados, además de la acción de los adultos que operan como monitores de corrección, el niño empieza a diferenciar las lenguas y desarrolla dos sistemas lingüísticos mentales y sabe diferenciar con quién hablar qué lengua (si bien cometiendo transferencias e interferencias involuntariamente). Si el entorno sigue bilingüe y si no le importa la “corrección” de su habla se puede dar lo que Otheguy, García y Reid presuponen como un sistema o repertorio único translingualizado que utiliza todos los recursos que están a su disposición sin distinción y control. Sin embargo, independientemente de una actitud prescriptivista, la sociolingüística presupone (con razón) que el uso diferenciado

de variedades, sean lenguas diferentes (en el sentido clásico), sean estilos al interior de una lengua, sean variedades no nativas con influencias de otra lengua, es parte del saber sociolingüístico de cada hablante y su uso según ciertos criterios se considera competencia comunicativa. Además, se puede suponer que un migrante adulto que llega a otro país donde se habla otra lengua sabe muy bien que se trata de dos lenguas y está consciente de ello (de todos modos se da cuenta si no entiende lo que dicen los habitantes de este país y no puede expresar todo a su gusto y se ve estigmatizado por su manera de hablar). El concepto de *translanguaging* parece no haber para todo tipo de bilingües, sino solo para los que crecieron desde niños con dos lenguas.

Independientemente de la respuesta a esta visión diferente del asunto se puede decir que el fenómeno del *translanguaging/translingualización* no es un solo proceso sino —como término de una caja negra— un conjunto de varios procesos lingüísticos cognitivos distintos que hay que diferenciar; así, esto requiere darles un término adecuado a cada uno. Hasta el momento, no se me ocurren otros términos que los ya en uso, provenientes de los estudios del contacto de lenguas,²⁴ es decir, términos como *transferencia*, *interferencia*, *alternancia de lenguas/variedades*, *mezcla de lenguas*, *relexificación*, etc. (definidos desde el procesamiento cognitivo en el capítulo 4.2.).

24. En fin, el término *translanguaging*, con el prefijo *trans-* implica también la participación de por lo menos dos lenguas (en el sentido de Coseriu de *Einzelssprache*). Además, me parece más adecuado, distinguir entre un *translanguaging* y de un *transspeaking*, para recurrir a la distinción de Saussure entre *langue* (*language, lengua, Sprache*) y *parole* (*speech, habla, Rede*). *Translanguaging* representaría entonces el sistema híbrido del idiolecto del hablante y *transspeaking* a escala del habla. En el comportamiento del hablante no se ve si es un fenómeno del habla o de su lengua híbrida sin un análisis pormenorizado. Muchas explicaciones de Otheguy, García y Reid sugieren que se trata de un fenómeno del habla.

6. De la construcción individual a la construcción colectiva de la translingualización

En un primer paso, se analizó la parte individual del procesamiento de dos lenguas. A pesar del aspecto inevitablemente individual, cabe reconocer su aspecto colectivo. Las lenguas fueron creadas como instrumentos para remediar las deficiencias individuales, para permitir lo que comúnmente se llama interacción y comunicación. Los hablantes (sus cerebros) llegan, hasta cierto grado, a una uniformización parcial de estos constructos individuales por medio de una actividad cognitiva en el momento mismo de los intentos de comunicación con otros sujetos que llamamos *viabilización* intersubjetiva y comunicativa. Este proceso es muy variado y dinámico en el transcurso de años. Me limito a esbozar un escenario inicial: primero, hay que destacar que la diferencia del procesamiento cognitivo entre interferencia y transferencia produce una situación inicial diferente. La transferencia inicial ocurre en un solo individuo y su difusión se produce por imitación-reconstrucción; mientras que la interferencia, en situaciones de contacto de grupos por la actuación de las redes cerebrales establecidas por L1, puede producirse de manera paralela, no idéntica, pero con un alto grado de similitud, en cada individuo afectado por el contacto en cuestión.

En el transcurso de la viabilización, tanto las estrategias de manejo como las construcciones lingüísticas idiosincráticas, que se refieren tanto a la construcción de las formas de significantes como a la de los significados (conceptuales y funcionales) que inevitablemente tiene que hacer cada cerebro individual, están comparadas con las de otros individuos escuchando sus mensajes y ajustadas en la praxis comunicativa.²⁵

25. Ya Wilhelm von Humboldt había reconocido el papel del hablar con otros para la uniformización lingüística, si tomamos su concepto de “Objectivität” de la palabra

Si el hablante comparte comunicando sus propias estrategias y resultados de construcciones con los de otros individuos, en un segundo paso percibe las de otros individuos en la misma situación o situaciones similares como parcialmente similares y parcialmente diferentes. Por la viabilización comunicativa se puede producir una estrategia supraindividual, ya sea de un grupo o de la comunidad entera, y se adoptan las estrategias de los otros hasta llegar a lo que se llama nivelación. Está claro que a lo largo de los procesos de contacto puede producirse algo inverso en un momento posterior. El individuo ya está infiltrado por las estrategias elaboradas por otros (por ejemplo, la segunda generación por sus padres o de miembros de alto prestigio, líderes sociales (Labov, 2001)) y se contenta en imitarlas o rechazarlas.²⁶

7. La construcción diferente de “factores idénticos”: consecuencias metodológicas

Antes se ha dicho que todo “factor” externo y extracerebral no actúa sino en la forma en la que está procesado y finalmente

como unidad de significado y significante viabilizado: “[E]l hablar es condición necesaria del pensar del individuo en apartada soledad. Sin embargo, en su manifestación como fenómeno, el lenguaje solo se desarrolla socialmente, y el hombre solo se entiende a sí mismo en cuanto que comprueba en los demás, en intentos sucesivos, la inteligibilidad de sus palabras. Pues la objetividad se incrementa cuando la palabra formada por uno le es devuelta al resonar en boca ajena” (Humboldt, 1990, p. 77).

26. Recientemente se ha postulado en la neurofisiología la existencia de neuronas espejo (mirror neurons) en el cerebro que posibilitan la capacidad de sentir lo que siente el otro (Rizzolatti y Sinigaglia, 2008; Ramachandran, 2011). En experiencias neurofisiológicas de chimpancés se demostró que se activan en el cerebro de un individuo observador las mismas áreas cerebrales que en el actor cuando este individuo observa la acción de otro. Por medio de estas neuronas seríamos capaces de entender los pensamientos de los otros. Cabe admitir que estos planteamientos no han sido reconocidos por todos los neurobiólogos.

construido en el sistema cognitivo de un individuo y en forma viabilizada en un grupo de individuos. Hay factores “científicamente” detectables que no están percibidos por un individuo o grupo y otros que se construyen de forma diferente según el grupo social o cultural determinado o según el individuo. Aun puede tratarse de la construcción ilusoria de factores que no existen en la realidad, pero que —aunque sean fantasmas— tienen un estatus de “realidad cognitiva” y, como tal, influyen en el comportamiento (por ejemplo, la construcción de una lengua como divina). Incluso si los miembros de una comunidad han desarrollado una construcción semejante en cuanto a la visión de una situación de contacto, puede haber conclusiones divergentes en cuanto a cómo reaccionar frente a esta situación: un individuo evalúa su posición en esta situación como persona indefensa que debe someterse a las presiones de asimilación y otro evalúa tales presiones como injustas, como un factor que se puede cambiar y, por ello, se resiste a ellas e, incluso, establece estrategias de defensa, autoafirmación y revitalización.²⁷ Entonces, es esta forma de construcción cognitiva de la realidad y el proyecto de cómo enfrentarla en el futuro la que es decisiva para el comportamiento y no el factor en sí mismo. Por ello, es esta la que se tiene que abordar en la sociolingüística, la psicolingüística, la lingüística del contacto y no un factor en su forma presumidamente “objetiva”.

Una de las tareas de la lingüística y, por ende, también la del contacto debe ser entonces la reconstrucción de las construcciones de la situación del contacto de cada individuo o grupo, los procesos de viabilización de estas construcciones individuales en un

27. Lastra (2006) describe un tipo de “resistencia” entre los chichimecas-jonaz contra préstamos, muy llamativo en comparación a lo que sucede en otras comunidades indígenas en México (cf. Hekking, 1995; Hill y Hill, 1986; Zimmermann, 1992).

grupo, lo que eventualmente produce una construcción compartida por el colectivo, la detección de construcciones divergentes en el grupo y la dinámica entre las actitudes frente a los retos del contacto en el área del comportamiento lingüístico, socio y psicolingüístico. Son todas las actitudes manifestadas las que deben analizarse, tanto las mayoritarias como las minoritarias. Cabe notar que, a nivel teórico, todas las construcciones y actitudes individuales son igualmente importantes, ya que *demuestran que siempre hay alternativas de construcción y de comportamiento*. A escala teórica, no hay excepciones, sino alternativas, solo en el ámbito empírico y desde una perspectiva estadística las construcciones minoritarias parecen excepciones. Sin embargo, son la existencia de estas alternativas la prueba del fenómeno de construcción y las que permiten —por comparación— reconocer el perfil específico de cada proceso de contacto concreto.

Para tener acceso a las construcciones tenemos que recurrir a métodos cualitativos como la observación del comportamiento (análisis estructural de los resultados lingüísticos del contacto, análisis conversacional de tipo etnometodológico del comportamiento lingüístico/uso de las lenguas) así como entrevistas narrativas y temáticas.

Referencias bibliográficas

- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. Amsterdam / Filadelfia: Benjamins.
- _____. (1998). Introduction: “bilingual conversation” revisited. En P. Auer (ed.), *Code-switching in conversation Language, interaction and identity* (pp. 1-24). Londres: Routledge.

- Bakker, P. (1995). Michif, the Cree-French mixed language of the Métis buffalo hunters in Canada. En P. Bakker y M. Mous (eds.), *Mixed languages: 15 case studies in language intertwining* (pp. 13-33). Amsterdam: IFOTT.
- Betz, W. (1965 [1949]). *Deutsch und Lateinisch: Die Lehnbildungen der althochdeutschen Benediktinerregel*, 2.a ed. Bonn: Bouvier.
- Brincat, J., Boeder, W., y Stolz, T. (eds.) (2003). *Purism in minor languages, endangered languages, regional languages, mixed languages*. Bochum: Universitätsverlag Dr. Brockmeyer.
- Clyne, M. (1967). Zur Beschreibung des Gebrauchs von sprachlichem Lehngut. Berücksichtigung der kontaktbedingten Sprachforschung. *Zeitschrift für Mundartforschung*, 34, 217-225.
- Coseriu, E. (1974 [1958]). *Sincronía, diacronía e historia: El problema del cambio lingüístico*. 2.a ed. Traducción alemana. München: Fink.
- Echenique, M. (2005). Consideraciones actuales en torno a la lengua vasca y a su acción como sustrato-adstrato del castellano. *Iberoromania* 62, 71-86.
- Escobar, A. (2000). *Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica.
- Fabbro, F. (1999). *The Neurolinguistics of Bilingualism: An Introduction*. Londres: Psychology Press.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden-Oxford: Wiley/Blackwell.
- Gómez Capuz, J. (19998). *El préstamo lingüístico. Conceptos, problemas y métodos*. Valencia: Universitat de València.

- Granda, G. (1994). El proceso de koineización en el período inicial de desarrollo del español de América. En Lüdtkke, J. (ed.), *El español de América en el siglo XVI. Actas del Simposio del Instituto Iberoamericano de Berlín*, 23 y 24 de abril de 1992 (pp. 87-108). Frankfurt am Main: Vervuert.
- Halsband, U. (20067). Aspekte bilingualer und multilingualer Sprachverarbeitung. En Kochendörfer, G. (ed.), *Sprache – interdisziplinär: Beiträge zur kognitiven Linguistik, Neurolinguistik und Neuropsychologie* (rango de páginas). Frankfurt am Main: Lang Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology*, 99, 355-369..
- Hamel, R. (1988). *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängungen. Die zweisprachige Kommunikations-praxis der Otomí-Indianer in Mexico*. Frankfurt am Main: Lang.
- Haugen, E. (1950). The analysis of linguistic borrowing. *Language*, 26, 210-231.
- _____. (1956). Review: H. Gneuss. Lehnbildungen und Lehnbe-deutungen im Altenglischen. *Language*, 32, 761 -766.
- Hekking, E. (1995). *El otomí de Santiago Mexquititlán: desplazamiento lingüístico, préstamos y cambios gramaticales*. Amsterdam: IFOTT.
- Hill, J., y Hill, K. (1986). *Speaking mexicano: Dynamics of syncretic language in Central Mexico*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171-174.
- Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Traducción y prólogo de Ana Agud. Barcelona: Anthropos.
- Jansen, S. (2005). *Lehngut im World Wide Web. Neologismen in der französischen und spanischen Internetterminologie*. Tübingen: Narr.
- Kallmeyer, W. (1987). Konversationsanalytische Beschreibung. En Ammon, U. , Dittmar, N., y Mattheier, K. (eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, vol. 2 (pp. 1095-1108). Berlín: De Gruyter.
- Kielhöfer, B., y Jonekeit, S. (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Labov, W. (2001). Principles of linguistic change, vol. 2. *Social factors*. Malden-Oxford: Blackwell.
- Lambert, W., y Gardner, R. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Lastra, Y. (2006). Resistencia a los préstamos en chichimeco-jonaz. En Nombre del presidente del evento (Presidencia), 52 ICA, ponencia llevada a cabo en Sevilla.
- Maturana, H. (1980). Biology of cognition. En H. Maturana, *Autopoiesis and Cognition: the realization of the living*, 5-58. (rango). Dordrecht: Reidel.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otheguy, R., García, O., y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.

- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam / Filadelfia: Benjamins.
- Payrató, L. (1984). Barbarismes, manlleus i interferències. Sobre la terminologia dels contactes interlingüístics. *Els Marges*, 32, 45-58.
- Ramachandran, V. (2009). "Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind 'the great leap forward' in human evolution". *Edge.com*. Recuperado de https://www.edge.org/3rd_culture/ramachandran/ramachandran_index.html
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the Brain. How We Share our Actions and Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Roth, G. (1996). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. 5.^a ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Edición revisada. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sinner, C. (2003). Extensión semántica y frecuencia de uso en el castellano de Cataluña. En F. Sánchez Miret (ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica Salamanca*, 24-30 de septiembre 2001, vol. 3 (pp. 457-468). Tübingen: Niemeyer.
- Schmidt, S. (ed.). (1992). *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, 2.a ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schrader-Kniffki, M. (2003). *Spanisch-Zapotekische Bitt- und Dankeshandlungen. Sprachkontakt und Höflichkeit in einer amerindischen Kultur Mexikos*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- _____. (2004). Política lingüística desde arriba y desde abajo: El caso de Oaxaca/ México", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 2: 1 (3), 193-217.
- Teubert, W. (2007). Korpuslinguistik, Hermeneutik und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. 1.a parte. *Sprachreport*, 3, 19-24; 2a parte, *Sprachreport*, 4, 11 -19.
- Trudgill, P. (1986). *Dialects in Contact*. Oxford: Blackwell.
- Tuten, D. (2003). *Koineization in Medieval Spanish*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Von Glasersfeld, E. (2003). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. En H. von Von Foerster, E. von Glasersfeld, P.M. Hejl, S.J.H. et. ál. Schmidt y P. Watzlawick (eds.). *Einführung in den Konstruktivismus* (pp. 9-39). München-Zürich: Piper.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Nueva York: Linguistic Circle of New York.
- Wright, R. (2004). El romance: ¿Nuevo sistema o nueva colección de rasgos? *Aemilianense: Revista Internacional sobre la génesis y los orígenes de las lenguas romances*, 1, 665-687.
- Zimmermann, K. (1992). *Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung. Aspekte der Assimilation der Otomí-Indianer an die hispanophone mexikanische Kultur*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- _____. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Frankfurt am Main: Vervuert/ Madrid: Iberoamericana.
- _____. (2004). Die Frage der Sprache hinter dem Sprechen: Was kann die Gehirnforschung dazu beitragen? En A. Graumann,

- P. Holz y M. Plümacher (eds.), *Towards a dynamic theory of language: A festschrift for Wolfgang Wildgen on Occasion of his 60th birthday* (pp. 21-57). Bochum: Brockmeyer.
- _____. (2005a). Interferenz, Transferenz und Sprachmischung. Prolegomena zu einer konstruktivistischen Theorie des Sprachkontaktes. En E. Bidese, J. R. Dow y T. Stolz (eds.), *Das Zimbrische zwischen Germanisch und Romanisch* (pp. 3-23). Bochum: Brockmeyer.
- _____. (2005b). Traducción, préstamos y teoría del lenguaje. La práctica transcultural de los lingüistas misioneros en el México del siglo XVI. En O. Zwartjes y C. Altman (eds.), *Missionary linguistics II: Orthography and Phonology*, (pp. 107-136). Amsterdam / Filadelfia: Benjamins.
- _____. (2006a). Génesis y evolución de las lenguas criollas: una visión desde el constructivismo neurobiológico. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 4:1(7), 117-138.
- _____. (2006b). El problema del purismo en la modernización lingüística de lenguas amerindias. En R. Terborg y L. García Landa (eds.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. 2 (pp. 501-524). México DF: CELE-UNAM.
- _____. (2006c). Wilhelm von Humboldts Verstehens- und Wortbegriff: Eine konstruktivistische Sprachtheorie avant la lettre. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 16, 263-284.
- _____. (2008). Constructivist theory of language contact and the Romancisation of indigenous languages. En T. Stolz, D. Bakker y R. Salas Palomo (eds.), *Aspects of Language Contact. New Theoretical, Methodological and Empirical Findings with Special Focus on Romancisation* (pp. 141-164). Berlín: Mouton de Gruyter.
- _____. (2009a). Migración, contactos y nuevas variedades lingüísticas. Reflexiones teóricas y ejemplos de casos de América Latina. En A. M. Escobar y W. Wölck (eds.), *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas* (pp. 129-160). Frankfurt am Main: Vervuert / Madrid: Iberoamericana.
- _____. (2009b). El purismo como intento de contrarrestar la translingualización. ¿Hacia qué punto es posible? En M. Veyrat Rigat y E. Serra Alegre (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, vol. 2 (pp. 991-1002). Madrid: Arco / Libros.
- _____. (2010). El manejo de las lenguas en contacto (interferencia, transferencia, préstamo, code switching, etc.) desde la perspectiva del constructivismo neurobiológico. En M. Iliescu, H. Siller y P. Danler (eds.), *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Innsbruck 3-8 septembre 2007* (pp. 461-474). Berlín: De Gruyter.

DIVERSIDAD Y CONTACTO:
UNA MIRADA DESDE LA LITERATURA
A LAS LENGUAS ANCESTRALES

DIVERSITY AND CONTACT:
AN OVERVIEW FROM LITERATURE
AND ANCESTRAL LANGUAGES

Susana Dávila Fernández¹

Resumen

El presente artículo nace de la necesidad de estudiar los textos literarios en lenguas aborígenes de América Latina, aquellas habladas por los nativos de las Américas antes de la llegada de Colón, y las que sus descendientes guardaron en su memoria y privilegiaron en su comunicación cotidiana.

Esta reflexión considera algunos temas y conceptos que no son habituales en quienes investigan las letras hispanoamericanas, por lo menos en Ecuador, y que han producido una serie de tensiones y censuras a distintas realidades culturales articuladas en torno a la oralidad y la escritura.

Palabras clave: *América Latina, lenguas aborígenes, letras hispanoamericanas, oralidad, escritura*

1. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura. Quito, Ecuador (susana.davila@gmail.com).

Abstract

This article arose from the need to study literary texts in some of the languages of native Latin American peoples, specifically those spoken by the indigenous groups that inhabited this continent before Columbus' arrival. These languages have been treasured in their speakers' memories and favored in their daily life communication.

This reflection deals with some topics and concepts that are not habitually used by those who do research on Hispanic American literatures, especially in Ecuador, yet they have caused tension and censure concerning different cultural realities related to orality and writing.

Key words: *Latin America, aboriginal languages, Hispanic American literature, orality, writing*

1. Introducción

Como apunta Lienhard (1990), los estudios de historia de crítica literaria latinoamericana han enmudecido de manera parcial o total el universo literario oral o inscrito en códigos que provienen de los pueblos prehispánicos o de aquello que se conoce como literatura alternativa. Por otra parte, si ha habido acercamiento a esas propuestas literarias, no es menos cierto que no ha habido una tarea sostenida que visibilice toda la producción oral o escrita de las propuestas estéticas, que, aunque entre en conflicto con el *canon literario occidental* (Bloom, 1995), sea objeto de un serio estudio en la Academia.

Pese a este paradigma estético de canon occidental, en América Latina, desde hace algún tiempo, se hacen esfuerzos aislados

por robustecer los estudios de la producción estética de las voces ancestrales y marginales para que dejen de ser textos relegados al olvido. Como lo apunta la estudiosa Llano (2011), en la actualidad, las nuevas propuestas estéticas de los pueblos ancestrales tratan de zanjar el abismo entre oralidad y escritura, creado por los que siguen el canon. Mediante diversos modos discursivos, los nuevos escritores de la oralidad ancestral intentan traducir o mostrar en letra escrita los modos de aprehender el mundo que tuvieron las culturas que cultivaron la oralidad como único medio de comunicación lingüística.

En la controversia planteada sobre la conceptualización entre lo que constituye la oralidad y la escritura, no se ha considerado que la grandeza de las lenguas ancestrales y su cosmovisión residen en su literatura de carácter oral y tradicional que proporciona un enorme acervo cultural. En palabras del estudioso Vázquez (1978, p. 327):

Como la mayor parte de las literaturas conocidas del mundo occidental ha sido conservada en escritura alfabética, existe la tendencia ampliamente difundida de pensar que la literatura es sinónimo de letras. [...] Según nuestro criterio, el punto esencial es que las literaturas no consisten en escritos sino más bien en palabras. El arte de usar palabras en las composiciones orales precede al arte de escribir y no ha sido totalmente reemplazado.

Edmundo Bendezú, por su parte, indica (1980, p. xiii):

No se trata pues de una literatura que ha seguido un largo proceso de fijación escritural, en la cual interesan los autores y las fechas; quizá esto les dé una riqueza y complejidad extraordinarias a las literaturas escritas. Se trata de una literatura oral, cuyos textos han sido siempre fluidos y en muchos casos imperfectos y hasta simples; pero es una literatura que conserva la palpitación

de la vida de los hombres que la crearon y de sus innumerables intérpretes que vivieron y actualizaron profundamente cada composición al compás de la música, de la danza, de la risa, del llanto, del horror y de la alegría de sus oyentes y actores.

Caro Baroja (1987) puntualiza que el testimonio oral de nuestros pueblos es un testimonio antropológico, histórico y literario que debe ser valorado en toda su integridad. Es el reflejo fiel de una época y de un pensamiento: un pensamiento que, en su forma lingüística, es expresiva de una cosmovisión y de un hecho cultural.

Por su parte, Brotherson (1997) apunta que

Por principio de cuentas, los estériles pronunciamientos occidentales sobre lo que constituye o no la escritura y la categórica división binaria que separa lo oral de lo escrito han resultado poco adecuados para aplicarse a la riqueza de los medios literarios de América indígena; se refiere, por ejemplo, a los rollos algonquinos, las cuerdas anudadas (los quipu)s, de los incas; las pinturas secas de los navajo (ikaa) o las páginas enciclopédicas de los amoxтли (o libros-biombo) mesoamericanos.

Ciertamente, las culturas ancestrales orales tuvieron medios para fijar su pensamiento, historia, su concepción de lo estético en libros pintados y escritura jeroglífica. Estos legados que conservaban su forma original fueron documentados en los informes, llámese, crónicas o relaciones, de los colonizadores europeos, como Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo, Betanzos y otros cronistas de las Indias. Al respecto, Portilla (1978, p. IX) escribe:

Bernal Díaz del Castillo “consignó respecto a las casas de los ídolos, donde se guardaban muchos libros de papel, recogidos a dobleces, como a manera de paños de Castilla”. Este se considera

uno como uno de los más tempranos testimonios acerca de las formas de que dispuso el hombre prehispánico para conservar el recuerdo de sus tradiciones e historia, sus relatos y diversas formas de poesía. En el concepto de literatura en su más alto sentido, cabe incluir esos textos preservados, por largo tiempo, a través de la tradición oral y asimismo cuando quedaron redactados en inscripciones, en monumentos y códices por medio de distintos tipos de escritura jeroglífica.

La literatura de las voces ancestrales asentadas o no en la escritura puede estudiarse desde varios puntos de vista, por ejemplo desde el mundo original que conocemos en el que encontramos testimonios variados y que yo adscribo a la *literatura precolombina* que permaneció ignorada hasta el siglo XIX. Perteneció a ella toda aquella expresión estética creada por las diversas comunidades lingüísticas ancestrales antes de la llegada de los españoles y preservada en la memoria de sus habitantes, o que fue dictada o asentada en caracteres latinos por los propios nativos y ofrecida a los religiosos de la época. Por otra parte, tenemos la literatura contemporánea, escrita en lengua ancestral conocida como *literatura alternativa* que es la reconocida por Lienhard (1990) como la literatura *otra*; percepción que comparte Bendejú (1986) en su obra *La otra literatura peruana* en la que enfatiza el carácter marginal de la literatura quechua. La última es la que la articuló desde mi experiencia como docente; es la literatura histórica, la cual, a pesar de contar con la base estructural del canon occidental, tiene como referencia estética o metatexto la literatura ancestral, aquella que cuenta con un trasfondo mítico que nos reta a su hermenéutica.

Citar todos los productos estéticos que se han producido en estas etapas señaladas constituiría una extensa y casi desbordante lista de textos. De la recopilación de testimonios literarios, voy

a privilegiar una selección de ellos que cuenta de una poética global del mundo precolombino.

2. La literatura precolombina

De la literatura precolombina, intento acercarme a los productos estéticos de más representativos de las culturas mesoamericanas que cuentan con un gran legado literario en lengua náhuatl, maya y quiché; de Sudamérica me gustaría abordar también, aunque sea a vuelo de pájaro, las propuestas estéticas de la literatura quechua.

2.1. Culturas mesoamericanas

La comunidad lingüística náhuatl estaba integrada por toltecas, olmecas, aztecas, tezcocanos, cholultecas, tlaxcaltecas, etc., quienes, en diversas épocas, se asentaron en el valle de México y sus alrededores. Estos estaban unidos no solo por la misma lengua, náhuatl, sino también porque habían heredado las mismas ideas sobre el universo, la divinidad y el hombre. Los productos literarios de los nahuas son propuestas estéticas que realmente se produjeron en períodos anteriores a la llegada de los españoles y que hoy podemos leer, gracias al oficio de amanuenses que ejercieron muchos de los indígenas.

Ciertamente, cuando llegaron los españoles a Mesoamérica, los clérigos, una vez pasado el fragor de la persecución religiosa, se dieron cuenta de que en esta nueva civilización existían textos poéticos eminentemente orales de gran calidad estética que venían acompañados de elementos mnemotécni-

cos de diverso tipo, como imágenes pintadas o esculpidas, glifos, códices, etc.²

De la cultura náhuatl, contamos con la recopilación y traducción de textos mexicanos del maestro Garibay (1963). Este investigador, pionero de los estudios sobre esta cultura, se valió de jóvenes nativos, a quienes inicialmente alfabetizó y solicitó que indagaran a sus mayores sobre los discursos, arengas clásicas, poesía lírica y religiosa, los dichos y los refranes aprendidos para que luego los nativos los transcribieran a su lengua nativa, pero en caracteres latinos. Las formas poéticas estaban estructuradas en una suerte de poemas, discursos y obras de teatro engarzados a los elementos primarios de la cosmogonía ancestral, y a otros temas que abordaban meditaciones acerca del mundo, del hombre y de los que trasciende al mundo y al hombre: en otras palabras, su filosofía. Más tarde seguiría los pasos de Garibay su pupilo, el filósofo e historiador Miguel León Portilla, un experto en la filosofía náhuatl que supo descubrir en la expresión de esta cultura los más penetrantes atisbos del pensamiento humano.

Se cuenta ahora con más de 200 poemas del mundo náhuatl. De todo este bagaje literario del México antiguo, el poeta nahua más reconocido ha sido Nezahualcóyotl, quien aborda la totalidad de la temática estética náhuatl: indagaciones sobre la naturaleza, la función de la poesía, cantos de flores de primavera y algunos motivos temáticos que los poetas occidentales los ponían recién en vigencia en el siglo XX, entrada la Vanguardia: meditaciones sobre la relación del hombre con la divinidad, la-

2. Como apunta Vázquez (1978), las cualidades estéticas de los códices precolombinos han sido subrayadas por un gran número de estudiosos como Luis Carlos Mendoza y Aragón (Aproximaciones al Códice Borgia), Raúl Flores Guerrero, Historia General del arte mexicano, Los libros mágicos del México antiguo.

mentos sobre la fugacidad de la vida, la vanidad de la vida humana, la fragilidad y precariedad de la condición humana, etc. La obra de Nezahualcōyotl más tarde inspiraría poemas a Ernesto Cardenal *Tlamantimines* o el majestuoso poema de Octavio Paz, *Piedra del Sol*.

De Nezahualcōyotl, Martínez (1993, pp. 203-204), vale la pena mencionar dos estrofas del poema *Como una pintura nos iremos borrando* que ilustran la visión del mundo del poeta y su reflexión sobre el sentimiento trágico de la vida.

Como una pintura
nos iremos borrando,
como una flor
hemos de secarnos
sobre la tierra,
cual ropaje de plumas
del quetzal, de zacuán,
del azulejo, iremos pereciendo.
Iremos a su casa.
Nadie esmeralda,
nadie oro se volverá,
ni será en la tierra algo que se guarda:
Todos iremos
hacia allá igualmente:
nadie quedará, todos han de desaparecer:
de modo igual iremos a su casa.

Iremos a su casa.

La fuerza expresiva de sus líneas poéticas, que residen en el imaginario transcrito, perfila la subjetividad estética plasmada en la angustia que agobia a la voz poética. En el poema, el creador, dios, es quien con la pintura da vida, crea al hombre, pero

además esta misma divinidad la borra caprichosamente, impidiendo la posibilidad de la existencia. Se hace patente entonces el tema de la fugacidad de la vida, frente a la cual nada se puede hacer, que marca la igualdad de los humanos.

Ciertamente, la idea de la muerte se convierte, a menudo, en preocupación en el interior del ámbito geográfico-cultural mesoamericano. Pero si la muerte para los nahuas es una preocupación sobre la extinción física, como en el poema de Nezahualcōyotl, a los mayas de las tierras altas les preocupa la muerte de sus dioses, mientras que a los de las tierras bajas la muerte, a veces, podía parecerles un juego.

De Mesoamérica, hemos heredado dos grandes testimonios de la cultura que cuentan con una calidad literaria excepcional: el *Chilám Balám* y el *Popol Vuh*. De ellos, Brotherson (1997, p. 35) hace una descripción alucinante:

Los libros nos recuerdan que este es el lugar de las hamacas de algodón, donde los sueños se mecen bajo los techos de palma; el huerto tropical —milpa de maíz, conuco de mandioca de las tierras bajas— que es respetado como el espacio sagrado; venenos que aturden a los peces, arman los dardos de las cerbatanas y curan infecciones; savia del árbol de caucho que hizo posible el juego de pelota y su filosofía correspondiente; cristales de cuarzo utilizado por el divino semen del rayo; las misteriosas estelas del doble ego (con una cabeza felina o de serpiente sobrepuesta a la de un humano) que se miran una a otra.

Los libros de la comunidad maya fueron transliterados al alfabeto latino después de la llegada de los españoles. En efecto, los mayas ya contaban con una forma de escritura que era considerada como un producto sagrado y que era solo conocida por los sacerdotes. Por tal motivo, los libros que estaban inscritos en

esa escritura, eran objeto de veneración, “puesto que se creía que abarcaban conocimientos revelados por los dioses, las leyes divinas o la historia de los grandes hombres y los acontecimientos más significativos para su pueblo” (Garza, 1985, p. 9). Como todos los textos cosmogónicos eran anónimos, algunos sacerdotes los leían en las ceremonias religiosas.

Con la conquista, los frailes españoles, en su afán dogmático de desterrar la idolatría, destruyeron todos los libros, es decir los códices. No entendieron que ellos eran para los mayas algo más que el medio de conservar sus conocimientos y sus tradiciones, eran el símbolo de todo lo sagrado y digno de respeto, la clave para comprender el espacio y el tiempo, y para situarse en ellos, la norma de vida y el principio de la identidad de su ser comunitario. Los sacerdotes mayas fueron perseguidos, torturados y muertos, y así se perdió la escritura maya.

Pero la cultura de un pueblo de fuertes convicciones religiosas y un espíritu altamente conservador de la tradición, lejos de abandonar su herencia cultural, aprovechó el aprendizaje del alfabeto latino para escribir en su propia lengua. Los libros sagrados habían estado guardados celosamente en casa de alguna familia y eran leídos en ceremonias secretas de las comunidades, que se acompañaban de rituales, ofrendas, cantos y bailes.

Los libros sagrados, como el *Chilam Balam* (Anónimo1, 1998 p.58), estaban divididos en varios textos. Uno de ellos, en el *Khalay de la Conquista*, se pueden leer las siguientes líneas poéticas que marcan, una vez más, como en el poeta nahua, el carácter fugaz de la vida del hombre, sus etapas y la no perdurabilidad del poder y de la gloria humana.

Toda luna, todo año, todo día
todo viento camina y pasa también.

También toda sangre llega al lugar de su quietud,
como llega a su poder y a su trono.

Los libros del *Chilam Balam* son, desde la perspectiva bajtiana, totalmente polifónicos, pues no tratan solo de narrar las historias míticas de los nativos a través de un narrador en tercera persona, sino que constituyen textos en los cuales afloran varias voces que expresan diversas visiones del mundo. La visión de los nativos amantes de su cosmogonía se une a la denuncia irritada contra los *Dzules*, entiéndase los invasores, cuando vinieron a despojarles de su tierra:

He aquí lo que escribí. En el año de 1541, fue la primera llegada de los Dzules por el oriente, a Ecah, que así es su nombre... [Antes de su llegada]... era bueno todo y entonces fueron abatidos. Había en ellos sabiduría. No había entonces pecado. Había sana devoción en ellos. Saludables vivían. No había entonces enfermedad; no había dolor de huesos; no había fiebre para ellos, no había viruelas, no había ardor de pecho, no había dolor de vientre no había consunción. Rectamente erguido iba su cuerpo entonces.

No fue así lo que hicieron los Dzules cuando llegaron aquí. Ellos enseñaron el miedo; y vinieron a marchitar las flores. Para que su flor viviese, dañaron y sorbieron la flore de los otros (Anónimo, 2016, p. 229).

Por otra parte, el Popol Vuh proviene de las tierras altas de Mesoamérica y fue transcrito en lengua quiché y transliterado al alfabeto latino en el siglo XVI. Este texto poético por excelencia hace patentes mitos cosmogónicos del imaginario latinoamericano que llegan a tan alta expresión que se le ha reconocido como la biblia de América.

La traducción de Miguel Ángel Asturias de 1927 (1998), a más de ser la más poética, nos ayuda a encontrar el sentido de la

palabra. Cuando el texto dice que “es el primer libro, pintado antaño. Pero su faz está oculta”. Como ya lo he expuesto anteriormente, los nativos de Mesoamérica pintaban sus libros, como una forma mnemotécnica de persuadir la memorización, pero para un lector ignoto, su faz, el sentido de la expresión pictórica está oculto, puesto que el descendiente maya la ve y la entiende, pues la conserva en la memoria y la rememora. El *Popol Vuh* no solo es pintura y palabra, es memoria que se asentó en la escritura gracias a un sacerdote indígena que lo transliteró a caracteres latinos. Es el relato más rico de la cultura quiché y que resume su historia y genealogía hasta la llegada de los españoles.

Los mitos que construyen el mundo quiché no solo son asombrosos sino que elevan el placer de la lectura. Los lectores descubrimos con gozo que la creación del mundo y del hombre es producto de un consejo de varios dioses y diosas que son tan viscerales como los dioses griegos: necesitan ser alabados, encomiados, alimentados y venerados por el hombre. En su apasionada decisión de crearlos caen en el error una y dos veces: construyen el primer hombre de barro. En realidad, los dioses crean varios hombres de barro, pero descubren que estos hombres no tienen memoria, no recuerdan que deben ser agradecidos y no se mantienen altivos; entonces deciden destruirlos. El segundo intento es el hombre de palo. Los hombres de palo se reproducen, pero se mantienen rígidos y sin memoria. Tampoco son agradecidos, de manera que deciden eliminarlos. El tercer intento es el definitivo: en él participan el zorro y el coyote, siempre aliados de los dioses, que traen los granos de maíz que crecen en unas pirámides cercanas que les han solicitado los abuelos y abuelas, entiéndase los dioses. Los hombres entonces son creados a partir de carne hecha de maíz blanco y amarillo; los cuatro primeros hombres, gracias al generoso material utilizado en

su creación, son inteligentes, agradecidos con los dioses, gozan del poder de la palabra y los deslumbran con sus expresiones de agradecimiento; además, pueden moverse con agilidad. Los dioses están maravillados con su creación pero adivinan un problema: estos seres son demasiado inteligentes y pueden ver más allá del presente, pues los dioses concluyen que los seres que piensan son peligrosos. Entonces los dioses deciden nublarles la visión y hacer de ellos unos hombres inteligentes pero no tan sabios como los dioses.

La segunda secuencia histórica que marca la segunda parte del *Popol Vuh* es la epopeya de los gemelos y sus padres. La historia es épica, hilarante, entretenida, compleja y retadora. Se conjugan en la historia varios ejes temáticos: la creación del sol y la luna sobre el mundo de la oscuridad que reinaba; el juego de pelota como una forma de retar a los opositores y el castigo que imprimen los gemelos Hunahpu e Ixbalamqué a los seres orgullosos, grotescos, representados por los señores de Xibalbá, quienes habitan en el inframundo, el mundo de abajo. Los animales serán el punto de unión de los dioses con el mundo y los que ayudarán a los gemelos en su lucha contra los Xibalbá. Los señores de Xibalbá viven irritados por el ruido de los juegos de pelota que practican los padres de los gemelos y los gemelos, en diversos tiempos, en la cancha que está encima de sus cabezas, en el patio de la familia. La trama, a pesar de estar aparentemente fragmentada y desordenada, o quizá por la misma razón, exige un lector atento. Las aventuras de los gemelos y sus padres divierten y entretienen a los lectores. Los señores de Xibalbá representan la torpeza y la maldad. El principal reto de Hunahpú e Ixbalamqué será ganar un partido de pelota y serán los animales, amigos de los gemelos, los que ayuden a conseguirlo. Tienen que afrontar una serie de retos que ponen a prueba la vivacidad de

los personajes. Los gemelos ofrendarán su vida y darán luz a la tierra (De la Garza, 1980, p. 60):

Así fue su despedida, cuando ya habían vencido a todos los de Xibalbá.

Luego subieron en medio de la luz y al instante se elevaron al cielo. Al uno le tocó el Sol y al otro la Luna. Entonces, se elevó la bóveda cielo y la faz de la tierra. Y ellos moran en el cielo.

2.2. La literatura quechua

El imperio inca, contraparte de Tenochtitlán, fue el mayor reino que encontraron los europeos; su lengua era el quechua o runasimi. Su anatomía geográfica se resume en la ubicación: Quito (Ecuador), está en la frente, Cuzco (Perú) en el ombligo —el mismo significado de la palabra *cuzco* en quechua— y el sexo en Titicaca (Bolivia).

Antes de hablar de la literatura quechua, se debería anticipar que los últimos estudios constatan que el pueblo inca, que alcanzó un alto grado de desarrollo, contaba con un sistema de escritura que ha sido últimamente objeto de investigación y replanteamiento entre estudiosos de la antropología, la filosofía y la lingüística. Lo que sí se debe enfatizar es que la cultura inca tenía un sistema del arte verbal (narraciones, discursos ceremoniales, canciones, entre otros) que aparece en ciertos discursos, cantos, narraciones, leyendas, etc., que no necesariamente estaban registrados en lo que ahora se conoce como escritura.

El arte verbal inca se ha practicado durante cuatro siglos como lo evidencia un sinnúmero de testimonios registrados por los cronistas españoles como Betanzos e indígenas como Guamán Poma de Ayala. Años después del proceso de destrucción

del Tahuantinsuyo y hasta nuestros días, existen traducciones o recreaciones en lengua española de literatura originalmente conocida en quechua cuya fidelidad siempre se pondrá en duda, puesto que no siempre se conoce su datación o si realmente provienen de textos originales.

La mayoría de los textos literarios provienen de la recolección, selección y traducción de trabajos realizados en el Perú en el siglo XVI por los primeros cronistas mestizos e indígenas y, a partir del siglo XIX, por extranjeros.

Hay que tener en mente que la literatura precolombina estaba orientada para su producción pública en espacios abiertos, con la participación de toda la comunidad, en los momentos de alegría o de congoja, siempre acompañada por música y danza. Su expresión poética se manifestaba en diversas ocasiones y con diversos motivos. Servía para comunicarse con las fuerzas divinas mediante cantos religiosos —hablar con los dioses tutelares, en ceremonias de culto al sol (Inty Raymi) por ejemplo—; con poemas que acompañaban la aflicción en las grandes celebraciones de honras fúnebres, de la *purucalla*, (Porrás, 1999 p. 271) en la que en medio del llanto se cantaban las hazañas del Inca; cantos que estimulaban las actividades de la labranza; cantos épicos en la celebración de las victorias guerreras en las que se alababan las hazañas de los héroes del Imperio, y también la expresión de las tribulaciones más íntimas y personales. Las narraciones de leyendas, fábulas, cuentos fantásticos en las noches de luna o alrededor del fuego (así como también la representación teatral, tanto cómica como de corte grave) eran parte de la vida cotidiana.

Con la llegada de los españoles algunas de las expresiones poéticas como la épica, el teatro, poemas y otras producciones estéticas de los nativos desaparecieron de la cultura, pero algunas de ellas quedaron impresas en las crónicas del mestizo Gar-

cilaso y en las del nativo Guamán Poma de Ayala en una suerte de cuentos o leyendas. Los mitos incas también desaparecieron por ser considerados formas de idolatría, de tal manera que se les negó a los nativos el derecho a tener sus propias creencias, pero reaparecieron más tarde en boca de humildes campesinos y pastores en su ancestral *runasimi*, es decir, en quechua.

La impresión de la literatura oral con la que hoy contamos no se convierte, como lo asegura Bendezú (1980), en el arte verbal quechua; se trata simplemente de una forma de registro, de un signo delicado y siempre deficiente de la totalidad del sistema cultural oral, una reconquista para visualizar la estética precolombina en una época moderna y posmoderna. Los nativos andinos jamás dejaron de expresar en la intimidad aquello que guardaban en su memoria y que habían aprendido de sus antepasados. Sin embargo, la falta de un eje rector que ayudara a la difusión de la lengua ancestral, el continuo debilitamiento de la lengua original, el resurgimiento de las formas dialectales y la incorporación de estructuras occidentales han producido el deterioro y la fragmentación de las formas literarias originales.

De la literatura quechua, he escogido un fragmento del primer poema, en realidad es un himno, el más antiguo de la literatura quechua. El cronista Salkamaywa, en su *Relación de Antigüedades deste Reyno de Piru* (1613), lo atribuye a Manco Cápac, el primer inca. Dice el texto (Bendezú, 1993, p. 5)

Y en este tiempo dicen que el dicho Mancocapac, siendo ya muy viejo, solían decir quando oraba por la prosperidad de su hijo, hincadas las rodillas, diciendo así:

Wiraqocha

Es Wiraqocha señor del origen.
“Sea esto hombre, sea esto mujer”.

De la fuente sacra de todo cuanto hay ¿Dónde estás? ¿Hallase arriba, a al través, ¡Háblame! Lago en lo alto Lago abajo situado. de hombres procreador. las cosas que hacen de ti Mis ojos en blanco yo quiero verte.	supremo juez, enorme creador. ¿No te veré acaso? tal vez abajo tu regio trono? Te lo ruego. extendido. Creador de la tierra, ¡He aquí: gran señor! hacia ti,
---	--

De otro momento de la literatura quechua, he escogido un fragmento del poema *Apu Inka Atawalpaman*, cuya datación es dudosa, siglo XVII (?), en traducción al español por José María Arguedas (Olave, 2014):

¿Qué arco iris es este negro arco iris
que se alza? Para el enemigo del Cuzco horrible
flecha Que amanece.
Por doquier granizada siniestra
Golpea.

Mi corazón presentía
A cada instante,
Aun en mis sueños, asaltándome,
En el letargo, a la mosca azul anunciadora de la
muerte;
Dolor inacabable.

El relato más antiguo del mundo del Tahuantinsuyo lo hizo el nativo Guamán Poma de Ayala, *Nueva Coronica y Buen Gobierno*, un texto escrito a modo de carta de 1178 páginas en varias lenguas

y enviada al rey del español, Felipe II de España, con el fin de ponerle en conocimiento de la historia del imperio del Tahuantinsuyo, el destrozo sufrido en manos de los Pizarro y hasta se atreve a aconsejarle la forma de restaurar y reformar el virreinato del Perú. El manuscrito consta de ilustraciones e incorpora un mapamundi en los que resume su cosmovisión del mundo.

Otro manuscrito muy importante del siglo XVII, es el conocido como *Runa yndio*, procedente de Huarochiri según los estudios de Taylor (1987, p. 9), y que “marca un hito importante en la historiografía del antiguo Perú. Su valor radica en ser el único libro en *runa simi*, quechua, que recoge los mitos, creencias y leyendas de los habitantes de la región de Huarochiri”. En efecto, el documento incorpora los mitos cosmogónicos de la cultura en términos de sus huacas, es decir, pirámides y montañas y otros elementos del paisaje que se convirtieron en sus santuarios. La presencia de la montaña huaca Pariacaca, el tema principal de la obra. La estructura circular, fragmentada y un tanto desordenada, desde la perspectiva occidental, conserva la subjetividad y el habla oral espontáneos de los informantes.

3. Poesía alternativa

Como toda cultura evoluciona, la vida y la tradición de los pueblos originarios ha sufrido también un proceso de cambio fruto del contacto con otras culturas y otras lenguas. Su estética literaria refleja esta experiencia en los grupos descendientes de los pueblos ancestrales tanto en la colonia como en la vida contemporánea. En efecto algunos de los descendientes de los pueblos nativos, que siguen viviendo en las mismas áreas que sus antepasados, muestran que su producción literaria se nutre no solo de los materiales que

ellos recibieron como herencia de sus antepasados, sino también de aquellas estéticas de los que viven ahora en contacto con ellos.

En efecto, en la literatura contemporánea, ocurre un hecho no visibilizado: desde hace algún tiempo se ha podido constatar que muchos descendientes de los nativos ancestrales escriben en náhuatl, maya yucateco, mixteco, zapoteco, quechua, aymara, mapuche, etc., y han abierto o devuelto una estética literaria diversa: *la oralidad inmersa en la escritura*. Es decir, crean textos literarios que no aíslan las lenguas ancestrales y tampoco su modalidad oral, sino que engarzan la oralidad a la escritura. Para algunos críticos severos, parecería un hecho paradójico el intento de leer la oralidad en la escritura. Sin embargo, se trata de procedimientos estéticos que articulan un efecto de oralidad, es decir, crear textos literarios con herramientas estéticas más sutiles, a través de las cuales los lectores podemos escuchar o suponer que escuchamos una voz oral.

En definitiva, se trata de un ejercicio estético que intenta recuperar la voz de la oralidad, que les permite desandar un camino largamente transitado que les impuso el sistema literario hegemónico y que enmudeció las voces ancestrales. Es una propuesta estética que se manifiesta como una suerte de ruptura con el discurso literario hegemónico para verterlo a la cultura como la tradición entendía.

Toda la propuesta estética parecería confirmar el pensamiento de Martín Lienhard (1990, p. 64) cuando dice: “[E]l discurso indígena entra en la cultura escrita occidental por la puerta de servicio”.

La poesía alternativa se convierte entonces, en palabras de Jorge Miguel Cocom (2010), en un retorno literario de las voces de América. Se incluyen en este movimiento escritores vivos que pertenecen a diversas comunidades marginales de Mesoamérica y del mundo Andino, y que han soportado milagrosamente el embate de la aculturación. Son los descendientes de los pueblos originales que

han hecho de su poesía y de la oralidad su oficio de escritores. Junto a ellos, se articulan muchos de los descendientes de las culturas nativas, quienes son bilingües, y pueden ayudarnos a los estudiosos a comprender los antecedentes indígenas de las culturas ancestrales.

Me gustaría transcribir varios textos de la poesía alternativa nahua, maya y quechua:

Estoy llorando³

Nahuatl

Mardonio Carballo

Estoy llorando
derramando lágrimas
No te preocupes me dicen
(donde sea que me paro,
donde siembre mis pies
revientan las flores de sal).

Cuánto⁴

Maya

Issac Carrillo

¿Cuántos sin vida?
¿cuántos con vida?

3. CULTURA UNAM: Náhuatl, en voz de Mardonio Carballo. <https://descargacultura.unam.mx/app1#>

4. CULTURA UNAM: Maya, en voz de Issac Carrillo. <https://descargacultura.unam.mx/app1#>

¿cuántas veces?
¿cuántas piezas?
¿cuántos pedazos?
¿cuántas hojas?
¿cuántas plantas?

No preguntaré más por cuánto
Solo dime si lo tienes...
¿me amas?

Mi caminar⁵

Quechua

Voy caminando por esta montaña empinada,
entre el pajonal y entre la chuquiragua,
sin embargo cuando llueva
se perderán estas huellas.
Si alguien desea continuar, que continúe,
sin embargo se hace muy tarde.
El viento juega con mi pelo
la niebla también emblanquece mi negro cabello.
En esta montaña hace un poco de frío,
pero en el camino a seguir
se esconden la otra montaña.
Estas montañas siempre serán de los caminantes.

5. Anónimo, parte de la memoria de la cultura popular.

4. Reflexiones finales

Un estudio académico riguroso de la literatura ancestral, es decir, la recuperación de la memoria literaria, parece ser una utopía. Creo que es necesario hacer un ejercicio de concordia y permitir el florecimiento de la literatura de nuestros ancestros de manera que vuelva a surgir desde el humanismo, como dice Bendezú (1980). De este modo, los estudios literarios serían un aporte para que los artistas y sabios creadores de la poesía precolombina sean escuchados.

Lienhard (1990) afirma que la oralidad y la cosmovisión ancestral siguen vigentes y permean segmentos de la literatura latinoamericana contemporánea. En efecto, basta echar un vistazo a la *Nueva Ficción*, tanto en lírica como en novela histórica para darnos cuenta de cómo la lengua ancestral, eminentemente oral, con un gran sustrato de filosofía de vida, se articula a las composiciones de los mejores escritores latinoamericanos: de Octavio Paz, *Piedra de sol*; Ernesto Cardenal, *Tlamantines*; Pablo Neruda, *Alturas de Machu Picchu*; Dávila Andrade, *Boletín y elegía de las mitas*; Carlos Fuentes, *El Naranjo*; Abel Posse, *Los perros del Paraíso* o *Daimon*; Laura Esquivel, *La Malinche*; Alicia Yáñez Cossio, *La Pihuarmi Ocllo*; José María Arguedas, *Los Ríos profundos*; Juan Rulfo, *El llano en llamas*, quienes están ligados en sus obras a la cosmología ancestral.

Referencias bibliográficas

- Anónimo1. (1998). *Chilam Balam*. México DF: Conaculta.
- Anónimo2. (2016). *Literatura maya*. Recuperado el 3 de febrero de 2018 de https://issuu.com/biblio.tk/docs/literatura_maya_-_anonimo
- Asturias, M. Á. (1998 [1927]). Estudio introductorio. En *Popol Vuh*. Traducido por Asturias, M. Á. México DF: Losada.
- Bendezú, E. (1986). *La otra literatura peruana. Literatura quechua*. Caracas: Editorial Tierra Firme.
- _____. (1993). *Literatura quechua*. Recuperado el 6 de febrero de 2018 de <https://books.google.com.ec/books?id=r344eYcCOP8C&pg=PA5&dq=Es+Wiraqocha++se%C3%B1or+del+origen.&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwj25rqh9LfZAhWNzlMKHYkVD9EQ6AEIODAC#v=onepage&q=Es%20Wiraqocha%20%20se%C3%B1or%20del%20origen.&f=false>
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Traducción de D. Alou. Barcelona: Anagrama.
- Brotherson, G. (1997). *La América indígena en su literatura: los libros del Cuarto Mundo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Caro Baroja, J. (1987). *Introducción a la Historia Oral*, estudio introductorio. Barcelona: AntroposEditorial .
- Cocom Pech, M. (2010). *El retorno de las voces antiguas en América*. México DF: Editorial .
- Conaculta. (1998). *Chilam Balam*. México DF: Conaculta.

- De la Garza, M. (1985). Prólogo. En Anónimo, *Libro de Chilam Balam de Chumayel*. México: Conaculta.
- ____ (comp.). (2012)s/f). *Literatura Maya*. Recuperado de <https://filosofiamexicana.files.wordpress.com/2012/11/de-la-garza-mercedes-comp-literatura-maya.pdf>
- Garibay, B. M. (1963). *Biografía de Ángel María Garibay*. Recuperado el 25 de abril de 2016 de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_g/garibay_kin.htmwww.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/.../039.pdf
- Instituto Cultural Quetzalcoatl. (s/f). *Popol-Vuh o libro del consejo de los indios Quichés*. Recuperado el 4 de febrero de 2018 de http://www.samaelgnosis.net/sagrados/pdf/popol_vuh.pdf
- La página de los cuentos (s/f). *Nezahualcóyotl (1402-1472)*. Recuperado el 3 de febrero de 2018 de <http://www.loscuentos.net/cuentos/link/245/245958/>
- Lienhard, M. (1990). *La voz y su huella*. La Habana: Casa de las Américas.
- Martínez, José Luis (1993). *Nezahualcóyotl, vida y obra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León Portilla, M. (1978). Introducción general. *Literatura de México Antiguo* (pp. XIV). México DF: Biblioteca Ayacucho.
- Llano, A. D. (enero-diciembre de 2011). La oralidad en la escritura: huellas de una ruptura. *Revista de estudios literarios*, 19, 95-108.
- Olave, J. (ed). (2014). La elegía Apu Inka Atawallpaman. *Chasquí*, boletín cultural del Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú. Recuperado el 6 de febrero de 2018 de [Susana Dávila Fernández

---](http://lavozde-</p></div><div data-bbox=)

- loriente.blogspot.com/2016/11/la-elegia-apu-inka-atawallpaman.html
- Porras, R. (1999) *Indagaciones peruanas: El legado quechua*. Lima: UNMSM
- Taylor, G. (1987). *Ritos y traducciones de Huarochiri*. Lima: IEP Ediciones.
- UNAM (2016) CULTURA UNAM: Maya, en voz de los autores. <https://descargacultura.unam.mx/app1#>
- Vázquez, J. A. (1978). ESTUDIOS. El campo de las literaturas Indígenas Latinoamericana *Revista Iberoamericana*, vol XLIV (número 104-105), 313-349.

Sección II

Algunos efectos lingüísticos del contacto

LA VARIACIÓN FONÉTICA DE /ɾ/ Y /r/
EN EL ESPAÑOL ANDINO
DE CAÑAR, ECUADOR

PHONETIC VARIATION OF /ɾ/ AND /r/
IN THE ANDEAN SPANISH
OF CAÑAR, ECUADOR

*Julia Oliver Rajan*¹

Resumen

Este artículo investiga las diferentes pronunciaciones de la vibrante simple /ɾ/ y la vibrante múltiple /r/ en el español andino de Cañar, Ecuador. El estudio se enfoca en la pronunciación de las róticas de bilingües kichwa-castellano. Los datos se obtuvieron de las realizaciones de dichas consonantes en conversaciones reales y los resultados muestran varios alófonos en uno o varios contextos específicos. A través de un análisis instrumental, se pudo constatar que las consonantes vibrantes tienen diferentes producciones fonéticas, entre ellas una articulación retrofleja parecida a la /r/ inglesa.

Palabras clave: *español andino, róticas, consonantes vibrantes, kichwa-castellano*

1. Universidad de Iowa, Departamento de Español y Portugués. Iowa City, IA, EE. UU. (julia-oliverrajan@uiowa.edu).

Abstract

This article investigates the different pronunciations of simple vibrant /r/ and multiple vibrant /r/ in the Andean Spanish of Cañar, Ecuador. The study focuses on rhotic sounds from Kichwa-Castilian speakers. The data, obtained from real life conversations, indicate that the vibrant consonants show several allophones in one or more specific contexts. Instrumental analysis verified that trill and flap consonants have different phonetic realizations, including a retroflex pronunciation similar to the /r/ in English.

Key words: *Andean Spanish, rhotics, trills and flaps, Kichwa-Castilian*

1. Introducción

En español, hay dos fonemas vibrantes, uno simple y el otro múltiple, ambos apicoalveolares y sonoros que contrastan en posición intervocálica, *coro* ['ko.ro] y *corro* ['ko.ro], donde la [r] es más rápida y laxa, y la [r] múltiple tiene mayor tensión y duración. Sin embargo, estos pueden presentar neutralización en diferentes contextos como por ejemplo al inicio o final de palabra *rosa* ['ro.sa] ~ ['ro.sa]; *amor* [a.'mor] ~ [a.'mor] y dentro de palabra como en *parte* ['par.te] ~ ['par.te]; *israelí* [iz.ra.e.'li] ~ [iz.ra.e.'li]. Los criterios de la /r/ y /r/ tienen una función específica en español, pero las vibrantes muestran variantes en el flujo de aire, que van desde elisión o fricación hasta modificaciones en el punto de articulación, donde pueden ser: coronales, velares y uvulares (Hammond, 1999; Blecua, 2001 Bradley, 2006; Bradley y Willis, 2011; entre otros). Debido a las múltiples variantes

encontradas en este sonido, es preciso utilizar el término *rótica* para identificar las diversas resonancias de la /r/ y /r/. En adelante, se usarán los términos *vibrantes* y *róticas* para referirse imparcialmente a estas consonantes.

Hammond (1999) discute que la mayoría de los hablantes nativos de español no pronuncian la /r/ con las dos o tres vibraciones linguales que describe la Real Academia Española (RAE). Por eso, Hammond (1999, p. 147) indica que varios dialectos hispánicos tienen neutralización entre las vibrantes simple y múltiple en posición intervocálica debido a que los hablantes de su estudio no producen la /r/ con los dos o tres golpes que describe la RAE. Debido a que los hispanohablantes nativos no producen siempre las róticas /r/ y /r/ en los contextos apropiados, ya que el único contexto contrastivo entre las mismas es intervocálico Harris (1983), Núñez Cedeño (1989) y Hammond (1999) han teorizado que el español tiene solamente un fonema vibrante. Este estudio no entrará en dicho debate, pero cabe recalcar que todavía no se ha estudiado a fondo toda la mecánica articulatoria ni los diversos alófonos de estas consonantes róticas en español. De cualquier manera, es importante señalar que la neutralización de las vibrantes parece darles un dinamismo fonético que otras consonantes no tienen. Este dinamismo es precisamente lo que ha inspirado el presente artículo, el cual es un estudio de carácter exploratorio con la finalidad de abrir camino a otras investigaciones sobre los fonemas róticos en hablantes bilingües kichwa-español.

Los resultados de este estudio sustentan la idea de que los hablantes de Cañar, además de poseer la [ř] asibilada típica del español andino, tienen la presencia de un alófono aproximante retroflejo [ɾ] parecido a la pronunciación inglesa. Este alófono retroflejo no es exclusivo de la /r/ simple, los resultados muestran

que la /r/ múltiple también sufre asibilación y retroflexión. Argüello (1978) describe que, en “el español de la sierra” en Ecuador, existe asibilación en diferentes posiciones, especialmente en coda al final de palabra. Sin embargo, sus observaciones no incluyen análisis instrumental, son de naturaleza perceptiva. No obstante, siguiendo el estudio mencionado, Bradley (2004, p. 201) demuestra la existencia de asibiladas en diferentes posiciones de coda y muestra la presencia de segmentos vocálicos combinados con la /r/ simple. En Costa Rica, también la [r̄] asibilada se escucha como una aproximante retrofleja muy similar a la inglesa y, entre las mujeres jóvenes, aparenta tener cierto prestigio (Aguilar Porras, 2014). Este cambio también se ha observado en el español de Puerto Rico (Oliver Rajan, 2016) y en el dialecto puertorriqueño de Lorain, Ohio (Ramos-Pellicia, 2007). En los Estados Unidos, también se ha notado este fenómeno en el español de Nuevo México (Cassano, 1977), cosa que fue primeramente documentada por Espinosa (1930) como lo narra en su estudio fonético: “Se parece a la r final del inglés hablado en el oeste de los Estados Unidos, pero la lengua no se arquea tanto hacia arriba y hacia atrás como el sonido angloamericano”. Esta variación no es exclusiva de la /r/ simple, ya que Lipski (1994) encontró que, en Costa Rica, muchos hablantes producen una retrofleja en vez de la vibrante múltiple. Del mismo modo, se ha notado que, en Ecuador, Costa Rica, Chile y España, el ataque compuesto /tr̄/ se asibila, pero con una variante que se parece más a la /r/ inglesa (Hualde, 2014, p. 187). Rissell (1989) también muestra que en San Luis de Potosí, México, hay una variante asibilada favorecida por las mujeres de clase media que prefieren una rótica asibilada ya que se percibe como más prestigiosa. También en México, en la región de Veracruz, Bradley y Willis (2011) hallaron alófonos posaproximantes en vez de vibrantes alveolares múltiples.

Por otra parte, Gómez (2003) hizo un estudio donde analizó las observaciones de Argüello (1978) y concluye que ha ocurrido un cambio en el habla de los jóvenes de la región andina. Gómez (2003) indica que la asibilación ahora es menor cuando se compara con los resultados de Argüello (1978) y atribuye el cambio a una nivelación dialectal del español costeño que no posee una variante asibilada como el español de la sierra. La presente investigación no cuenta con la capacidad de dar atención a los factores sociolingüísticos que afectan el uso de las variantes róticas en el español andino actualmente. Sin embargo, este estudio es novedoso porque demuestra objetivamente la presencia de otras róticas no vibrantes en el habla de bilingües kichwa-castellano de Cañar.

Este artículo está organizado de la siguiente manera: primeramente, da un breve resumen del contexto lingüístico de Cañar y un marco teórico sobre las variantes róticas del español, luego describe la metodología que se utilizó en la investigación, seguido por un recuento del análisis instrumental, y por último, se discuten los resultados.

2. Contacto lingüístico en Cañar, Ecuador

La provincia de Cañar o *Hatun Cañar*, como dicen sus habitantes, queda en la zona andina del Ecuador y cuenta con una rica historia precolombina. Ahí se encuentran las ruinas de Ingapirca, los monumentos incas más grandes e importantes del país. Cañar queda a unos 400 kilómetros de Quito, y cuenta con una población de aproximadamente 250 000 personas. Según algunos datos históricos, los incas tuvieron muchos problemas para conquistar a los cañaris, nombre con el que se identifican

los nativos de esta región (Quinde Pichisaca, 2001). Este sentido de insubordinación sigue vigente en las leyendas que relata la gente de este lugar que cuenta con una gran cantidad de hablantes kichwa-castellano, cuyo bilingüismo está amparado bajo el orgullo cultural de ser un cañari, y también por las *escuelas hispanas*, donde se enseña español desde los grados primarios.

El nombre Cañar está compuesto de *can* y *ara* que significan respectivamente, serpiente y guacamaya (Iglesias, 2004, p. 3). Los cañaris se consideran descendientes de esta unión entre el reptil y la guacamaya, y “La historia de las guacamayas” es algo que los niños, desde temprana edad, conocen y relatan. Esta sociedad no ha perdido la transmisión del conocimiento cultural o social, porque a través de las historias orales se les enseña a los niños no solo el idioma local, sino a vivir bien con los demás miembros de su comunidad. A pesar de que el kichwa-cañari como tal ha desaparecido (Quinde Pichisaca, 2001), la comunidad cañari conserva muchas palabras de este kichwa antiguo y siente orgullo de ello. Tanto así que muchas veces, las generaciones adultas expresan cierta incomodidad al notar que los jóvenes hablan kichwa mezclado con el castellano y no usan las palabras típicas de su kichwa-cañari. Esta desazón se palpa en algunas entrevistas incluidas en el archivo digital Oralidad Modernidad² de donde se obtuvieron las grabaciones de cuatro de los cinco participantes en esta investigación. A pesar de los cambios culturales y de infraestructura que ha tenido la provincia de Cañar durante las últimas décadas, la comunidad parece aferrarse a sus costumbres, idioma y modo de vida.

2. Un proyecto geolingüístico digital dirigido por la doctora Marleen Haboud de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

3. Marco teórico

El quichua, como generalmente se escribe en español, tiene 17 consonantes y tres vocales /a, i, u/, pero ahora existe un *quichua unificado* que ha estandarizado la escritura y ha eliminado varios elementos gráficos. El kichwa tiene una consonante /r/ vibrante, alveolar y sonora. Esta consonante se pronuncia como una vibrante múltiple al principio de palabra, y como una vibrante simple tal como ocurre en los contextos del español. La distinción entre una vibrante simple y una múltiple es el hecho de que la simple se pronuncia con un solo golpe del ápice de la lengua contra los alveolos, mientras que la múltiple tiene varios golpes rápidos. La diferencia entre estas dos se cuantifica acústicamente de acuerdo al tiempo. Quilis (1993) reporta una duración de 20 milisegundos para la /r/ simple y 85 milisegundos para la /r/ múltiple. Este detalle es importante, pues la resonancia de la /r/ simple la hace un ataque débil que disuade que esté a principio de palabra u otros contextos más contrastivos donde está la /r/ múltiple. Por ejemplo, siempre que una palabra comience con una consonante vibrante, el alófono se supone que sea múltiple *[‘ro.sa] versus [‘ro.sa] y el quichua sigue este mismo principio. También la consonante múltiple es la única que debería aparecer después de una sílaba que termine en consonante /s/, /n/ o /l/: *Israel* [iz.ra.ɛ], *enredar* [ɛ̃n.re.ʔar], *alrededor* [al.re.ʔe.ʔor]. En términos físicos, Piñeros (2009, p. 226) indica que la ejecución de una /r/ múltiple conlleva “una recurrencia de vibraciones que presenta un mayor impedimento al flujo de aire”, lo que hace que la vibrante múltiple sea menos sonante que la simple. Se puede decir que, la /r/ múltiple es un mejor ataque que la simple por su falta de sonancia, lo que le da un contraste superior cuando está junto a vocales. Por otro lado, la /r/ simple, al ser más sonante,

forma mejores ataques compuestos con oclusivas sordas /p/, /t/, /k/, sonoras /b/, /d/, /g/ y con la fricativa sorda /f/, como por ejemplo en las palabras *traer*, *grano*, *frío*.

De todos estos ataques compuestos con /r/, el que ha mostrado tener más inestabilidad acústica es la combinación /tr/ para la que se ha notado que, en Ecuador, Costa Rica, Chile y España, se asibila, pero con una variante que se parece más a la /r/ retrofleja en inglés (Hualde, 2014, p. 187). Rissell (1989) también muestra una frecuencia mayor de asibilación en el grupo /tr/ que en otros ataques compuestos, pero no menciona si hay otra variante además de la asibilada. La investigación de Rissell (1989) revela tres contextos lingüísticos donde la presencia de una [ř] asibilada es más frecuente: al inicio de palabra, en posición de coda y en el ataque complejo /tr/. Del mismo modo, Bradley (2004) hizo un estudio acústico de laboratorio con hablantes ecuatorianos y los espectrogramas muestran el perfil de las róticas asibiladas en el grupo intersilábico [ř.t]. Las imágenes indican que la asibilada tiende a ensordecerse y a no llevar el fragmento vocálico como ocurre en otras combinaciones con nasales y oclusivas: [ř.n], [ř.m] y [ř.g]. Asimismo, Bradley y Willis (2011, p. 56) demuestran, en un estudio con hablantes mexicanos de Veracruz, que, en este dialecto, existen varias róticas como por ejemplo: las aproximantes simples y múltiples, vibrantes perceptuales, elisiones, asibiladas sordas y sonoras, y vibrantes con variedades posaproximantes. Igualmente, Ladefoged y Maddieson (1996, p. 217) indican que las róticas, desde el punto de vista acústico, son un grupo heterogéneo que exhibe múltiples maneras y puntos de articulación. Esta inestabilidad se observó en el presente estudio y los espectrogramas que se mostrarán a continuación concuerdan con los análisis acústicos mencionados.

Lindau (1985) señala que aunque no hay constituyentes propios para identificar las róticas, existen semejanzas entre sí,

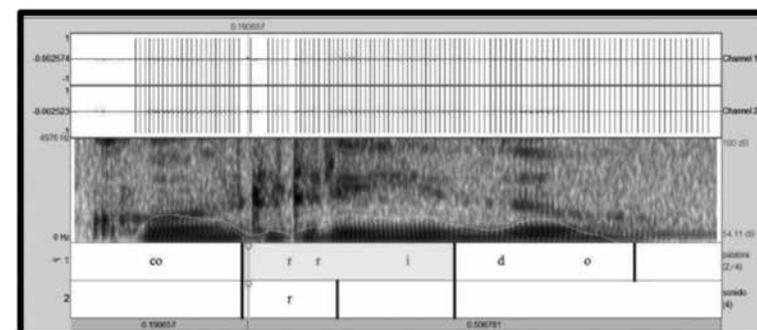


Figura 1. La /r/ múltiple en la palabra *corrido*.

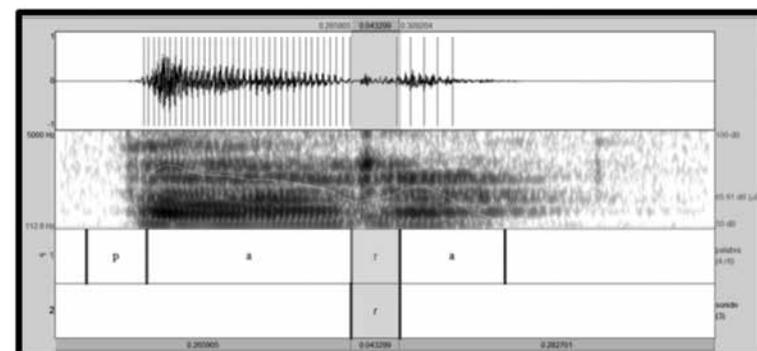


Figura 2. La /r/ simple en la palabra *para*.

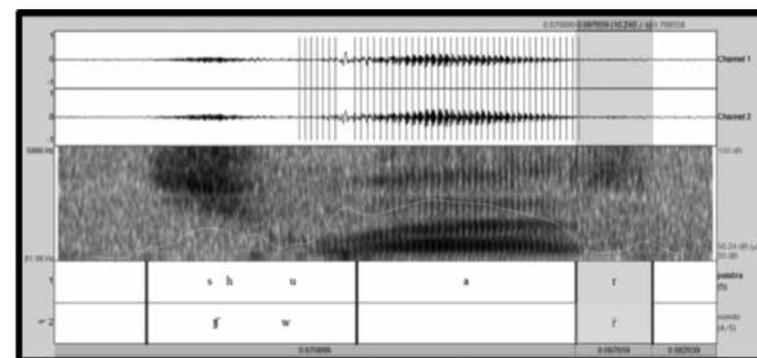


Figura 3. La /ř/ asibilada en coda en la palabra *shuar*.

como por ejemplo un tercer formante (F3) bajo. Sin embargo, las vibrantes estereotípicas del español no reflejan cambios drásticos en los formantes, y envuelven un tipo de clausura y abertura amplia como lo demuestran los espacios en los espectrogramas de las figuras 1 y 2. En la figura 1, se observan tres espacios de vibración continua con pulsaciones glóticas entrecortadas y una baja intensidad al producirse este sonido. A pesar de que no se ha escrito mucho sobre esto, las caídas de intensidad son rasgos distintivos del grupo de las róticas. Las líneas encima de las ondas de sonido marcan las pulsaciones o ciclos donde la glotis se abre y se cierra. En la figura 1, también se puede notar que hay varias pulsaciones amplias que son típicas de las vibrantes múltiples con dos o tres vibraciones tal como lo describe la RAE. En cambio, se ve a continuación que solamente hay una vibración en la pronunciación de la palabra para en la figura 2.

En el caso de las róticas fricativas o asibiladas, las mismas manifiestan similitudes con otras estridentes, como se observan en la figura 3. En el espectrograma de la palabra *shuar*³ se puede ver que la africada [ʃ] y la asibilada [ʃ̺] comparten un turbulento flujo de aire y una falta de pulsación indicando la inactividad de las cuerdas vocales. También se puede notar una ausencia de formantes definidos.

En el caso de las retroflejas o las aproximantes retroflejas en español, es difícil encontrar una caracterización acústica concreta, a pesar de que su presencia se ha dado a relucir en diferentes dialectos del español latinoamericano como se ha mencionado anteriormente. Aunque Navarro Tomás (1991, p. 118) menciona la existencia de una [ɹ] aproximante retrofleja desde las primeras

décadas del siglo pasado, a esta variante no se le ha prestado mucha atención y actualmente hay pocos estudios acústicos sobre esta rótica en español. En este aspecto, el presente artículo es innovador, ya que desea demostrar las características de las róticas retroflejas que pueden ocurrir como variantes de la /r/ y /r/ en español, pero para lograr este propósito es necesario observar y medir varios formantes en los espectrogramas.

Nolan (1983) resalta que los efectos linguales se pueden interpretar en los primeros tres formantes donde las retroflejas tienen un F1 elevado, el F2 bajo y el F3 extremadamente bajo comparado con el F3 de una consonante alveolar que no tiene casi ningún movimiento. Lindau (1985) concluye que no hay una propiedad física única que describa o unifique al grupo de las róticas. En su lugar, ella indica que las mismas están relacionadas por pasos, donde las uvulares se parecen a las fricativas, las fricativas comparten algunos rasgos con las vibrantes apicales, estas vibrantes difieren de las retroflejas y así sucesivamente, se van separando unas de las otras. Las descripciones acústicas de las róticas retroflejas son, en su mayoría, sobre la producción de las mismas en inglés (Lindau, 1985; Ladefoged y Maddieson, 1996; Thomas, 2011; entre otros), y la característica más prominente que usan estos autores para identificar las retroflejas es un descenso de energía en el F3 de 2000 a 2700 Hz (ver las figuras 4 y 5). También es útil señalar que un estudio realizado por Zhou et ál. (2008) utilizó los espacios de los formantes F4 y F5 para identificar si en inglés hay una variante retrofleja, como usualmente se percibe, o una /r/ agrupada o *bunched*. Según este estudio, la /r/ retrofleja tiene una diferencia más amplia en los formantes F4 y F5 que la /r/ agrupada, y unas imágenes de resonancia magnética que ellos hicieron muestran que esta diferencia se produce porque la /r/ retrofleja se hace con el ápice elevado y el dorso

3. La palabra *shuar* que se muestra en la figura 3, significa “gente” y se refiere a una comunidad oriunda de la Amazonia que también habla una lengua que se llama *shuar*.

lingual bajo mientras que la /r/ *bunched* es lo opuesto, se logra con el ápice descendido y el dorso lingual elevado. Asimismo, Thomas (2011, p. 133) explica que en inglés la /r/ retrofleja se diferencia de la agrupada por los formantes F4 y F5 e indica que la /r/ agrupada o *bunched* es la pronunciación más típica del inglés en los Estados Unidos.

Además de los análisis instrumentales, las variaciones de las róticas en español se pueden explicar por factores sociolingüísticos, elementos históricos y por los cambios que las vibrantes han tenido por los efectos del estrés silábico. Henriksen y Willis (2010) encontraron que, en el español jerezano-andaluz, las sílabas átonas favorecían más las vibrantes múltiples, y que cuando la /r/ estaba en la sílaba tónica, el sonido vibrante múltiple no era claro. Navarro Tomás (1991, p. 118) también encontró que “la fricativa [ɹ]”, como él lo indica, se da en posiciones intervocálicas y al final de palabra. Romero (1995) arguye que las fricativas son más largas que las aproximantes porque las fricativas necesitan más tiempo para generar constricción y así liberar una turbulencia de aire. En este estudio, la distinción de una rótica fricativa se hace con la asibilada [ʃ] y la aproximante se hace con la [ɹ], donde se notará que en realidad es una aproximante retrofleja.

4. Metodología

Los datos son de cinco personas bilingües kichwa-castellano de Cañar y se analizaron 282 palabras con las consonantes /r/ y /r/ en diferentes posiciones. Las grabaciones de cuatro personas son parte de los archivos del proyecto Oralidad Modernidad: dos niños de ocho y nueve años respectivamente, y una mujer y un hombre entre sus 47 y 50 años de edad. La grabación del

quinto participante de 30 años de edad, un individuo que emigró de Cañar a Minnesota hace cinco años, se hizo telefónicamente en los Estados Unidos, pero él sigue en contacto con sus raíces cañaris practicando el kichwa diariamente con su esposa. La muestra estudiada comparte el bilingüismo kichwa-castellano y su pertenencia a la provincia de Cañar, Ecuador.

Se tomaron los primeros siete a diez minutos de cada entrevista donde los hablantes tienen un habla más cuidadosa. Según Labov (1966 p. 208), en los primeros 10-15 minutos de una conversación, la persona presta atención a su pronunciación y tiene un estilo de habla más formal. Luego de este lapso de tiempo, la persona se relaja y comienzan a verse las características de su hablar cotidiano. Este estudio, quiere determinar cuán arraigadas están las variantes “no estándares” de las róticas en español en el habla cuidadosa. Se utilizaron dos programas para analizar las conversaciones: Audacity versión 2.1.2, y Praat versión 6.0.17 de Boersma y Weenik (2016). Ambos programas están disponibles gratuitamente en internet. Audacity se utilizó para aislar las palabras con /r/ y /r/ de las conversaciones, luego estas palabras se analizaron acústicamente con Praat. Se ajustaron las frecuencias a un máximo de 5000 Hz, se examinaron los primeros cinco formantes, y las pulsaciones de cada palabra para determinar las diferentes producciones de las róticas en los cinco participantes. Luego de este análisis se hizo una tabla en Excel donde se identificaron los alófonos de la /r/ y /r/, y se clasificaron los elementos circundantes a las róticas.

La producción difiere de la percepción, y esto se notó en el análisis acústico, ya que hay instancias en que perceptualmente se escucha una consonante vibrante, pero luego en la evaluación instrumental se observa una variante que difiere de lo que se escucha o percibe. El estudio agrupó las variantes de la /r/ y /r/ en: vibrante

simple [r], vibrante múltiple [r], asibilada [r̄], aproximante retrofleja [ɹ], dental fricativa [ʀ] y elisión [Ø]. La Asociación Fonética Internacional (AFI), o con sus siglas en inglés, IPA, no tiene un símbolo para los alófonos asibilados de la /r/ y /r/ en español (Hualde, 2014, p. 187). Por lo tanto, este estudio usó el símbolo normativo [r̄] de la dialectología hispánica. Los otros símbolos siguen las pautas que usa AFI para los alófonos en español y a estos se le añade la representación [(r)] que indica una [r] perceptible al oído,⁴ pero que no se representa acústicamente en un espectrograma.

5. Análisis acústico del español andino de Cañar, Ecuador

Los espectrogramas dan una representación visual del sonido y sirven para confirmar o rechazar las evaluaciones perceptivas que son el resultado de la interpretación de lo que se escucha. La figura 4 presenta una aproximante retrofleja sonora en la palabra *llorado* como la dijo uno de los niños entrevistados que estaba contando “La historia de las guacamayas”. También, en la figura 4, se observa un proceso donde la /r/ adquiere características de la vocal que le sigue. Como puede verse, no existen obstrucciones de la punta de la lengua contra el área alveolar como se ve anteriormente en las vibrantes de las figuras 1 y 2 donde los espacios en blanco muestran el movimiento lingual del ápice contra los alveolos. En cambio vemos en la figura 4 una continuidad de la /r/ con los formantes de la vocal que le sigue. Subjetivamente se oye una [r] al inicio de la producción, pero

esta /r/ carece de fondos acústicos medibles [(r)]. Este segmento adquiere otra posición produciendo una [ɹ] aproximante retrofleja que a su vez adquiere los formantes de la vocal a la derecha. En otros dialectos del español, esto puede ocurrir en posición intervocálica tal como lo explica Navarro Tomás (1991, p. 118) y se ve en los ejemplos de las figuras 4 y 5. De igual manera, Brandley y Willis (2011, p. 69) han notado lo mismo en la pronunciación de las *r trills* o vibrantes múltiples /r/ en el español veracruzano, donde se percibe una vibrante, pero en realidad es una aproxi-

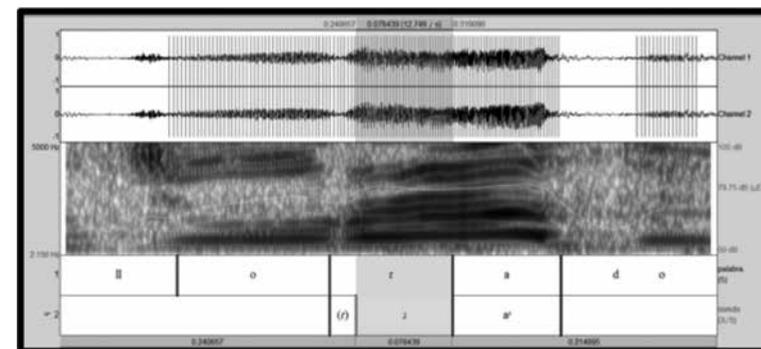


Figura 4. La [(r)] perceptible y la [ɹ] en la palabra *llorado*

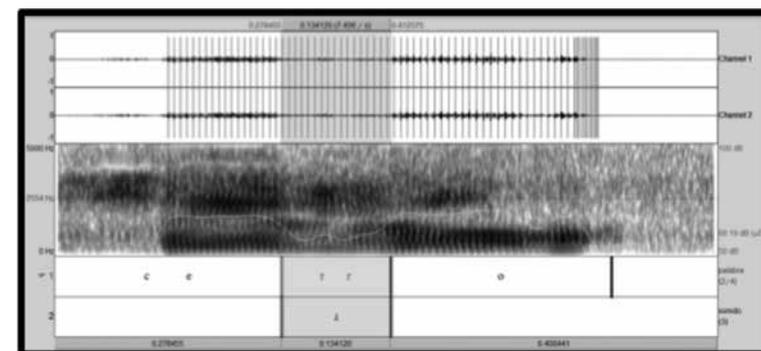


Figura 5. La [ɹ] en la palabra *cerro*

4. Bradley y Willis (2011) utilizan este símbolo para identificar la /r/ sin fondos acústicos medibles, pero que es perceptible al oído.

mante que adquiere los valores formativos de la vocal que le sigue. En este caso, la rótica ha adquirido un valor vocálico para sostenerse; esto, en inglés, se conoce como *r-colored vowels*, y en el espectrograma se identifica este segmento con una [a¹].

De la misma manera, en la figura 5, se observa un continuo flujo de ciclos glóticos que no son típicos de la vibrante múltiple descrita en la figura 1. Los patrones de pulsaciones y la claridad de los formantes cambian dependiendo de los hablantes, pero lo que asegura que en la palabra *cerro* de la figura 5 haya una [ɹ] y no una vibrante múltiple son tres factores: no hay pulsaciones en blanco como se ve en la figura 1, el tercer formante es bajo con 2554 Hz, y se exhibe el mismo patrón de una *r-colored vowel*, como se vio anteriormente en la figura 4. En estos dos casos, los cambios de los formantes y sus valores tampoco pudieron identificar la [r̄] asibilada típica del español andino.

En la figura 6, los formantes de la /r/ en coda revelan patrones paralelos a los formantes de una [ɹ] aproximante retrofleja, como las que se pueden encontrar en inglés,⁵ con un F3 bajo de

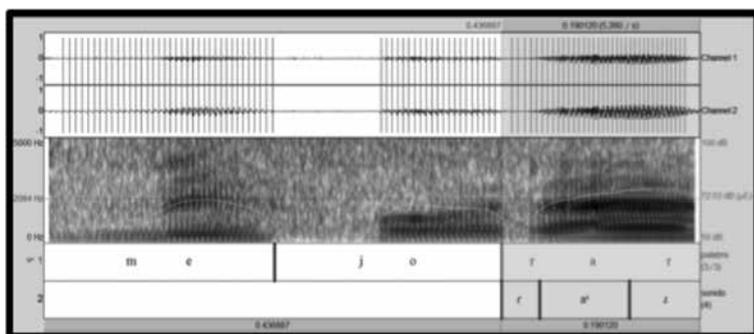


Figura 6. La [ɹ] en posición de coda en la palabra *mejorar*

5. Cuando se compara la /r/ en coda de *mejorar* de la figura 6 con una rótica inglesa, se observan patrones parecidos en los formantes.

2,084 Hz. Ahora, no se puede decir que ambas róticas, la inglesa y la española, son exactamente iguales, porque en inglés hay un mayor cierre de los labios y una constricción lingual fuerte, algo que no se encontró en estos bilingües kichwa-castellano. Sin embargo, para confirmar si estos rasgos difieren de un idioma a otro, se debería hacer un estudio de resonancia magnética (o MRI en inglés) como lo hicieron Zhou et ál. (2008). Así se podría describir exactamente la posición que toman los órganos articulatorios en estas variantes róticas del español de Cañar. Lo que sí se puede determinar en este análisis es que según los patrones en los formantes F4 y F5, estas consonantes /r/ y /r̄/ se forman con el ápice de la lengua hacia los alveolos, no con el ápice bajo y el dorso lingual elevado como ocurre con las /r/ binched o agrupadas que produce la mayoría de los angloparlantes estadounidenses.

Entre las formas de realización del fonema /r/ en Cañar encontramos la elisión [Ø] y la dental fricativa [ʃ]. Estos ocurrieron con poca frecuencia, pero sería interesante investigar estas variantes con una muestra más amplia de hablantes. El espectrograma de la figura 7 muestra la elisión no solo de la vibrante

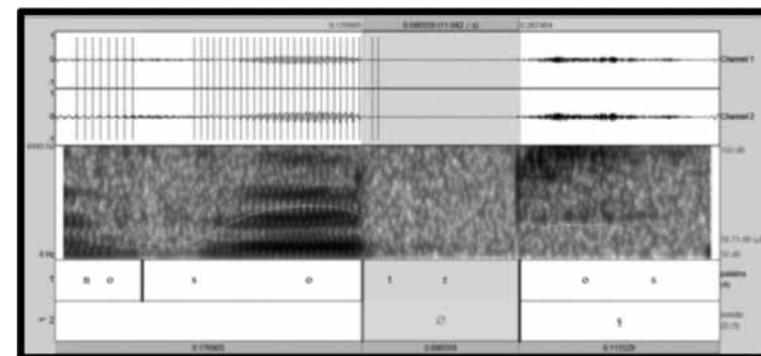


Figura 7. Emisión [Ø] de la /r/ en ataque complejo de la palabra *nosotros*

te simple en posición de ataque complejo /tr/ sino que también muestra la consonante /s/ como núcleo silábico [s]. Este tipo de sílaba se observó en los cinco participantes, pero Piñeros (2009, p. 149) señala que “este tipo de núcleo silábico es muy raro en español, en cambio, en inglés, las consonantes silábicas son bastante frecuentes como por ejemplo *kitten*, *little*, *humor*”. Sin embargo, este tipo de núcleo silábico se manifiesta comúnmente en el español de México, particularmente en el Distrito Federal; por lo tanto, hay muchos hispanohablantes que emplean este tipo de sílaba. No obstante, la elisión de la /r/ se ha visto más en posición de coda. Figueroa y Hislope (1998) encontraron elisión de /r/ en una comunidad puertorriqueña de Indiana en EE. UU. como muestran los ejemplos *favor* [fa.βoØ] y *largo* [‘laØ. go]. Además de la eliminación de la vibrante simple, encontraron otras variantes como semivocalización, geminación y una [ɹ] retrofleja parecida a la inglesa. Ramos-Pellicia (2007) también encontró inventarios similares de la /r/ como la elisión y la [ɹ] retrofleja en una comunidad puertorriqueña en Lorain, Ohio.

Entre otras variantes, uno de los participantes realizó la pronunciación de la /r/ como una fricativa dental como se observa en la figura 8. Claramente se ve que la producción y los formantes de la rótica son los mismos de la /d/ en la palabra *diría* extraída de la frase *yo diría* [‘jo.ð̞i.ð̞i.a]. En la figura 8, las [ð̞] son ambas intervocálicas y se observan los mismos patrones de los formantes con una relajación ligera de la constricción dental. También se confirma la fricción por la frecuencia energética en el F3 que sobrepasa los 3000 Hz algo característico de las fricativas. Esta producción de una /r/ como dental fricativa es habitual entre los angloparlantes que están aprendiendo español y es raro escucharlo entre hispanoparlantes como lo ratifica Navarro Tomás (1991, p. 118). Sin embargo, Núñez Cedeño (1987, 1989) y

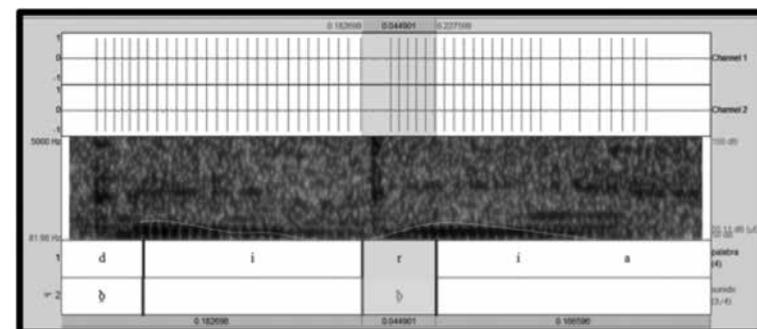


Figura 8. La /r/ como dental fricativa [ð̞] en *diría*

Hualde y Mahir (2011) han encontrado que la /d/ y /r/ en posición intervocálica pueden neutralizarse en algunas variedades del español dominicano y judeoespañol como *muro* [‘mu.ro] ~ [‘mu.ð̞o].

Vemos que, entre los hablantes de Cañar, además de las vibrantes simple y múltiple del español como se ven en las figuras 1 y 2, existe una asibilada [ʃ] como es frecuente en la región andina. También se ha podido evaluar la presencia de otras róticas que van desde elisión hasta realizaciones retroflejas. En la próxima sección, se interpretarán y discutirán otros aspectos de la /r/ y /r/ en el español de Cañar.

6. Resultados y discusión

Una muestra de cinco participantes y 282 palabras no es un prototipo significativo para determinar con precisión hasta qué punto los elementos circundantes afectan las róticas, pero se ha podido notar que, en este grupo de hablantes, las retroflejas y las asibiladas se producen casi a la par, con un 16,61 % en las

frecuencias de asibiladas y un 16,25 % en las retroflejas como lo indica la figura 9. No obstante, la frecuencia de las róticas asibiladas podría aumentar con una muestra de participantes más amplia que incluyera varios factores sociolingüísticos como género, edad y nivel de escolaridad. La mayoría de los casos de /r/ asibiladas fue en posición de coda, cosa que también ocurrió con las retroflejas, pero estas últimas acontecieron más en ataques complejos especialmente en la combinación /tr/. Esta realización de /r/ como retrofleja en el ataque complejo, se teoriza que es para preservar no solo la /r/ sino todo el segmento nuclear, pues ya se vio en la figura 7 que estos elementos pueden desaparecer.

Otro caso interesante en el análisis de este estudio es que las róticas no vibrantes se dieron más cuando estaban en la sílaba átona. Willis (2007) encontró que, en el dialecto cibaño de la República Dominicana, las mujeres hacían una preaspiración en la producción de las vibrantes simples y múltiples en sílaba tónica mientras que los hombres hacían este cambio en las sílabas átonas. En cibaño, ocurre una vocalización de la /r/ como por ejemplo en la palabra *mujer*, la [r] se convierte en una semivocal [i] y se dice [mu.'hej], que también puede ocurrir en la palabra *cargar* [kai.'ɣai] cuando una de las sílabas es átona. Por lo tanto, la función del estrés silábico es algo que se debe estudiar más a fondo en el español andino. También en esta muestra de hablantes de Cañar, se observó una rótica aproximante retrofleja al inicio de palabra y en posición intervocálica donde se supone que hubiera ocurrido una vibrante múltiple. Esta innovación puede explicarse porque es necesario tener más presión para iniciar una vibrante múltiple que para sostenerla y los hablantes pueden sostener este sonido mejor con una aproximante que con una asibilada. Solé (2002) notó que muchas de las producciones róticas estudiadas en su experimento se convertían en fricativas

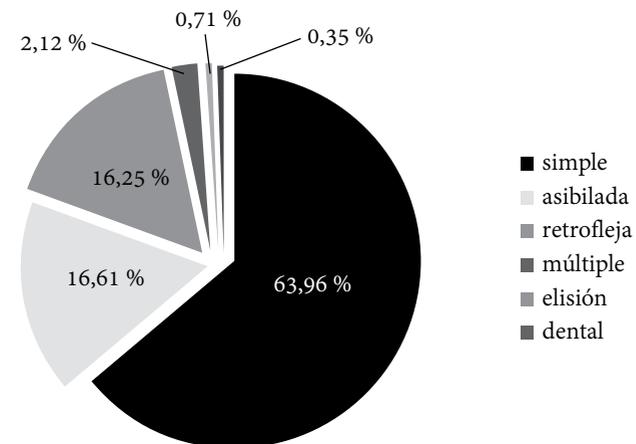


Figura 9. Tipos de /r/ y /r/ en el Cañar

o aproximantes cuando no se lograba la presión adecuada en las cavidades orofaríngea y subglótica.

Una hipótesis del por qué los cañaris están utilizando [ɾ] retroflejas, es posiblemente para que no se pierda la rótica, ya que, por la asibilación que existe en el dialecto andino, el segmento tiende a perderse o se hace casi imperceptible. El análisis acústico en este estudio determina que la secuencia fonética para que la consonante /r/ no se pierda en el español de Cañar es [r] > [ɾ] > [r̥] > [(r)] > [∅], mostrando que estas ejecuciones progresivamente tendrán más reducción del contacto de los órganos articulatorios hasta llegar a una elisión total del segmento. Los hablantes de Cañar tratan de preservar sus consonantes vibrantes aproximando el ápice de la lengua a los alveolos, pero algunas veces no logran obtener el movimiento rápido de arriba hacia abajo que solamente se consigue si hay suficiente aire en la cavidad subglótica. Si esta presión se pierde, los hablantes buscan otras maneras de producción y allí es donde surgen las aproximantes retroflejas y las asibiladas.

Conclusiones

Los cinco participantes en el estudio muestran diferentes realizaciones de las consonantes vibrantes y exhiben la existencia de una aproximante retrofleja parecida, pero no igual a la /r/ inglesa. Se podría argüir que este cambio es por la influencia del kichwa, pero esta lengua tiene róticas vibrantes como las del español. También se le podría adjudicar este cambio a otros contactos con el inglés, pero lo mismo está ocurriendo en diversos dialectos del español ajenos a estos contactos lingüísticos. Este estudio entiende que lo que está ocurriendo en Cañar con la [ř] asibilada y la [ɹ] retrofleja son variaciones que ocurren libremente. Se deduce que el cambio hacia una [ɹ] retrofleja sea iniciado por la estigmatización que tienen las /t/ y /r/ asibiladas en Ecuador (Coloma, 2011, p. 115). Sin embargo, dado a que las róticas retroflejas existen en otros dialectos del español, se considera que esto puede ser cambio progresivo, ya que el contraste del rasgo retroflejo da una oposición fonética más amplia que otras variantes no vibrantes. Asimismo, la [ɹ] retrofleja se aleja de una variante asibilada que en algunos dialectos del español es estigmatizada y este trueque entre róticas podría manifestar un cambio social.

Referencias bibliográficas

Aguilar Porras, E. (2014). La ocurrencia de la aproximante retrofleja ante consonantes dentales y alveolares en estudiantes universitarias de la Universidad Nacional. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 183-193.

- Argüello, F. (1978). *El dialecto éista del español del Ecuador: un estudio fonético y fonológico* (tesis inédita de doctorado). The Pennsylvania State University, Estados Unidos.
- Blecuca, B. (2001). *Las vibrantes del español: manifestaciones acústicas y procesos fonéticos* (tesis inédita de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/4859>
- Boersma, P., y Weenink, D. (2016). Praat 6.0.17. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Bradley, T. G. (2004). Gestural timing and rhotic variation in Spanish codas. En T. L. Face (ed.), *Laboratory Approaches to Spanish Phonology* (pp. 195-220). Berlín: Mouton de Gruyter.
- _____. (2006). Phonetic realizations of /sr/ clusters in Latin American Spanish. En M. Díaz-Campos (ed.), *Selected Proceedings of the 2nd Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonetics and Phonology*. Recuperado de www.lingref.com/cpp/lasp/2/paper1321.pdf
- Bradley, T. G., y Willis, E. W. (2011). Rhotic variation and contrast in Veracruz Mexican Spanish. *Estudios de Fonética Experimental*, 21, 43-74.
- Cassano, P. V. (1977). Problems in language borrowing and lending exemplified by American Spanish phonology. *Orbis*, 36(1), 149-163.
- Coloma, G. (2011). Valoración socioeconómica de los rasgos fonéticos dialectales de la lengua española. *Lexis*, 35(1), 91-118.
- Espinosa, A. (1930). Estudios sobre el español de Nuevo Méjico; parte I: fonética. Trans. Amado Alonso y Ángel Rosenblat.

- Buenos Aires: *Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana*, 1: 19-313.
- Figuroa, N., y Hislope, K. (1998). A study of syllable final /r/ neutralization in Puerto Rican Spanish. *Romance Language Annual*, 10 (1), 563 -569.
- Gómez, R. (2003). *Sociolinguistic Correlations in the Spanish Spoken in the Andean Region of Ecuador in the Speech of Younger Generation* (tesis inédita de doctorado). University of Toronto, Canadá.
- Habound de Ortega, M. (2015). Oralidad Modernidad. *Historia de las guacamayas*. Recuperado de <https://oralidadmodernidad.wixsite.com/oralidad/datos>
- Hammond, R. (1999). On the non-occurrence of the phone [r] in the Spanish sound system. En J. Gutiérrez-Rexach y F. Martínez-Gil (eds.), *Advances in Hispanic Linguistics* (pp. 135-151). Somerville: Cascadilla Press.
- Harris, J. (1983). *Syllable Structure and Stress in Spanish*. Cambridge: MIT Press.
- Henriksen, N., y Willis, E. (2010). Acoustic characterization of phonemic trill production in Jerezano Andalusian Spanish. En Ortega-Llebaria, M. (ed.), *Selected Proceedings of the 4th Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology*. Recuperado de www.lingref.com/cpp/lasp/4/paper2372.pdf
- Hualde, J. I. y Mahir, S. (2011). Istanbul Judeo-Spanish. *Journal of the International Phonetic Association*, 41 (1), 89-110.
- Hualde, J.I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iglesias, A. M. (2004). *Cañar: síntesis históricas*. Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, Azogues.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Ladefoged, P., y Maddieson, I. (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Lindau, M. (1985). The story of /r/. En V. Fomkin (ed.), *Phonetic Linguistics: Essays in Honor of Peter Ladefoged* (pp. 157-168). Orlando: Academic Press.
- Lipski, J. (1994). *Latin American Spanish*. Nueva York: Longman Linguistics Library.
- Navarro Tomás, T. (1991). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Nolan, F. (1983). *The Phonetic Bases of Speaker Recognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez Cedeño, R. (1987). Intervocalic /d/ rhotacism in Dominican Spanish: a non-linear analysis. *Hispania* 70: 363-368.
- Núñez Cedeño, R. (1989). La /r/, único fonema vibrante del español: datos del Caribe. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 5, 153-171.
- Oliver Rajan, J. (2016). Coffee Zone: del cafetal al futuro/ From The Coffee Fields to The Future. Recuperado de <http://coffeezone.lib.uiowa.edu/>
- Piñeros, C. E. (2009). *Estructura de los sonidos del español*. Nueva Jersey: Pearson.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

- Quinde Pichisaca, I. (2001). Historia del pueblo cañari. *Revista Yachaikuna*, 1, 1-12.
- Ramos-Pellicia, M. F. (2007). Lorain Puerto Rican Spanish and 'r' in Three Generations. En J. Holmquist, A. Lorenzino y L. Sayahi. (eds.), *Selected Proceedings of the Third Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Recuperado de www.lingref.com/cpp/wss/3/paper1526.pdf
- Rissell, D. (1989). Sex, Attitudes and the Assibilation of /r/ among Young People in San Luis Potosí, Mexico. *Language Variation and Change*, 1, 269-283.
- Romero, J. (1995). *Gestural organization in Spanish: An experimental study of spirantization and aspiration*. (Tesis inédita de doctorado). University of Connecticut, Estados Unidos.
- Thomas, E. (2011). *Sociophonetics: An Introduction*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Solé, M. J. (2002). Aerodynamic characteristics of trills and phonological patterning. *Journal of Phonetics*, 30, 655-688.
- Willis, E. (2007). An acoustic study of the "pre-aspirated trill" in narrative Cibaeno Dominican Spanish. *Journal of the International Phonetic Association*, 37, 33-49.
- Zhou, X., Espy-Wilson, C., Boyce, S., Tiede, M., Holland, C., y Choe, A. (2008). A magnetic resonance imaging-based articulatory and acoustic study of "retroflex" and bunched American English /r/. *Journal of the Acoustical Society of America*, 123, 4466-4481.

LA EXPRESIÓN DE LA PASIVIDAD EN LOS HABLANTES DE ESPAÑOL EN HOUSTON, TEXAS

PASSIVE EXPRESIONS IN SPANISH SPEAKERS IN HOUSTON, TEXAS

Patricia Gubitosi¹

Resumen

Este trabajo examina el uso de las expresiones pasivas por parte de 22 hablantes de español residentes en Houston, Texas. La voz pasiva en español se expresa a través de dos formas: la primera utiliza el verbo SER conjugado + el participio pasado (la casa fue pintada); el segundo modo de manifestar la pasividad es con el pronombre SE + una forma verbal conjugada (la casa se pintó). Hay consenso entre los investigadores sobre que la pasiva perifrástica es más frecuente en textos escritos que en textos orales. También se ha establecido que la pasiva se es más frecuente en la conversación que en la escritura (Mendikoetxea, 1999); sin embargo, hay pocos estudios que consideran la variación entre estas dos formas en el español hablado como, por ejemplo, los trabajos de Barrenechea y Rosetti (1979) en el habla de Buenos Aires. El objetivo de este trabajo es examinar la variación entre el uso de la pasiva perifrástica y la pasiva con se en el español hablado en

1. Universidad de Massachusetts Amherst, Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas. Amherst, Massachusetts, Estados Unidos de América (gubitosi@umass.edu).

Houston, Texas, y examinar qué variables son relevantes en esta variación.

Palabras clave: *diáspora lingüística, inmigración, comunidad hispana en Texas, uso de expresiones pasivas, pasiva con se, pasiva perifrástica*

Abstract

This paper examines the use of passive expressions among twenty-two Spanish speakers living in Houston, Texas. Passive expression has two ways to be articulated in Spanish: the first one is with a SER verb tense + past participle (la casa fue pintada 'the house was painted'), and the other one is with the pronoun SE + an active tense (la casa se pintó 'the house was painted'). There is a consensus among scholars that the periphrastic passive is more frequent in written than oral texts. Also, it has been established that the passive se is more frequent in oral speech than the periphrastic passive (Mendikoetxea, 1999); however, there are very few studies that consider the variation between these two forms in spoken Spanish. Barrenechea and Rosetti (1979), for instance, explore the use of the passive expressions in the Spanish spoken in Buenos Aires. The goal of this paper is to examine the variation between the passive se and the periphrastic passive in the Spanish spoken in Houston, Texas, and to investigate which variables are relevant in this variation.

Keywords: *linguistic diaspora, migration, Hispanic community in Texas, use of Spanish passive expressions, passive se, periphrastic passive*

1. Introducción

En las últimas décadas, los estudios de la diáspora han recibido un gran impulso debido al auge que los movimientos migratorios han tenido como parte de la globalización. Sin embargo, este incremento en los estudios de la diáspora se ha enfocado en el estatus de los migrantes, sus prácticas sociales y/o su identidad (Block, 2006). No ha sido sino hasta recientemente que la diáspora ha llamado la atención de los sociolingüistas. A partir del texto seminal de Blommaert (2010), *Sociolinguistics of globalization*, otros investigadores se han ocupado también de este fenómeno: Bodomo (2012) lo llama *diáspora lingüística*, y Márquez Reiter y Martín Rojo (2015) se refieren a él como *sociolingüística de la diáspora*. Los estudios sobre la diáspora tienen en común que se enfocan en grupos sociales minoritarios asentados en territorios donde muchas veces se habla una lengua diferente a la propia. Por ello, muchas veces las comunidades de la diáspora se sienten amenazadas ante un dilema que los coloca entre la espada y la pared: o se asimilan a la nueva cultura traicionando sus raíces y su identidad (Ladilova, 2015), o resisten y permanecen aislados sin integrarse a su nuevo hogar.

El término *diáspora* alude a procesos de dispersión y desplazamiento en los cuales los pueblos migrantes abandonan su lugar de origen y se establecen en un nuevo país donde construyen una *nación imaginada* (Anderson, 1991) donde no existen límites geográficos sino que, más bien, es una construcción cultural que tiende a reafirmar los lazos simbólicos con la madre patria a quien los grupos de la diáspora dirigen su mirada confirmando su lealtad. Sin embargo, los procesos diaspóricos no siempre deben ser vistos como unidireccionales, como si solo se tratase de procesos deterritorializadores, sino que a veces los mismos

constituyen prácticas reterritorializadoras (Rosa, 2015) donde los grupos migrantes se apropian del nuevo espacio otorgándole nueva significación. En el nuevo hogar, los inmigrantes necesitan establecer conexiones alternativas a su país de origen para poder resistir el aislamiento (Canagarajah y Silberstein, 2012); en ese sentido, es frecuente que los inmigrantes expandan sus horizontes y se abran a “conexiones laterales” (Clifford, 1994) más allá de aquellas que los unen a su tierra natal.

En este sentido, los grupos de la diáspora que comparten una herencia común no solo se relacionan con sus familias y amigos que viven en su país natal sino que también deben relacionarse con otros inmigrantes que comparten su misma condición en la tierra de acogida. Esto significa que todo estudio de un grupo ubicado en la diáspora debe tener en cuenta los distintos movimientos que existen a través de diferentes espacios y las distintas interconexiones y las prácticas sociales situadas en esos espacios que estas comunidades tienen en común (Warriner y Wyman, 2013). En el caso de los inmigrantes hispanos que viven en Estados Unidos estas prácticas sociales están íntimamente relacionadas con el uso del español, y con el hecho de que esto los convierte en hablantes minoritarios de una sociedad mayoritariamente dominada por el inglés. El presente estudio analiza los usos lingüísticos de la voz pasiva en español entre un grupo de inmigrantes hispanos cuyo destino diaspórico es la ciudad de Houston, Texas, en Estados Unidos. El objetivo de este estudio es indagar si las comunidades diaspóricas de español que viven en Estados Unidos comparten la preferencia por el uso de la *pasiva con se* por sobre la *pasiva perifrástica* que, según los investigadores, se registra en el resto de las comunidades hispanohablantes. Las preguntas que guían esta investigación son las siguientes: a) ¿cuáles son las diferencias dialectales entre los grupos diaspóri-

cos que habitan la ciudad de Houston en lo que respecta al uso de la voz pasiva?, b) ¿cuáles son las diferencias sociolingüísticas de género y/o edad entre esos mismos hablantes con respecto a dicho uso?, y c) dado que el uso de las expresiones pasivas depende de las necesidades del discurso (Binner y Ward, 2001), ¿será la variable tópico una variable significativa en la consideración de los hablantes?

El trabajo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se discuten los datos demográficos de Houston, ciudad donde se recopilaron los datos y que se caracteriza por ser una de las ciudades más diversas de Estados Unidos. En segunda instancia, se provee una revisión bibliográfica sobre la voz pasiva, los estudios realizados y las características y/o restricciones sintácticas que esta presenta. A continuación se discute la metodología del presente trabajo, se presentan las discusiones y resultados y, finalmente un sumario con las conclusiones del presente estudio.

2. Datos demográficos de la ciudad de Houston

Houston es la cuarta ciudad más poblada de Estados Unidos, después de Nueva York, Los Ángeles y Chicago (U.S Census Bureau, 2015). Houston es, asimismo, una ciudad con un alto índice de población extranjera: mientras que, en Estados Unidos, solo el 13 % de la población ha nacido fuera del país, en la ciudad de Houston, esa cifra se eleva al 28 % de los residentes que declaran haber nacido en otro país. De aquellos que nacieron en el extranjero, solo el 9 % tiene estudios graduados contra el 12 % de la población nativa, y el 54 % de la población extranjera tiene educación secundaria o terciaria contra el 88 % de los nativos de

Houston. El crecimiento demográfico de la ciudad de Houston se puede ver en la tabla 1 a continuación.

Año	Población
1900	44 633
1910	78 800
1920	138 276
1930	292 352
1940	384 514
1950	596 163
1960	938 219
1970	1 233 505
1980	1 595 138
1990	1 631 766
2000	1 953 631
2010	2 100 263

Tabla 1. Crecimiento demográfico de la ciudad de Houston

Fuente: US Census Bureau, 2015

Para comprender de manera cabal la diversidad de la ciudad, basta mirar los datos históricos provistos en la tabla 1, donde se muestra cómo, en el plazo de un siglo, la ciudad aumenta 50 veces su población original. Numerosos inmigrantes arribaron a Houston atraídos por su pujante desarrollo a lo largo de todos estos años. Primero por el petróleo y las refinerías que este permitió desarrollar a partir de su descubrimiento en 1902 y, sobre todo, cuando, en los años 40, durante la Segunda Guerra Mundial, la industria del petróleo se transforma de tener solo refinerías hacia sofisticadas fábricas de petroquímicos. Años más

tarde, la apertura del Centro Médico y el Centro Espacial de la NASA sirvieron como polos de atracción para trabajadores calificados de todas partes del mundo, e inmigrantes no calificados que vieron en Houston la oportunidad para mejorar su calidad de vida.

De acuerdo con los datos provistos por la oficina del censo, Houston cuenta con una población total de 2 197 374 habitantes,² siendo la población hispana o latina el 44 % de la población total de la ciudad. Houston es tal vez una de las ciudades donde mayor cantidad de gente declara tener un dominio limitado del inglés:³ un 23,7 % frente a los números totales del estado de Texas (14,4 %) y del total del país (8,6 %). Según la oficina del censo estadounidense, un total de 490 968 personas (23,7 %) residentes de Houston han declarado hablar inglés menos que muy bien, un promedio tres veces más elevado que en el resto del país. La misma oficina señala que el 38,3 % del total de los residentes de Houston (792 174 personas) declaran hablar español en la casa.

Si consideramos la diversidad lingüística en general —no solo el español— veremos que esta también es más elevada que en el resto del país. Según la oficina del censo, mientras en Estados Unidos, el 21 % de la población mayor de cinco años declara hablar en casa una lengua diferente al inglés, en Houston, ese número representa más del doble: 46 %. Esa cifra es incluso mayor que la media del estado donde el 35 % de la población mayor de cinco años declara hablar una lengua diferente al inglés en su hogar.

2. Datos actualizados al 1 de enero de 2015.

3. De acuerdo con la oficina del Censo, una persona tiene “limitada habilidad para el inglés” (limited English proficiency) si declara que habla poco inglés o no lo habla en absoluto.

Cuando volvemos la mirada hacia los datos de aquellos hispanos que reconocen hablar español en casa (38,3 %), el conjunto más numeroso lo constituye el grupo de origen mexicano (75,79 %). En síntesis, la ciudad de Houston por ser una ciudad con una diversidad lingüística superior a la media del país, con una numerosa población de origen latino, amerita un estudio de la población hispanohablante en lo que al uso de la voz pasiva se refiere.

En el próximo apartado se presenta la revisión bibliográfica sobre la voz pasiva, y los estudios que —hasta ahora— se han hecho sobre el español.

3. La voz pasiva en español

Las construcciones pasivas envuelven un cambio en las relaciones sintácticas entre los argumentos del verbo. Este proceso se entiende como un movimiento donde el sujeto es desplazado, lo que le otorga relevancia al objeto; en otras palabras, el sujeto lógico de un verbo pasivo desaparece de la escena y su objeto se transforma entonces en el sujeto sintáctico de la oración estableciendo una relación de concordancia con el verbo pasivo. Como consecuencia de este proceso, el sujeto lógico solo puede aparecer en la oración como una construcción adjunta. En palabras de Blevins (2003, p. 481):

Strictamente hablando, la “desaparición” no es una operación unitaria sino más bien refleja dos procesos: el borrado de un sujeto lógico y la realización del papel semántico a través de un objeto oblicuo. La subida del objeto en las pasivas es, probablemente, un efecto colateral “oportunistico” del borrado del sujeto lógico.⁴

4. Inglés en el original, la traducción es de la autora.

En español la expresión de la pasividad puede formularse a través de una frase verbal formada de una forma conjugada del verbo *ser* + *participio* llamada pasiva perifrástica (*los puentes SON CONSTRUIDOS*); o a través de una construcción con *se* + verbo conjugado llamada pasiva con *se* (*los puentes SE CONSTRUYEN*). En muchos casos, la pasiva con *se* adquiere una interpretación impersonal; y el hecho de que el agente de la acción solo pueda hacerse expreso a través de un adjunto encabezado por la preposición *POR* produce un resultado donde “el actante queda finalmente oculto” (Sánchez López, 2003, p. 53). Por ello, muchos investigadores consideran las impersonales con *se* y las pasivas con *se* dentro de una misma categoría (Molina Redondo, 1974; Gómez Torrego, 1992).

Esta impersonalidad de las expresiones pasivas ya había sido notada por la *Gramática* de la Real Academia Española (RAE) no solo con respecto a la *pasiva con se* sino también con la *pasiva perifrástica*, cuando en la edición de 1931 (§275) establece que tanto la pasiva construida con el verbo *ser* (es decir, la pasiva perifrástica) como la *pasiva con se* son “versiones de una pasiva primera de activa cuando llevan el agente expreso”; sin embargo, el mismo texto hace notar que, cuando el agente está implícito, ambas formas son “versiones de una oración impersonal”.

Por otra parte, aunque muchas oraciones con *se* pueden tener una interpretación ambigua, las construcciones pasivas requieren siempre un agente implícito o una causa externa que muchas veces no se menciona porque al hablante no le interesa. Uno de los aspectos que marca la diferencia entre la pasiva perifrástica y la pasiva con *se* es, según Mendikoetxea (1999) “el marcado carácter intencional” que tiene la pasiva perifrástica aun cuando no aparezca el sujeto explicitado por la preposición *POR*. De este modo, en la pasiva perifrástica se supone

la presencia del sujeto concreto mientras que, en la pasiva con *se*, este aparece diluido; esto es precisamente lo que ha llevado a algunos estudiosos a afirmar que las oraciones con *se* tienen precisamente como objeto desfocalizar el agente (García, 1975; Bogard, 1999).

Existe, asimismo, un consenso entre los investigadores acerca de un cambio en la preferencia de los hablantes al utilizar en mayor medida la pasiva con *se* por sobre la pasiva perifrástica. Sobre el particular, se pronuncia Mendikoetxea (1999, 1669):

Las gramáticas del español señalan a menudo la equivalencia semántica entre oraciones de pasiva con *se* y oraciones de pasiva perifrástica [...] Cuando se da esta circunstancia, es inusual que las dos construcciones se mantengan de forma paralela con el mismo estatus: bien una de las construcciones acaba por suplantarse a la otra, o bien las construcciones “se especializan” en contextos diferentes. La mayoría de los autores se inclinan por la primera opción al hablar de la coexistencia de la pasiva perifrástica y la pasiva con *se*: el uso extendido de esta última está contribuyendo a la desaparición de la primera.

Por su parte, Suñer (2003, p. 211) menciona que, en “lo que atañe al uso, hay que tener en cuenta que, en español, la pasiva se utiliza principalmente en la lengua escrita; en el habla, en cambio, se prefieren otras construcciones”.

A pesar de este consenso en señalar la tendencia que existe entre los hablantes en la utilización de la pasiva con *se*, existen pocos trabajos estadísticos que muestren de manera clara esta preferencia.

Barrenechea y Rosetti (1979) estudian la variación existente en el uso de las expresiones pasivas en el habla de Buenos Aires a partir de 10 encuestas realizadas a hablantes femeninos

y masculinos mayores de 25 años en el marco del proyecto de estudio de la norma culta del español. El estudio contempla el análisis de “un total aproximado de seis horas de conversación libre” (Barrenechea y Rosetti, 1979, p. 62), y en sus conclusiones, las autoras señalan que la pasiva con *se* se prefiere cuando “se habla de personas en vez de la pasiva [perifrástica], la cual debe ser empleada cuando se habla de cosas” (Barrenechea y Rosetti, 1979, p. 70).

En cuanto a los estudios diacrónicos, Sepúlveda Barrios (1988) y Cabañas Maya (2006) analizan un extenso corpus literario. Sepúlveda Barrios concluye su estudio confirmando que la voz pasiva perifrástica retrocede frente a la pasiva con *se* a lo largo de los años; mientras que Cabañas Maya (2006, p. 144) señala la animacidad como factor fundamental en el mantenimiento de la pasiva perifrástica:

No hay que perder de vista que, a pesar de la intervención de factores aspectuales que han disminuido la presencia de la P[asiva] P[erifrástica], el análisis diacrónico [...] demuestra que la estructura ha mantenido su vigencia a lo largo de los siglos gracias a que identificó un nicho que valora cualitativamente el rasgo semántico de la animacidad como el ámbito que determina las restricciones para la forma nueva.

Con respecto al español en Estados Unidos, Gubitosi (2007) analiza la variación entre la pasiva perifrástica y la pasiva con *se* utilizando como corpus 113 cartas escritas por californios entre 1814 y 1907 y cinco periódicos publicados en California durante el siglo XIX. La autora concluye:

Si bien la pasiva perifrástica resulta relevante en el discurso periodístico puesto que es funcional al manejo informativo propio de este tipo discursivo, aún en las noticias —género periodís-

tico por excelencia— es posible observar un retroceso de la frase verbal pasiva en beneficio de la pasiva con *se*. Este retroceso que es más evidente en el discurso epistolar nos lleva a coincidir con Mendikoetxea (1999) quien afirma que este cambio es sentido con mucha más fuerza en la lengua oral. (Gubitosi, 2007, p. 135)

Por último, Gubitosi (2013) investiga la variación entre ambas formas de pasiva en un corpus de artículos periodísticos publicados en México y el sudoeste de Estados Unidos entre 1850 y 1950 y concluye que los usos diferenciados de la voz pasiva constituyen isoglosas útiles a la hora de diferenciar los dialectos de Texas, Nuevo México, California y México.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, desde un punto de vista sociolingüístico, la producción oral de 22 hablantes nativos de español de distinto origen dialectal residentes de la ciudad de Houston con el fin de determinar cuál es el nivel de uso de las expresiones pasivas; cuál es la forma preferida en el habla; en qué porcentaje los hablantes producen una u otra construcción pasiva; y cuáles son los factores lingüísticos y extralingüísticos que inciden en la elección de los hablantes por el uso de una u otra variable.

4. Metodología

Para este estudio, se consideraron 22 entrevistas semidirigidas a hispanohablantes habitantes de la ciudad de Houston con más de cinco años de residencia en la ciudad de distinto origen dialectal del español. Esto permitió observar la variación existente a lo largo de las distintas variedades para verificar los diferentes patrones de uso entre sus hablantes. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 40 minutos y una hora de grabación

y en ellas los hablantes tuvieron la posibilidad de expresarse libremente sobre diferentes tópicos como infancia, familia, trabajo,

Participante	Origen	Edad	Género
YR	México	45	fem
GG	México	27	fem
SO	México	18	mas
ME	México	30	fem
EL	México	26	fem
DG	El Paso, TX	57	mas
MT	Laredo, TX	44	fem
DF	Galvenston, TX	24	mas
CG	Venezuela	61	mas
LG	Venezuela	31	mas
JH	Venezuela	45	fem
JL	Venezuela	27	fem
ZQ	Venezuela	47	fem
TP	Venezuela	26	fem
JM	España	25	fem
RC	España	36	fem
TG	España	42	fem
MK	Argentina	50	fem
AP	Argentina	60	mas
NV	Argentina	34	fem
JB	Chile	41	mas
IH	Chile	21	fem
JS	Chile	42	mas

Tabla 2. Datos demográficos de los entrevistados

política. En total, se entrevistaron cinco personas provenientes de México, seis de Venezuela, tres de España, tres de Argentina, tres de Chile; y tres hablantes cuya primera lengua es el español que nacieron en Texas, Estados Unidos, pero que vivieron los últimos 10 años en la ciudad de Houston. La lista completa de los entrevistados indicando el género y la edad de cada uno se reproduce en la tabla 2. Los nombres de los entrevistados fueron reemplazados por iniciales para preservar su identidad.

Las 22 entrevistas fueron transcritas utilizando el programa de *software* ELAN obteniéndose en total 21 horas y 20 minutos de grabación. Una vez tabuladas las expresiones pasivas y codificada la variable dependiente, se consideraron como variables lingüísticas independientes el tópico de la conversación, el tiempo verbal y el tipo de verbo utilizado; y como variables sociales el origen dialectal, el género y la edad de los participantes a fin de indagar la incidencia de estas en la elección del uso de la voz pasiva. En total se obtuvieron 172 ocurrencias que fueron analizadas con Goldvarb (2001). Los resultados se discuten en el apartado siguiente.

5. Análisis y discusión

Antes presentar el análisis, es necesario advertir al lector que el tamaño reducido del corpus implica ser cautos en la interpretación de los datos. Los resultados discutidos aquí, sin embargo, pueden servir de base para futuros estudios.

5. ELAN es un programa de computación para hacer anotaciones de sonido o en archivos de video que fue desarrollado por el Instituto de Psicolingüística Max Planck de Holanda. El nombre de ELAN es una abreviatura de EUDICO *Linguistic Annotator*, donde EUDICO significa "European Distributed Corpora Project" (Rosenfelder, 2011, p. 2).

Un problema metodológico que se plantea al estudiar las expresiones pasivas en el habla coloquial es el carácter eminentemente activo que tiene la lengua española (Barrenechea y Rosetti, 1979), por lo cual las expresiones pasivas se reducen a una ínfima parte del discurso y esto ocurre solo cuando el hablante quiere focalizar la atención sobre el objeto y no sobre el agente de la acción (Hawad, 2004). En el corpus analizado en este trabajo, las expresiones pasivas solo alcanzan el 1 % del total de los enunciados producidos por los hablantes mientras que los enunciados activos superan el 98 % del total (tabla 3).

Total de enunciados		Expresiones pasivas (Total = 175 1,03%)				Expresiones activas	
N	%	SE	%	PP	%	N	%
16 861	100 %	127	73 %	45	27 %	16 686	98,97 %

Tabla 3. Porcentaje de emisiones pasivas

La tabla 3 permite observar también que, cuando los hablantes utilizan formas pasivas, privilegian en un 73 % el uso de la pasiva con *se* (SE) mientras que la pasiva perifrástica (PP) solo se utiliza en un 27 % del total de los casos. Es interesante destacar que esta proporción a favor del uso de la pasiva con *se* se mantiene con leves diferencias en todos los dialectos representados en el corpus (tabla 4). Estos resultados concuerdan con las observaciones hechas por otros investigadores en el sentido de que, cuando el discurso requiere la utilización de la pasiva, es la pasiva con *se* la forma de mayor uso en el español actual.

		Pasiva con se	Pasiva perifrástica	Total
		N	%	N
EEUU	N	19	12	31
	%	61	39	18
Venezuela	N	40	17	57
	%	70	30	33
México	N	9	2	11
	%	82	18	6
España	N	24	10	34
	%	71	29	19
Argentina	N	6	2	8
	%	75	25	5
Chile	N	27	7	34
	%	79	21	19
Total	N	125	50	175
	%	71	29	100

Tabla 4. Origen dialectal y uso de las expresiones pasivas

Una vez codificadas todas las instancias de aparición de la variable dependiente (la voz pasiva a través de sus dos variantes: la pasiva con se y la pasiva perifrástica), se sometieron los datos al análisis estadístico de Goldvarb (2001) a fin de observar el comportamiento de las dos variantes pasivas con respecto a las variables independientes sociales y lingüísticas. La tabla 5 muestra los resultados para cada una de las variables y los factores considerados en ellas; la cantidad de ocurrencias y porcentajes de cada una de las dos variantes de la variable dependiente; y el peso estadístico para cada factor.

Variables	Factor	Pasiva con se		Pasiva perifrástica		Peso	Intervalo
		N	%	N	%		
Género	Mas	54	75	18	25	0,55	0,09
	Fem	73	73	27	27	0,46	
Edad	20-30	46	64	25	35	0,37	0,28
	30-40	53	79	14	20	0,55	
	40-50+	28	82	6	17	0,65	
Origen	EE.UU.	19	61	12	38	0,37	0,44
	Ven	41	74	14	25	0,45	
	Mex	14	87	2	12	0,80	
	Esp	20	71	8	29	0,59	
	Arg	6	75	2	25	0,36	
	Chi	27	79	7	20	0,48	
Tiempo verbal	Pres	82	82	18	18	0,60	0,31
	Pas	38	63	22	36	0,37	
	Otros	7	58	5	41	0,29	
Tipo de verbo	Estado	28	66	14	33	0,41	0,18
	Realiz	56	83	11	16	0,59	
	Logros	43	68	20	31	0,45	
Tópico	Infancia	23	62	14	37	0,36	0,41
	Política	49	73	18	26	0,46	
	Familia	28	73	10	26	0,45	
	Trabajo	27	90	3	10	0,77	

Total de ocurrencias: 172

Total de células: 112

Input: 0,78

Log likelihood = -84 452

Tabla 5. Resultados de Goldvarb (2001)

Con respecto a la actuación de las mujeres y los hombres, la tabla 5 permite observar que ambos géneros usan con más frecuencia la forma con *se*, aunque las mujeres se muestran ligeramente más conservadoras que los hombres. Mientras los hombres prefieren esta forma en el 75 % de los casos, las mujeres lo hacen sólo en un 73 %. Los hombres son quienes más favorecen el uso de la forma con *se*. El peso específico de la variable género entonces resulta significativa (0,55 entre los hombres vs. 0,46 entre las mujeres).

De acuerdo con los resultados arrojados por Goldvarb (ver tabla 5), el uso de la pasiva con *se* es favorecido por el factor edad, siendo los hablantes de mayor edad los que más sensibles resultan al uso de esta variante: el grupo 3, en que se ubican los hablantes de más de 40 años, tiene un peso estadístico de 0,65 seguido por el grupo 2, de 30 a 40 años (0,55). Existe, como se ve, una notable diferencia entre estos dos grupos y el grupo 1 de menor edad (0,37).

Con respecto a la variable referida al origen dialectal, esta fue seleccionada como significativa por Goldvarb siendo la variante con *se* la forma de pasiva elegida por todos los hablantes, independientemente de su país de origen. Sin embargo, la tabla 5 muestra cuatro grupos bien diferenciados en relación al uso de la pasiva con *se* y el peso estadístico que tiene esta variante: México, en primer lugar, es el dialecto que favorece el uso de la pasiva con *se* con un peso estadístico de 0,80; en segundo lugar, España, con 0,59; en tercer lugar se ubican Chile (0,48) y Venezuela (0,45); y, por último, Estados Unidos (0,37) y Argentina (0,36). Esto permite responder a nuestra pregunta inicial *¿cuáles son las diferencias dialectales entre los grupos diaspóricos que habitan la ciudad de Houston en lo que respecta al uso de la voz pasiva?* Efectivamente, existen diferencias dialectales entre

los grupos hispanos de la diáspora en lo que respecta al uso de las formas pasivas, siendo los inmigrantes de origen mexicano quienes más favorecen el uso de la pasiva con *se*, mientras que Argentina es el país que más la desfavorece.

Un factor que tomar en cuenta en la elección del tipo de pasiva que se va a utilizar es el tiempo de la acción. Los investigadores Gili Gaya (1972), Alcina y Blecua (1983), Bello (1964 [1847]) señalan la existencia de restricciones para el uso de la pasiva perifrástica cuando se trata de verbos perfectivos utilizados en presente o imperfecto, a menos que expresen una acción repetida o habitual (RAE, 1973, § 3.12.9c). En nuestro corpus, sin embargo, hemos encontrado ejemplos que violan esta restricción:

El Partido popular ES FUNDADO por Fraga. Uno de los fundadores del PP es Fraga, y Fraga fue un ministro de relaciones exteriores de Franco; el viejo Fraga todavía vive. (AP)

En esa época ERA PROHIBIDO⁶ hablar español... Si te encontraban hablando español te iban a castigar. (DG)

Obsérvese que en ninguno de los dos casos se trata de acciones repetidas o habituales, lo cual parece indicar que ambas formas pasivas son estructuralmente equivalentes para estos ha-

6. A pesar de que esta pasiva parece ser una pasiva atributiva o adjetiva y, por lo tanto, no es una real pasiva, se decidió conservar este ejemplo por tratarse de un hablante nativo del oeste de Texas, ya que Gubitosi (2013) recoge ejemplos de este tipo en su corpus de Texas y Nuevo México que reflejan usos del verbo *ser* donde el español estándar prefiere construcciones con *estar*, anulándose, así, la distinción entre pasiva de resultado y pasiva de proceso. Por esa razón, hemos incluido esta oración como pasiva de proceso por haber sido producida por un hablante de origen chicano. [Para más información, véase el capítulo 4 de la mencionada obra]. En otro orden de cosas, también conviene recordar que numerosos ejemplos considerados anómalos son más frecuentes de lo que se cree y aparecen incluso citados en algunas gramáticas; por ejemplo: *Se premia al justo por Dios* (Puig, 1991, p. 323). *Se enseña a los niños por el maestro* (Benot, 1921, pp. 160-161). [Ejemplos tomados de Mendikoetxea (1999, 1684)].

blantes más allá de las restricciones aspectuales o de selección léxica que cada una de las formas pasivas pudiera tener.

La variable independiente tiempo resultó también seleccionada como significativa por Goldvarb en la elección del tipo de pasiva por parte del hablante. Si bien en un primer momento se pensó que resultaría apropiado codificar esta variable atendiendo al eje temporal presente, pasado y futuro, codificando separadamente las formas de infinitivo; los datos relevados demostraron que los hablantes casi no utilizaron formas pasivas con futuro y mucho menos con infinitivo; por lo tanto fue necesaria una recodificación tomando solo en consideración el presente y el pasado; las formas restantes se codificaron conjuntamente con las formas de infinitivo en un solo grupo.⁷ Algunos ejemplos que integraron este grupo pueden verse a continuación:

porque dice en la Biblia que, este, eh... los, los que sean salvos VAN A SER ARREBATADOS de la tierra (GG)
 las cosas no tienen por qué HACERSE a último minuto (TP)
 [lo hicieron] sin tener que tumbar las paredes que no estaban pautadas SER DERRUMBADAS (JH)

La tabla 5 muestra, además, que el tiempo presente es el factor que más favorece el uso de la forma de pasiva con *se* con un peso estadístico de 0,60 mientras que el pasado y el resto de las formas presentan un peso de 0,36 y 0,29 respectivamente; es decir, casi la mitad que la forma más favorecida. Esto es comprensible por tratarse de entrevistas personales donde los hablantes conversan de lo que sienten, piensan y esperan en tiempo presente; y aunque también se refirieron al pasado al hablar de su

7. Conviene aclarar, de todos modos, que solo se registraron 12 instancias de estas formas que fueron agrupadas en la categoría "otros".

infancia y su niñez estos momentos no fueron suficientemente extensos o estadísticamente relevantes para forzar el uso de las expresiones pasivas.

Aunque las variables tipo de verbo y tópico no resultaron estadísticamente relevantes en la elección de la pasiva con *se*, igual se incluyen en la tabla 5 para su examen. Como es posible observar, el tópico que más sensible se muestra al uso de la pasiva con *se* es el referido al trabajo (0,77), estableciéndose una brecha entre este tópico y el resto: política (0,46), familia (0,45) e infancia (0,36). No existe, en cambio, gran diferencia entre el uso de ambas formas de pasiva y la categoría léxica de los verbos utilizados. Es necesario señalar, sin embargo, que al tratarse de conversaciones semiespontáneas, es posible que la necesidad de incluir expresiones pasivas no haya sido relevante para los hablantes que produjeron este corpus y que, en otras circunstancias, los resultados obtenidos pudieran variar.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue analizar la variación lingüística respecto del uso de las expresiones pasivas en un grupo de hablantes hispanos de diferente origen dialectal habitantes todos ellos de la ciudad de Houston, una de las ciudades más diversas de Estados Unidos, y una de las más populosas.

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes: a) ¿cuáles son las diferencias dialectales entre los grupos diaspóricos que habitan la ciudad de Houston en lo que respecta al uso de la voz pasiva?, b) ¿cuáles son las diferencias sociolingüísticas de género y/o edad entre esos mismos hablantes con respecto a dicho uso?, y c) dado que el uso de las expresiones

siones pasivas depende de las necesidades del discurso (Binner y Ward, 2001), ¿será la variable tópico una variable significativa en la consideración de los hablantes?

A la pregunta de cuáles son las diferencias dialectales entre los grupos de la diáspora que habitan la ciudad de Houston en lo que respecta al uso de la voz pasiva, la respuesta es que los datos de los hablantes que conforman este corpus tuvieron comportamientos distintos según fuera su procedencia dialectal, aunque todos ellos favorecieron por amplia mayoría la pasiva con *se*. De acuerdo con los datos obtenidos en este estudio, se pudieron observar cuatro grupos diferenciados con respecto al uso de la voz pasiva: en primer lugar, se ubican los hablantes provenientes de México que es el dialecto que favorece el uso de la *pasiva con se* con un peso estadístico de 0,80; en un segundo lugar se ubican los participantes provenientes de España con un peso estadístico de 0,59; el tercer lugar lo ocupa Chile (0,48) y Venezuela (0,45); y, por último, los hablantes de Estados Unidos (0,37) y Argentina (0,36) también favorecen el uso de las formas con *se*, pero, cuando se los compara con los hablantes de otros grupos, la diferencia es notable.

Con respecto a la segunda pregunta de cuáles son las diferencias sociolingüísticas de género y/o edad entre los hablantes entrevistados, la respuesta debe dividirse en dos partes. En lo que se refiere al género, el programa estadístico no mostró esta variable independiente como significativa, aunque sí es cierto que se destacaron las mujeres quienes se mostraron ligeramente más conservadoras que los hombres: los hombres son quienes más favorecen el uso de la forma con *se* con un peso estadístico de 0,55 vs. 0,46 de las mujeres. Si consideramos el factor edad con respecto al uso de la pasiva con *se*, son los hablantes de mayor edad los que más sensibles resultan al uso de esta variante:

el grupo 3, en que se ubican los hablantes de más de 40 años, tiene un peso estadístico de 0,65 seguido por el grupo 2, de 30 a 40 años (0,55). Existe, como se ve, una notable diferencia entre estos dos grupos y el grupo 1 de menor edad (0,37).

Si bien los resultados del presente estudio verifican una marcada preferencia de los hablantes por el uso de las formas con *se* cuando el discurso requiere el uso de la voz pasiva, no se ha comprobado la existencia de una fuerte tendencia en favor de la formas con *se* en el español hablado en la ciudad de Houston. El hecho de que la forma con *se* sea la preferida por los hablantes de los grupos de mayor edad no parece establecer una futura preferencia por el uso de esta variante.

La última pregunta se refería al hecho de que el uso de las expresiones pasivas depende de las necesidades del discurso (Binner y Ward, 2001), y buscaba contestar si la variable tópico era una variable significativa en la consideración de los hablantes. En este corpus, la variable tópico no resultó estadísticamente relevante en la elección de una u otra forma de pasiva; aunque, por tratarse de conversaciones semiespontáneas, no hubo una lista de tópicos estrictos que los hablantes debieran cubrir, y por lo tanto, al dejarse a los hablantes en libertad a la hora de seleccionar los microtemas que seguir en el transcurso de la conversación, cada hablante eligió tópicos de su agrado. Es posible, entonces, que ante conversaciones que buscaran enunciados específicos sobre tópicos particulares, los resultados obtenidos en esta investigación pudieran cambiar.

Como ya se ha mencionado, los resultados de este estudio deben ser considerados con prudencia. En primer lugar, el número reducido de participantes no permite establecer generalizaciones respecto de toda la población hispana de la ciudad de Houston. En segundo lugar, la naturaleza de la variable estadia-

da presenta desafíos en sí misma: al ser el español, una lengua eminentemente activa, la cantidad de ocurrencias de formas pasivas obtenidas para su estudio fue menor a la deseada.

Finalmente, aunque no fue motivo de este estudio, es posible que la influencia del contacto lingüístico con el inglés juegue un papel importante en el uso de esta variable entre los hablantes. En ese sentido, serían necesarios futuros estudios que examinen el uso de esta variable entre hablantes bilingües con diferentes grados de bilingüismo y pertenecientes a distintas generaciones para evaluar el impacto que tiene el inglés entre estos hablantes en la selección de dicha variable.

Referencias bibliográficas

- Alcina Franch, J., y Blecua, J. (1983) *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: reflection on the origin and spread of nationalism*. Londres-Nueva York: Verso.
- Barrenechea, A. M., y Rosetti, M. (1979). La voz pasiva en el español hablado en el español en Buenos Aires. En A. M. Barrenechea et ál (eds.), *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Buenos Aires: Hachette, pp. 61-72.
- Bello, A. (1964 [1847]). *Gramática de la lengua castellana*, con notas de R. J. Cuervo y N. Alcalá Zamora, 7.^a ed. Buenos Aires: Sopena.
- Birner, B. y Ward, G. (2001). Discourse and Information Structure. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.), *The*

Handbook of Discourse Analysis (pp. 119-137). Oxford: Blackwell.

- Blevins, J. (2003). Passives and impersonals. *Linguistics* 39 (03). Cambridge: Cambridge University Press (pp. 473-520).
- Block, D. (2006). *Multilingual identities in a global city. London stories*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bodomo, A. (2012). *Africans in China: A sociocultural study and its implications for Africa - China relations*. Nueva York: Cambria Press.
- Bogard, S. (1999). Construcciones antipasivas en español. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 47(2), 305-327.
- Cabañas Maya, R. (2006). La animacidad como factor de variación entre la pasiva perifrástica y la pasiva refleja. *Anuario de Letras*, 44, 125-146.
- Canagarajah, S., y Silberstein, S. (2012). Diaspora Identities and Language. *Journal of Language, Identity, and Education*, 11, 81-84.
- Clifford, J. (1994). Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9(3), 302-338).
- García, E. (1975). *The role of theory in linguistic analysis. The Spanish pronoun system*. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Gili Gaya, S. (1972). *Curso superior de sintaxis española*, 10.^a edición. Madrid: Bibliograf.
- Gómez Torrego, L. (1992). *Valores gramaticales de se*. Madrid: Arco Libros.

- Gubitosi, P. (2007). La expresión de la pasividad en California en el siglo XIX. En A. Balestra, G. Martínez y M. I. Moyna (eds.), *Recovering the U.S. Hispanic Linguistic Heritage: Sociohistorical Approaches to Spanish in the United States* (pp. 123-137). Houston: Arte Público Press.
- _____. (2013). *La expresión de la pasividad en el sudoeste de los Estados Unidos y México (1955-1950)*. Nueva York: Peter Lang.
- Hawad, H. F. (2004). Verb voice and text informational flow. *DELTA* 20, 97-121.
- Ladilova, A. (2015). Language and identity of migrants. The role of the heritage language in the process of collective identity construction in a migration situation. *Language and Dialogue*, 5(1), 176-193.
- Márquez Reiter, R., y Martín Rojo, L. (eds). (2015). *A sociolinguistics of Diaspora. Latino Practices, Identities and Ideologies*. Nueva York: Routledge.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2 (pp 1631-1723). Madrid: Espasa Calpe.
- Molina Redondo, J. A. (1974). *Usos de se: cuestiones sintácticas y léxicas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Real Academia Española (RAE). (1931). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- _____. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rosa, J. (2015). Nuevo Chicago? Language, Diaspora, and Latina/o Panethnic Formations. En *A socio linguistics of Diaspora. Latino Practices, Identities and Ideologies*. Nueva York: Routledge, pp. 31-47.
- Rosenfelder, I. (2011). *A short introduction to transcribing with ELAN*. Philadelphia (PA): University of Pennsylvania Linguistics Lab Ciudad : Linguistics Lab. University of Pennsylvania.
- Sánchez López, C. (2002). Las construcciones con se. Estado de la cuestión. En C. Sánchez López (ed.), *Las construcciones con se*. Madrid: Visor Libros, 13-163.
- Sankoff, David, Sali A. Tagliamonte and Eric Smith (2005). Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows. Recuperado de <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>
- Sepúlveda Barrios, F. (1988). *La voz pasiva en el español del siglo XVII*. Madrid: Gredos.
- Suñer, Margarita. 2003. Las pasivas con se impersonal y la legitimación de las categorías vacías. En Cristina Sánchez López (ed.) *Las construcciones con se*. Madrid: Visor Libros, 209-234.
- The Language Archive. ELAN. Recuperado de <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- U.S. Census Bureau. (2015). *Population Estimates, Census 2010, 1990*. Recuperado de http://factfinder.census.gov/servlet/DTable?_bm=y&-geo_id=16000US4835000&-ds_name=ACS_2007_3YR_G00_&-redoLog=false&-mt_name=ACS_2007_3YR_G2000_B03001
- Warriner, D., y Wyman, L. (2013). Experiences of Simultaneity in Complex Linguistic Ecologies. Implications for Theory, Method, and Practice. *International Multilingual Research Journal*, 7, 1-14.

ANÁLISIS DE ALGUNOS COMPLEJOS VERBALES DEL ECUATORIANO¹

ANALYSIS OF SOME ECUADORIAN VERBAL COMPLEXES

Montserrat Batllori²

Maria Lluïsa Hernanz³

Carlos Rubio Alcalá⁴

Resumen

Este artículo estudia algunos complejos verbales con gerundio (CVG) del castellano de la Sierra del Ecuador que se han anali-

1. Una versión previa de este trabajo fue presentada en el Congreso LENGUAS EN CONTACTO: DESAFÍOS EN LA DIVERSIDAD, que tuvo lugar en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Quito, 17-19 de mayo de 2016). Agradecemos a la audiencia del congreso, y muy especialmente a Marleen Haboud, por sus valiosas observaciones. También somos deudores de los comentarios y sugerencias que nos han formulado dos revisores. La elaboración de este trabajo se ha beneficiado de los proyectos de investigación FFI2014-56968-C4-2-P y FFI2014-56968-C4-4-P (Ministerio de Economía y Competitividad) y 2014SGR1013 (Generalitat de Catalunya). También hemos contado con la ayuda de las informantes María V. Yépez Lasso y Karen Y. Abriego Córdova, así como con la participación de los informantes de la Sierra ecuatoriana que realizaron las encuestas llevadas a cabo en la Universidad de Investigación en Tecnología Experimental Yachay.

2. Universitat de Girona, Facultat de Lletres. Girona, España (montserrat.batllori@udg.edu).

3. Universitat Autònoma de Barcelona, Centre de Lingüística Teòrica, Departamento de Filología Española, Campus de la UAB 08193 Bellaterra. Barcelona, España (luisa.hernanz@uab.cat).

4. Escuela Oficial de Idiomas del Prat, Departamento de Inglés. Barcelona, España (crubio8@xtec.cat).

zado tradicionalmente como préstamos del kichwa. Estos CVG, formados por un verbo flexionado (generalmente de movimiento) y un gerundio, siguen distintos patrones dependiendo del grado de gramaticalización del verbo flexionado. En unos casos presentan un alto grado de gramaticalización que permite analizar los CVG como perífrasis monoclausales. Otros CVG son biclausales y los gerundios denotan un valor aspectual de anterioridad que contrasta con las lecturas canónicas del español. Un tercer grupo manifiesta un comportamiento híbrido. Comparamos estos enunciados con los del español estándar y proponemos distintos análisis en términos de estructuras mono- o biclausales mediante la aplicación de diversas pruebas sintácticas que contrastamos mediante dos encuestas realizadas a hablantes nativos de castellano andino ecuatoriano. Nuestros resultados revelan paralelismos significativos entre el castellano andino y el español estándar, lo cual nos permite afirmar que estas estructuras no pueden considerarse simplemente préstamos del kichwa, sino que su origen remite a las propiedades del gerundio en español. El contacto con el kichwa tuvo que ser el detonante que promovió la generalización de los gerundios en castellano ecuatoriano, pero los corpus históricos ofrecen datos de gerundios con valor de anterioridad. Así, la génesis de estas estructuras se debe a dos causas: 1) a que el contacto lingüístico ha incidido en el mantenimiento del valor de anterioridad de los gerundios en español, y 2) a la tendencia a la gramaticalización que muestran los verbos de movimiento.

Palabras clave: gerundio andino, sintaxis, variación sincrónica y diacrónica, cambio lingüístico.

Abstract

This article analyses several gerund structures found in the Spanish spoken in the Ecuadorian Highlands. These verbal complexes, which have been considered borrowings from Quechua, involve an inflected verb (often a verb of movement) and a gerund. We argue that these constructions fall into different patterns depending on the degree of grammaticalisation of the inflected verb. While many cases present a high degree of grammaticalisation and can be analysed as monoclausal periphrases, others are biclausal and in these cases gerunds encode an aspectual value of anteriority which contrasts with its canonical reading in Spanish. A third group of complexes displays hybrid behaviour. We compare these sentences with those of Standard Spanish and we support our proposal by applying several syntactic tests, which we checked by means of two surveys with native speakers of Andean Ecuadorian Spanish. Our results show significant parallelisms between Andean and Standard Spanish, which allows us to claim that the emergence of these structures is not just the result of borrowing from Quechua, but can be traced to the properties of gerunds in Spanish. Although it is indisputable that contact with Quechua is the trigger for the promotion of the perfective value of gerunds in Ecuadorian Spanish, historical corpora provide diachronic evidence of gerunds that convey anteriority. Accordingly, the genesis of these structures is ascribed to: 1) the linguistic contact that led to the preservation of the anteriority value of gerunds in Spanish, and 2) the easiness to grammaticalize shown by verbs of movement.

Key words: Andean gerunds, syntax, synchronic and diachronic variation, linguistic change

1. Introducción

Este trabajo aborda el estudio de un conjunto de construcciones del castellano ecuatoriano (CAE) en que la confluencia de un gerundio con un verbo flexionado —habitualmente de movimiento— arroja estructuras que oscilan entre el estatuto biclausal que caracteriza la subordinación adverbial y el estatuto monoclausal propio de las perífrasis. El objetivo que se persigue es analizar estos complejos verbales con gerundio (de ahora en adelante, CVG) y contrastar sus características con las de las construcciones de gerundio que se dan en las variedades estándar del español (EE), tal como se recogen en la Real Academia Española (RAE: 2009, 2010).

A tal fin, además de los datos del castellano ecuatoriano disponibles en la bibliografía, se parte de los correspondientes a dos encuestas cuyos informantes son hablantes monolingües de castellano de la Sierra, de entre 17 y 20 años, que cursan estudios universitarios. En la primera encuesta se contó con 31 informantes y en la segunda con 33. Los resultados de dichas encuestas han permitido aplicar las pruebas necesarias para establecer las propiedades de los CVG. A partir de ahí, se aporta una explicación del cambio lingüístico que ha experimentado el CAE en relación a los gerundios, en términos del cambio lingüístico exógeno. Se observa que la variedad de sociolectos de castellano existentes en Ecuador propicia la evolución que han seguido estos complejos verbales.

El trabajo se organiza como sigue. En la sección 2, se presentan los datos objeto de análisis, a la vez que se plantean las hipótesis básicas del estudio. La sección 3 está dedicada a bosquejar las propiedades básicas de dos construcciones prototípicas de gerundio en EE: los gerundios adverbiales y los gerundios

perifrásticos. En la sección 4, se vuelve sobre los CVG en el CAE y se arguye que estas construcciones responden a tres patrones sintácticos diferentes: i) el propio de la subordinación adverbial, ii) el que corresponde a las perífrasis y iii) un tercer tipo, a caballo entre los dos anteriores. La sección 5 aborda el cambio por contacto lingüístico a la luz de los CVG del CAE. Por una parte, se considera el cambio exógeno y el papel del bilingüismo en el proceso de aprendizaje; por otra, la conjunción entre la retención gramatical y el contacto lingüístico como terreno abonado para el cultivo del gerundio ecuatoriano. Finalmente, en la sección 6, se presentan las conclusiones.

2. Los gerundios en el CAE

2.1 Los complejos verbales V finito + gerundio: primera aproximación

Tal como se observa en los ejemplos de (1)-(3), consustancial a los CVG es la confluencia de dos formas verbales dentro de una misma construcción: un verbo finito (VFIN) habitualmente de movimiento y un gerundio.

- (1) a. Vendiendo papas vengo del mercado⁵
 EE Después de vender papas, vengo del mercado
 b. Saliendo de la escuela vamos trabajar en el pueblo
 EE Después de salir de la escuela, nos vamos a trabajar en el pueblo

5. Los ejemplos de (1a)-(1d) proceden —o han sido mínimamente adaptados— de Haboud (2005, p. 25-26). En la citada obra se aporta información adicional para contextualizar dichos ejemplos. Ello, sin embargo, no afecta sustancialmente a nuestro análisis.

- c. Acabando en escuela andamos colegio en Zumbahua
EE Después de acabar la escuela, nos iremos al colegio en Zumbahua
- d. Comprando la fritada comemos
EE Después de comprar la fritada, nos la comemos
- (2) a. Entonces la mamá le dio haciendo el fiambre (Aguiló, 1992, p. 243)
- b. El tejedor [...] lo primero que hizo es ir a visitar al carpintero del lugar para que le diera construyendo los cuadros y arreglando los cajones llenos de rendijas [...] (*Cuentos ecuatorianos: El abejero de las barbas de oro*)
- c. Me pasaron dejando (Bruil, 2008, p. 96)
- d. Tengo que dejar arreglando la casa (Bruil, 2008, p. 79)
EE Tengo que arreglar la casa antes de dejarla
- e. Antes de cenar, dejarás apagando el fuego (Toscano Mateus, 1953, p. 285)
- f. Me saliste negando [el grano que te había pedido] (Aguiló, 1992, p. 244)
- g. Me mandó maquillando a lo loco (Haboud, comunicación personal)
- (3) a. Siempre salgo cocinando el almuerzo⁶
EE (*) cocino el almuerzo mientras salgo
Después de cocinar el almuerzo salgo
- b. ¿Por qué regresas enojándote?
EE (?) ¿Por qué te enojas mientras te regresas?
¿Por qué regresas enojado...?

6. Los ejemplos de (3) proceden de Haboud (2005, p. 17). Cabe señalar que (3b) es percibido como marginal por algunos hablantes. Ello puede ser debido a factores aspectuales: la *Aktionsart* de un verbo psicológico como *enojarse* tiende a favorecer una interpretación de simultaneidad.

- c. Ya subo regando las plantas, así que no se preocupe
EE (?) mientras subo, riego las plantas...
Ya vengo de regar las plantas...
- d. Vengo acabando los exámenes
EE (*) acabo los exámenes mientras vengo
Después de acabar los exámenes, vengo

Una de las características más llamativas de los ejemplos de (1)-(3) reside en el hecho de que el gerundio despliega en ellos un comportamiento que diverge de las pautas que rigen el funcionamiento prototípico de dicha forma no personal en el español estándar (EE). Más concretamente, en tales casos, según se muestra en las glosas, el gerundio adopta en mayor o menor medida un valor aspectual de anterioridad (cf. Bruil, 2008; Haboud, 2005; Olbertz, 2008; Palacios y Pfänder 2014; entre otros autores), que colisiona con el valor aspectual imperfectivo o progresivo que se asigna a esta forma no personal en EE (cf. Fernández Lagunilla, 1999, pp. 34-56).

2.2 Tres tipos de estructuras: ideas básicas

Más allá del denominador común que caracteriza a los CVG —la confluencia de un V finito y un gerundio—, tales construcciones divergen en aspectos relevantes, según se argumentará de forma más precisa en la sección 4. Ello nos lleva a proponer la existencia de tres grandes tipos, que se corresponden con la agrupación establecida en (1)-(3).

Cabe referirse, en primer lugar, a las construcciones recogidas en (1). A efectos ilustrativos, centrémonos en (1a):

(1a) Vendiendo papas vengo de mercado

En esta oración emergen dos predicaciones plenas: “vender papas” y “venir del mercado”. Ello, unido a la interpretación temporal de anterioridad que adopta el gerundio (i.e., “Después de vender papas”), permite inferir que el estatuto de dicha forma no personal en las citadas construcciones no diverge sustancialmente del que correspondería a los gerundios adverbiales con valor temporal (véase sección 3).

En lo que respecta a las construcciones de (2), el verbo finito y el gerundio exhiben en ellas un grado de cohesión superior al que se da entre ambas formas verbales en (1). En otras palabras, las construcciones de (2) se ven afectadas por un proceso de gramaticalización compatible con las pautas que en EE rigen el funcionamiento de las perífrasis. Considérese (2a):

(2a) Entonces la mamá le dio haciendo el fiambre.

A diferencia de lo que se ha constatado a propósito de (1a), las dos formas verbales que aparecen en (2a) poseen una entidad semántica muy distinta. En este caso la predicación se vertebró en torno al gerundio “haciendo el fiambre”, mientras que la for-

7. Tal como señala Olbertz (2008, p. 89), en efecto, en tales construcciones “dar + gerundio” ha a benefactive function, i.e. it expresses that the action described in the main predication is realized in favour of a participant in the speech act”.

Queda fuera del alcance del presente trabajo entrar en una consideración pormenorizada de los diferentes ejemplos recogidos en (2), así como calibrar si en todos ellos el verbo finito exhibe un grado de gramaticalización semejante. A los efectos que aquí se persiguen, nos basta con mostrar que, dentro de los CVG en el CAE, existe una variedad cuyo comportamiento es equiparable al de las perífrasis verbales. Vale la pena señalar a ese respecto que, de acuerdo con la RAE (2009, § 28.15v), las construcciones en que confluyen los verbos *mandar*, *dar* y *dejar* con un gerundio son perífrasis propias de la Sierra ecuatoriana.

ma finita “dio” funciona como un auxiliar, responsable del valor benefactivo que adopta la construcción en su conjunto.⁷

Por último, las construcciones de (3) poseen un funcionamiento híbrido, a caballo entre una subordinada adverbial y una perífrasis verbal:

(3a) Siempre salgo cocinando el almuerzo.

En este grupo, el verbo flexionado suele anteceder al gerundio⁸ y por lo demás es mayoritariamente un verbo de movimiento.

De acuerdo con nuestra hipótesis, el análisis sintáctico de los CVG puede sustentarse sobre la base de principios generales justificados independientemente en la gramática para dar cuenta de los gerundios que concurren bien sea en subordinadas adverbiales, bien sea en perífrasis verbales. Resulta plausible sostener, en efecto, que las diferencias entre las construcciones de (1)-(3) son fruto del distinto estatuto sintáctico que corresponde en la representación gramatical a las subordinadas adverbiales (cf. Haegeman, 2012) y a las perífrasis (cf. Cinque, 2001, 2004). Dejando de lado un análisis pormenorizado de esta cuestión, cabe postular que, en la derivación de las citadas construcciones, se hallan implicados dos mecanismos sintácticos básicos: la adjunción y la rección. Más concretamente, los gerundios adverbiales se adjuntarían a ST, mientras que en los gerundios perifrásticos el auxiliar nacería en una categoría funcional más baja y regiría desde esta posición un SV en donde se ubicaría el gerundio.

8. Según observa Haboud (2005, p. 10), esta construcción, “que proviene sobre todo de hablantes monolingües, es con mayor frecuencia del tipo V1+Ger, aunque Ger+V1 también es posible”.

3. Sobre la sintaxis del gerundio en EE: de la subordinación adverbial a las perífrasis verbales

En esta sección nos vamos a referir brevemente a la sintaxis del gerundio en EE. Tal como señalan las gramáticas (cf. Fernández Lagunilla, 1999; RAE, 2009, 2010), el gerundio es una forma no personal desprovista de rasgos flexivos de concordancia y de tiempo. Por tanto, carece de la independencia sintáctica necesaria para formar por sí solo una oración “principal”: es una forma dependiente bien sea de un verbo semánticamente pleno, bien sea de un verbo auxiliar. El primer caso se corresponde (a grandes rasgos) con la subordinación adverbial (§ 3.1.); el segundo, con las perífrasis verbales (§ 3.2.).

3.1 Los gerundios y la subordinación adverbial

Los gerundios, en virtud de su naturaleza verbal, aportan una predicación en cualquiera de sus manifestaciones sintácticas. Ahora bien, esta predicación puede amalgamarse en mayor o menor medida con la del verbo flexionado al que se adjuntan. En el caso de los gerundios subrayados en (4), estos constituyen una predicación independiente de la del verbo finito y se analizan como una cláusula externa a la oración principal, equivalente en lo esencial a una subordinada adverbial:⁹

9. Las condiciones en las que se sustenta la equiparación de construcciones como las de (4) a la subordinación adverbial exigirían más espacio del que podemos dedicarles aquí. En este trabajo seguimos en lo sustancial la caracterización que a ese respecto presenta Fernández Lagunilla (1999).

- (4) a. Bajando las escaleras, Julia se rompió una pierna.
 b. Sabiendo inglés, se va a todas partes.
 c. Creyendo María que nadie la quería, decidió quitarse la vida (Fernández Lagunilla, 1999, p. 3473).

En lo que respecta a su valor aspectual, es bien sabido que el gerundio, frente al infinitivo, es una forma verbal imperfectiva.¹⁰ Es esta mayor “densidad” aspectual la que hace del gerundio una forma dúctil y autosuficiente para vertebrar una subordinada adverbial sin el concurso de un nexo subordinante (cf. Gallego y Hernanz, 2012). Más aún, a partir de ahí cabría explicar el que sea esta forma no personal la que haya vehiculado la transferencia de las formas (converbos) —*shpa* y —*jpi* del kichwa al CAE. En palabras de Bruil (2008, p. 2), “the gerund meets all the requirements to be a converb, according to Haspelmath”.¹¹

Los gerundios adverbiales (a partir de ahora, GA) poseen naturaleza oracional plena y presentan propiedades sintácticas y semánticas bien diferenciadas, tal como señala Fernández Lagunilla (1999, pp. 3446-3447):

1. Los GA poseen una gran libertad distribucional. Pueden ir antepuestos, intercalados o pospuestos a la oración con la que se asocian:

10. Tal como señala Fernández Lagunilla (1999, p. 3456), el gerundio, en efecto, es: “[U]na forma aspectualmente imperfectiva o progresiva que expresa la acción o el proceso denotado por el verbo en su desarrollo o sin su término por oposición al participio y al infinitivo; formas que indican respectivamente el proceso con su término y el proceso ‘sin atender a la posibilidad de término’”.

11. De acuerdo con Haspelmath (1995, p. 3), citado en Bruil (2008, p. 1), un converbo se define como a non-finite verb form whose main function is to mark adverbial subordination.

- (5) a. Teniendo paciencia, todo se arreglará.
b. Saliendo de la universidad, me encontré a Pepe.
2. Los GA disponen de sujeto propio, explícito o tácito:
- (6) a. Sabiendo Pablo que una parte de ellos eran fariseos y otra saduceos, gritó en medio del Consejo... (CREA)
b. Creyendo María que nadie la quería, decidió quitarse la vida.
3. Los GA pueden combinarse con un verbo auxiliar y dar lugar a una perífrasis verbal de distinto tipo:
- (7) a. Pudiendo quedarse en casa, Pedro decidió acompañarme (Fernández Lagunilla, 1999, p. 3446)
b. A las diez de la mañana, se reunirán en el lugar previsto, debiendo estar presentes la mitad más uno de los vocales (CREA)

Como se verá más adelante, estas propiedades y otras sobre las que no vamos a detenernos aquí¹² son aplicables a los gerundios adverbiales del CAE recogidos en (1).

12. Además de las propiedades recogidas en (5), (6) y (7), los GA presentan otras características. Así, por ejemplo, pueden llevar marcas adverbiales de tipo temporal diferentes de las del verbo principal:

- (i) a. Lo acabaré mañana, trabajando hoy todo el día (Fernández Lagunilla, 1999, p. 3446)
b. Llegando anoche tan tarde a casa, hoy van a ir dormidos a clase

Por otra parte, los GA son compatibles con una negación distinta a la del verbo principal:

- (ii) a. No pudiendo contenerse, lo interrogó (CREA)
b. No diciendo la verdad, no arreglamos nada

3.2 Los gerundios perifrásticos

A diferencia de los gerundios adverbiales, que constituyen estructuras biclausales, los gerundios perifrásticos (a partir de ahora, GP) se integran en una unidad monoclausal:

- (8) a. Venía diciéndoselo desde hace años
b. Los precios siguen subiendo sin parar
c. Los políticos siempre andan prometiendo lo que no pueden cumplir

Existe un amplio acuerdo dentro de la bibliografía relevante¹³ en considerar como constitutivos de las perífrasis verbales los siguientes *ingredientes* básicos:

- Presencia de un verbo auxiliar portador de las marcas de tiempo, aspecto y modo (TAM)
- Carácter no finito del verbo (principal) seleccionado por el auxiliar
- Estatuto no predicativo del verbo auxiliar (no asigna papel temático)
- Gramaticalización del verbo auxiliar

De forma más precisa, cabe destacar las propiedades sintácticas de los GP que se detallan en los subapartados siguientes.

13. “Se denominan perífrasis verbales las combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo auxiliado [...], construido en forma no personal [...], sin dar lugar a dos predicaciones distintas [...]. Muchos verbos auxiliares son el resultado de un proceso de gramaticalización a través del cual han sufrido modificaciones en su significado y en su forma de combinarse, aunque con frecuencia se siguen percibiendo restos de las propiedades que poseen cuando funcionan como unidades autónomas”. (RAE, 2010, § 28.1.1a).

3.2.1 Transparencia en la selección semántica del sujeto

La responsabilidad de la selección semántica del sujeto no depende en estas construcciones del verbo auxiliar (que no puede asignar papel temático), sino del verbo no finito en gerundio. En otras palabras, los verbos auxiliares son *transparentes* en cuanto a las restricciones de selección semántica que afectan al argumento externo (cf. García Fernández, 2006, p. 15; RAE, 2010, § 28.1.2h):

- (9) a. Los precios siguen subiendo sin parar
 b. # Los precios siguen
 c. Los precios suben sin parar

3.2.2 Escisión

En las perífrasis verbales, no es posible escindir el verbo auxiliado (cf. García Fernández, 2006, pp. 13ss.; Yllera, 1999, p. 3397). Compárese (10) con (11):

- (10) a. Los precios siguen subiendo sin parar
 b. *Como siguen los precios ES subiendo sin parar
 (11) a. Venían cantando la Marsellesa
 b. Cantando la Marsellesa ES como venían

3.2.3 Subida de clíticos (*Clitic Climbing*)

El hecho de que verbo auxiliar y gerundio formen una unidad sintáctica *compacta* en las perífrasis permite que los pronombres átonos que complementan al gerundio se puedan anteponer al verbo auxiliar (cf. Yllera, 1999, § 3399; García Fernández, 2006, p. 15; RAE, 2010, § 28.1.2e; entre otros):

- (12) a. Seguía / iba mirándola
 b. La seguía / iba mirando
 (13) a. Venía diciéndoselo desde hace años
 b. Se lo venía diciendo desde hace años

Los tres fenómenos que se acaban de observar, si bien no constituyen un repertorio exhaustivo de las propiedades comúnmente asociadas a los GP,¹⁴ bastan por sí mismos para fundamentar el carácter monoclausal que manifiestan tales construcciones frente a los GA.

14. Es propio asimismo de los GP —y de las construcciones perifrásticas en general— el que los verbos auxiliares que concurren en ellas puedan construirse con verbos meteorológicos y existenciales (cf. García Fernández, 2006; Yllera, 1999, p. 3396):

- (i) a. El cielo está tan gris que acabará lloviendo (Yllera, 1999, p. 3396)
 b. Sigue habiendo mucha contaminación en las grandes ciudades

Por lo demás, tal como ha sido frecuentemente observado, los GP admiten la aplicación discontinua de la pasiva (refleja) (cf. RAE, 2010, § 28.1.2f; García Fernández, 2006, p. 27; entre otros autores):

- (ii) a. El juez iba / seguía interrogando a los detenidos
 b. Los detenidos iban / seguían siendo interrogados por el juez

Nótese que en (ii) la aplicación de la pasiva no depende del verbo finito, sino del carácter transitivo del verbo auxiliado en gerundio.

4. Análisis

4.1 Nota metodológica sobre el análisis

En esta sección, vamos a proponer un análisis de los CVG para el cual realizamos una serie de pruebas sintácticas y semánticas encaminadas a demostrar que estos conjuntos verbales se pueden clasificar en tres grupos: el primero se corresponde con la subordinación adverbial, y por tanto presenta un patrón biclausal; el segundo está integrado por las perífrasis verbales y, por consiguiente, recibe un análisis monoclausal; el tercero, finalmente, manifiesta un comportamiento híbrido, a caballo entre los dos anteriores.

Todos los datos que proporcionamos para este análisis se basan, o bien en los recogidos en la bibliografía que citamos, o bien en los resultados de las dos encuestas que mencionábamos al comienzo de este trabajo. Las dos encuestas proponían a los participantes que evaluaran la aceptabilidad que tenían las oraciones que leían —algunas de ellas extraídas de la bibliografía relevante— puntuándolas de 1 a 4. Consideramos como gramaticales las oraciones que obtenían una puntuación media superior a 3 y agramaticales las que recibían menos de un 2. Los casos que se encontraban entre 2 y 3 que han sido recogidos en estas páginas están marcados con ? o ?? dependiendo de la puntuación que los hablantes les otorgaran en la encuesta. Recordando también lo que dijimos al principio, la práctica totalidad de los encuestados se definió como hablante monolingüe de castellano, y solo dos de los 64 participantes dijeron tener algún conocimiento de kichwa. Todos los juicios de gramaticalidad en los que basamos nuestro análisis, por tanto, son resultado de estas encuestas salvo que se indique lo contrario.

4.2 Análisis de los CVG para los que se propone una estructura de subordinación

En primer lugar, trataremos los casos que se acercan de manera prototípica a la estructura biclausal. Nos referimos a ejemplos como los de (1), repetidos aquí como (14), obtenidos de Haboud (2005, pp. 25-26):

- (14) a. Vendiendo papas vengo de mercado
 b. Saliendo de la escuela vamos trabajar en el pueblo
 c. Acabando en escuela andamos colegio en Zumbahua

Lo que haremos será proponer tres pruebas sintáctico-semánticas, basadas en las características de los gerundios adverbiales que expusimos en (5), (6) y (7), que muestran que los gerundios de (14) tienen un comportamiento muy similar y por tanto se pueden tratar como casos de subordinación adverbial.

La primera prueba que aportaremos para defender un análisis en el que la cláusula de gerundio está subordinada a la principal es la posibilidad de topicalizar el gerundio y los objetos que selecciona. Tal y como vimos en la sección anterior, los gerundios adverbiales tienen una gran libertad distribucional y pueden aparecer antepuestos o pospuestos al verbo flexionado de la oración principal. Como señalaremos después, esta propiedad no es compartida por los otros CVG que analizamos en este trabajo.

En efecto, los ejemplos de (14) se pueden reelaborar dejando el gerundio pospuesto y continúan siendo aceptables:

- (15) a. Vengo del mercado vendiendo papas
 b. Vamos a trabajar en el pueblo saliendo de la escuela
 c. Andamos al colegio en Zumbahua acabando en la escuela

De la misma manera, otros ejemplos que se evaluaron en las encuestas admiten ambas distribuciones, si bien en estos casos la posición antepuesta de la cláusula de gerundio no se aceptaba unánimemente:

- (16) a. ?Comiendo pollo, volvemos a casa
 b. Volvemos a casa comiendo pollo
 c. ?Lavando la ropa vengo
 d. Vengo lavando la ropa¹⁵

Desde el punto de vista interpretativo, en todas estas oraciones, el gerundio tiene, para los encuestados, un valor semántico de anterioridad, esto es, la acción que aparece en gerundio sucede antes que la que aparece con el verbo conjugado. Así, (16b), por ejemplo, puede tener la interpretación de *Volvemos a casa después de comer pollo*.

La segunda prueba que nos permite analizar estos casos como ejemplos de subordinación adverbial es la capacidad de seleccionar un sujeto propio (subrayado en los siguientes ejemplos) de manera independiente al sujeto del verbo en forma finita (señalado en cursiva). Este sujeto puede ser tanto tácito como explícito:

- (17) a. Terminando fiesta, todos duermen hasta tarde (Haboud, 2005, p. 26)
 b. Llegando el petróleo, todos querían irse (Haboud, 2005, p. 26)

15. Haboud (2005, p. 26) señala que las construcciones en que se antepone el gerundio son típicas de los hablantes bilingües (aunque con castellano dominante), pero los datos de (16a) y (16c), obtenidos de las encuestas con informantes monolingües de castellano, muestran que estos hablantes también las admiten, si bien el grado de aceptabilidad es algo menor que en los casos en que los gerundios aparecen pospuestos. Reservamos para una futura investigación el análisis de los contrastes ilustrados en (16).

Esta capacidad de seleccionar un sujeto propio da fe de la independencia sintáctica y semántica entre el gerundio y el verbo conjugado, lo que apoya el análisis en términos de subordinación que postulamos aquí.

Además, nos permite establecer un contraste entre ejemplos como los de (17) y el de (18), en el que vemos que, con un patrón claramente gramaticalizado como el de dar+gerundio, esta selección independiente del sujeto es inaceptable para los hablantes:

- (18) *Mi mamá me dio preparando Juan la comida¹⁶

La explicación que proponemos para este contraste es que los verbos conjugados que aparecen con un gerundio analizado como subordinada adverbial asignan su propio papel temático, a diferencia de los verbos auxiliares de las construcciones de perífrasis.

La tercera prueba de que estos CVG son en realidad estructuras biclausales es que la oración subordinada que corresponde al gerundio admite la combinación con un verbo auxiliar propio, como *acabar* en el ejemplo (19):

- (19) Acabando de vender papas comemos

Resumiendo, hemos visto que un primer grupo de combinaciones de verbo conjugado y gerundio se pueden analizar como casos en los que el gerundio se comporta como una oración subordinada adverbial. Los argumentos que sostienen esta propuesta

16. El significado que se pretende es que mi madre me hizo el favor o consiguió que Juan me hiciera la comida.

van todos en la misma dirección: se trata de demostrar que no hay una conexión sintáctica ni semántica fuerte entre los dos verbos. Para ello hemos mostrado con ejemplos que el gerundio se puede dislocar a la izquierda de la oración principal, que admite un sujeto propio independiente del otro verbo y, finalmente, que puede combinarse con otros verbos auxiliares. En definitiva, tal como hemos señalado en la sección anterior, se trata de un conjunto de construcciones que se explican apelando al hecho de que son casos de adjunción de la oración subordinada adverbial a la oración matriz.

4.3 Análisis de los CVG para los que se propone una estructura de perífrasis

El segundo grupo que abordaremos en este trabajo es el que de forma más clara se comporta como perífrasis, es decir, aquel en el que analizamos el conjunto de verbo finito y gerundio en una única oración. En estos casos, además de las pruebas sintácticas que aportaremos, un aspecto semántico que se puede destacar es que el verbo finito ha perdido la interpretación que tiene como verbo pleno y se comporta como un auxiliar. En otras palabras, el peso semántico recae sobre el verbo en gerundio.

Este segundo grupo está compuesto por oraciones como las de (2), que se repiten en (20):

- (20) a. Entonces la mamá le dio haciendo el fiambre (Aguiló, 1992, p. 243)
 b. El tejedor [...] lo primero que hizo es ir a visitar al carpintero del lugar para que le diera construyendo los cuadros y arreglando los cajones llenos de rendijas [...] (*Cuentos ecuatorianos: El abejero de las barbas de oro*)

- c. Me pasaron dejando¹⁷ (Bruil, 2008, p. 96)
 d. Tengo que dejar arreglando la casa (Bruil, 2008, p. 79)
 e. Me saliste negando (el grano que te había pedido) (Aguiló, 1992, p. 244)
 f. Me mandó maquillando a lo loco (Haboud, comunicación personal)

Al igual que hicimos con los casos que analizábamos como subordinación adverbial, aplicaremos tres pruebas a ejemplos como los de (20) para apoyar el análisis que hacemos en términos de perífrasis.

En primer lugar, mencionaremos que la selección semántica del sujeto en estos casos viene dada por el gerundio.

- (21) a. Tengo que dejar arreglando la casa (Bruil, 2008, p. 79)
 b. Me saliste negando (el grano que te había pedido) (Aguiló, 1992, p. 244)

En casos como (21a), la primera persona es la que arregla la casa: desde el punto de vista interpretativo, los verbos *tener* y *dejar* no seleccionan a la primera persona como sujeto semántico. De la misma forma, en (21b), el sujeto tácito en segunda persona es quien niega el grano que se le había pedido.

En el apartado dedicado a los GA (cf. § 3.1), hemos mostrado la gran libertad distribucional de este tipo de construcciones.

17. Bruil (2008, p. 96) traduce (20c) como ‘They dropped me off’ y sostiene que, en este ejemplo, pasar ha perdido su contenido semántico originario. Sin embargo, en opinión de un revisor, el sentido de pasar no se ha perdido en dicho ejemplo, para el que propone la siguiente paráfrasis: ‘Me dejaron en casa al pasar (ellos y yo) por aquí’. Si ello es así, cabría pensar que (20c) debería integrarse en el tercer grupo de CVG. Mantenemos el análisis que hemos postulado, pues sería preciso disponer de un mayor número de datos para pronunciarse sobre esta cuestión.

En contraposición, en los gerundios perifrásticos (cf. (22)) la alteración del orden entre el verbo finito y la forma no personal arroja un resultado agramatical. Ello avala la naturaleza monoclausal de estos complejos verbales:

- (22) a. Da comprando el pan para María
 b. Dame comprando el pan para María
- (23) a. *Comprando pan, dame
 b. *Pan comprando, dame
- (24) a. Manda castigándole a Pedro porque no estudió
 b. *Castigándole, manda
 c. *A Pedro castigando, manda

Los casos de (22) en los que el verbo flexionado *dar* precede al gerundio son, como era de esperar, completamente gramaticales. Sin embargo, los ejemplos de (23) y (24) muestran cómo alterar este orden produce oraciones inaceptables para los hablantes. Entre ellos hemos incluido (23b) y (24c), en los que no solo se antepone el gerundio, sino que el objeto que este selecciona se encuentra a su vez topicalizado. Estos ejemplos buscan reflejar un fenómeno que se da en kichwa (Rubio Alcalá, 2015), pero que resulta agramatical en español.

En definitiva, la gramaticalidad de la secuencia de auxiliar (en estos casos, *dar* y *mandar*) seguido por un gerundio desaparece siempre que el gerundio precede al auxiliar, a diferencia de lo que sucedía en los casos que analizamos como subordinación.

La tercera prueba que aportamos a este análisis tiene que ver con la subida de clíticos. En general, el español permite que los pronombres átonos que están seleccionados por un verbo en forma no finita puedan ascender en la estructura sintáctica hasta acabar en posiciones adyacentes a las de un verbo auxiliar con el

que no mantienen ninguna vinculación semántica o sintáctica estrecha.

De acuerdo con la RAE (2010, §28.1.2e), “[l]a cohesión que se establece en las perífrasis entre el verbo auxiliar y el auxiliado permite que los pronombres átonos que complementan al segundo se puedan anteponer al primero, de modo que son posibles *Voy a decírselo*; *Venía prometiéndolo*, pero también *Se lo voy a decir*; *Lo venía prometiendo*.” Al comprobar si los casos de perífrasis admiten este ascenso del clítico, vemos que es así:

- (25) a. Pasaron dejándome
 b. Me pasaron dejando

Esta tercera prueba demuestra que no hay ninguna barrera sintáctica que impida al clítico pasar del dominio del verbo en gerundio al del verbo finito, lo que a su vez refuerza el análisis monoclausal que proponemos aquí. Un análisis monoclausal implica, como apuntábamos antes, que no tenemos adjunción de la oración que contiene el gerundio a la principal, sino que todo el conjunto pertenece a una única secuencia sintáctica.

4.4 Análisis de los CVG para los que se propone la pertenencia a una categoría híbrida entre la perífrasis y la subordinación

Finalmente pasaremos al tercer grupo de CVG, del que dijimos que muestra un comportamiento híbrido con propiedades de los dos tipos diferenciados que hemos analizado hasta ahora. Una de las características de este grupo es que el verbo en forma finita suele ser un verbo de movimiento. Los verbos de

movimiento parecen tener una tendencia mayor a la gramaticalización que otras clases de verbos, comportamiento que se manifiesta en todas las variedades del español. Dentro de este grupo tenemos oraciones como las de (3), que repetimos aquí (Haboud, 2005, p. 17):

- (26) a. Siempre salgo cocinando el almuerzo
 b. ¿Por qué regresas enojándote?
 c. Ya subo regando las plantas, así que no se preocupe

Desde el punto de vista de la interpretación, los gerundios que aparecen en estos ejemplos siguen teniendo el valor de anterioridad que veíamos en los de (14), con la posible excepción de (26b), que admite el valor de simultaneidad entre las dos acciones (cf. nota 6).

Para este grupo que hemos denominado híbrido, vamos a aplicar también dos pruebas que hemos utilizado en los casos previos. La primera es la de comprobar si existe la posibilidad de colocar el gerundio en una posición topicalizada.

- (27) a. *Cocinando el almuerzo, siempre salgo
 b. *¿Enojándote por qué regresas?
 c. *Regando las plantas ya subo

Partiendo de los ejemplos de (26), en todos ellos la anteposición del gerundio resulta en oraciones agramaticales,¹⁸ por lo que, en lo que respecta a esta prueba, las estructuras de gerundio

18. Según se desprende de las observaciones de los revisores, algunas de estas oraciones mejoran con una interpretación estricta de anterioridad, que puede venir favorecida por la *consecutio temporum*, entre otros factores.

de este tercer grupo tienen un comportamiento más cercano al de las perífrasis.

La segunda prueba que proponemos es la selección del sujeto. En las construcciones de subordinación del gerundio ya vimos cómo este admitía su propio sujeto, mientras que las perífrasis están necesariamente limitadas a un sujeto para ambos verbos. En este caso, como en el anterior, los conjuntos verbales del grupo híbrido se acercan también más a la sintaxis de las perífrasis, es decir, no admiten un sujeto del verbo de movimiento que sea independiente del sujeto del gerundio:

- (28) a. *Siempre salgo cocinando *Juanita* el almuerzo
 b. *Siempre subo regando *Juan* las plantas

La primera de estas oraciones intentaría tener el significado de Siempre salgo después de que Juanita cocine el almuerzo y la segunda el de Siempre subo después de que Juan riegue las plantas, pero, como vemos, ambos casos son inaceptables.

La pregunta que cabe hacerse ahora es por qué hemos considerado que los conjuntos verbales de este grupo divergen de los del grupo que hemos analizado como perífrasis, si para las dos pruebas que aplicamos el comportamiento es idéntico al de aquellas. La primera razón tiene que ver con la naturaleza de los verbos que participan de forma preferente en las estructuras que hemos definido como híbridas: se trata habitualmente de verbos de movimiento, que conforman un paradigma bastante homogéneo. La segunda razón es más compleja: mientras que en las perífrasis prototípicas como *dar+gerundio* el verbo que actúa como auxiliar ha perdido completamente su significado como verbo pleno, en las construcciones de este tercer tipo, el proceso de gramaticalización no parece tan avanzado como en aquellas.

En las construcciones que hemos denominado híbridas el verbo en forma finita conserva en buena medida su significado de movimiento, si bien sus propiedades como predicado pleno se hallan debilitadas, por lo que no cabe en rigor hablar de estructura biclausal, frente a lo que sucede en las estructuras del primer grupo. ¿Cuál sería entonces el rol desempeñado por el verbo de movimiento? De acuerdo con el análisis que estamos defendiendo aquí, el verbo de movimiento no aporta en (26) y ejemplos similares las habituales marcas de TAM (tiempo/aspecto/modo), sino que indica trayectoria espacial.¹⁹ La posibilidad de que en el significado de los verbos de movimiento confluyan valores temporales y espaciales se manifiesta claramente en una oración como (29), facilitada por un revisor²⁰:

(29) (*Al volver del cine*) Vengo viendo una película buenísima

De acuerdo con los comentarios aportados por este, (29) no equivale a “Vi y luego vine”, sino que se interpreta como “Vengo de ver”, “Acabo de ver”. Semejante paráfrasis, que excluye claramente tanto la lectura adverbial (biclausal) como la propiamente perifrástica (monoclausal), que indica reiteración (cf. (13a)) no hace sino abundar en la existencia de un paradigma híbrido dentro de los CVG del CAE, tal como se defiende en este trabajo.

19. Nótese que semejante situación es extensible a algunos verbos de movimiento cuando se construyen con infinitivo, según se muestra en el siguiente contraste en EE:

- (i) a. Pasaron a resolver el problema
- (i) b. Me pasaron a buscar a las cinco

Mientras que en (ia) pasar despliega su habitual valencia aspectual, en (ib) dicho verbo marca la trayectoria efectuada por el argumento externo del predicado buscar para culminar el evento.

20. Agradecemos a un revisor anónimo sus valiosos comentarios sobre venir + gerundio en el CAE.

5. El cambio por contacto lingüístico a la luz de los gerundios del CAE

5.1 El cambio exógeno y el papel del bilingüismo en el proceso de aprendizaje

El contacto lingüístico se ha considerado tradicionalmente un desencadenante del cambio lingüístico. Sin embargo, origina un tipo de cambio distinto del endógeno (que se produce en el seno del propio sistema lingüístico, generalmente por cuestiones de economía). Mientras que en el cambio endógeno la lengua del hablante se ve como un objeto mental (Lightfoot, 1999), en el cambio exógeno la lengua se mira como un objeto social. Así pues, estos dos tipos de cambio se relacionan con la lengua-I (o lengua interiorizada del hablante) y la lengua-E (o lengua utilizada por la comunidad a la que pertenece el hablante), respectivamente.

Sabemos que, cuando se da un cambio lingüístico determinado, los datos lingüísticos primarios (DLP) que se perciben del entorno pueden conducir a que una nueva generación de hablantes adquiera una gramática distinta de la de sus antecesores. El cambio exógeno influye en la formación de la gramática de los nuevos hablantes sobre todo en los casos de adquisición de las primeras lenguas (L1) de hablantes bilingües.

Téngase en cuenta que los hablantes bilingües construyen la gramática interiorizada de dos L1. A partir de ahí, es lógico que se afirme que estos hablantes presentan diglosia interiorizada (Lightfoot, 1999), ya que no existe el bilingüe perfecto (de acuerdo con el hecho comúnmente aceptado de que uno de los sociolectos siempre impera por encima del otro).²¹

21. Es probable que el hablante tenga más de una gramática para cada estructura de la lengua (Kroch, 1989, 1994, 2000), lo cual equivale a decir que puede disponer de diver-

La situación lingüística que se da en la Sierra ecuatoriana en lo referente a los usos del gerundio constituye un laboratorio excelente para explorar de qué manera interfiere el cambio exógeno en la formación de la nueva gramática por parte de los hablantes que adquieren la lengua.

En este escenario, la adquisición de una de las L1 del bilingüe puede incidir en la formación de la nueva gramática de la otra L1. El resultado será un cambio lingüístico inducido por el contacto lingüístico.

La pregunta que debemos hacernos a continuación es cómo se da este tipo de cambio, puesto que, de entrada, los hablantes bilingües terminan teniendo la misma gramática que los monolingües de cada una de las lenguas que adquieren. Por consiguiente, la influencia entre las L1 no se da en la mente del hablante que aprende la lengua.

Llegados a este punto, con el objetivo de explicar el cambio exógeno en el contexto que acabamos de describir, se han barajado dos opciones:

Primera opción: La lengua de un hablante de L1 que ha adquirido una L2 (*attrition*) constituye el *INPUT* de la nueva L1 (Tsimpli, Sorace, Heycock y Filiaci, 2003), véase el gráfico 1.

En este caso, partiríamos de un hablante kichwa adulto que ha aprendido castellano como L2 de manera imperfecta (o sea, una interlengua), cuyo hijo bilingüe adquiere el castellano que habla la comunidad de su antecesor como L1.

Segunda opción: Influencia masiva de los hablantes de la L2 en combinación con nuevas estructuras creadas por el aprendizaje de la L1 (Weerman, 1993), véase el gráfico 2.

esos registros (hipótesis variacionista). Puede tratarse incluso de una especie de diglosia interiorizada (Lightfoot, 1999).

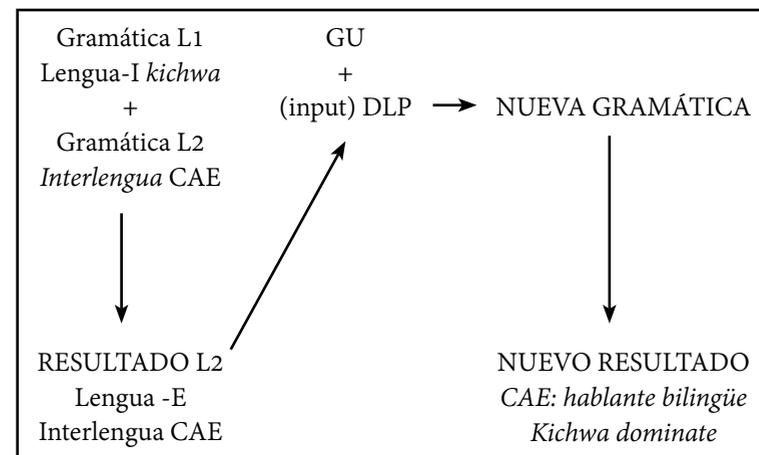


Gráfico 1. La lengua de un hablante de L1 que ha adquirido una L2, como INPUT de la nueva L1

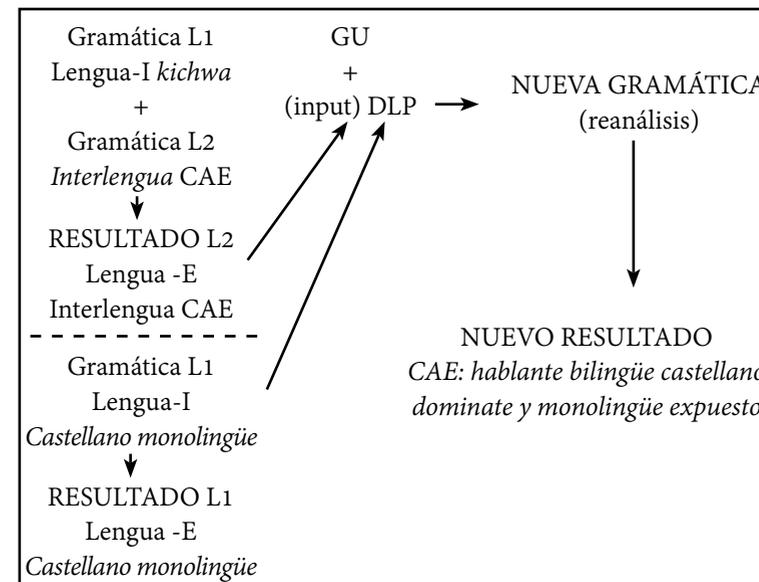


Gráfico 2. Influencia masiva de los hablantes de L2 + nuevas estructuras creadas por el aprendizaje de L1

En esta circunstancia, nos hallaríamos ante un hablante monolingüe que deduce o abduce el funcionamiento de los gerundios a partir del reanálisis²² de los DLP del entorno complejo formado por hablantes kichwa monolingües, kichwa bilingües con dominio del kichwa, kichwa bilingües con dominio del castellano, hablantes monolingües castellanos expuestos al kichwa y hablantes monolingües castellanos no expuestos al kichwa.

Tradicionalmente, se ha dicho que ambas propuestas pueden ser correctas y que los resultados serían distintos. Pues bien, el CAE muestra suficiente estratificación para probar que es así. Los ejemplos de (1) responderían a la primera opción y los de (2) y (3) se acomodarían perfectamente a la segunda.

5.2 Retención gramatical y contacto lingüístico como terreno abonado para el cultivo del gerundio ecuatoriano

A raíz de la documentación medieval y preclásica del español peninsular que nos facilita el CORDE, podemos afirmar que el gerundio con valor de anterioridad existía ya en la lengua medieval (véase también Pato, 2014). Asimismo, los verbos de movimiento fueron propicios a la creación de perífrasis desde época temprana (Yllera, 1980). Por otra parte, los datos que presenta el CORDIAM muestran que el valor de anterioridad del gerundio es transferido a la norma americana a pesar de empezar a verse como arcaísmo en la norma peninsular. ¿Cómo explicamos, pues, su revitalización?

22. El reanálisis puede conducir a un cambio paramétrico y también puede conducir a la gramaticalización. Las construcciones que se gramaticalizan suelen seguir un itinerario de gramaticalización (Roberts y Roussou, 2003; Roberts, 2007).

En sus estudios sobre el español de Paraguay, Granda (1994) aporta diversos argumentos a favor de una explicación en términos de causación múltiple en lo que concierne a los cambios lingüísticos favorecidos por el contacto con el guaraní. Según este autor, la retención y el arraigo de “esquemas morfosintácticos hispanos” con cierto declive en la lengua peninsular puede atribuirse a que las coincidencias estructurales entre el español y las lenguas indígenas hicieron que la transferencia reactivara dichos esquemas y los revitalizara, con el consiguiente aumento de frecuencia. En realidad, no se trata de unos cuantos ejemplos aislados, sino que son muchas las construcciones hispanoamericanas que pueden atribuirse a una conjunción de causas.²³ Por una parte, los gerundios del CAE son fruto de un proceso endógeno correspondiente a una causa interna (el sistema retiene el valor de anterioridad de los gerundios medievales) y, por otra, se ven favorecidos por una causa externa (las configuraciones arcaicas se adoptan porque ofrecen una opción viable a los nuevos hablantes de castellano para poder transferir estructuras o rasgos de su lengua indígena; véase Avellana, 2012 para más información sobre este y otros cambios similares).

23. Nótese que este proceso responde a las mismas pautas observadas por Company (2009, pp. 842-845) en lo referente a las estructuras de artículo indefinido + posesivo + nombre. Respecto a las diferencias existentes en la productividad en relación con el uso peninsular, Company (2009, 2ª parte, vol. 1, pp. 842-845, § 7.12.1.) explica que las construcciones de “artículo indefinido + posesivo eran escasísimas en el español antiguo” y que se hallan esporádicamente en los textos medievales. A pesar de ello, “su empleo aumenta a partir del siglo XVI, especialmente en textos americanos, y hoy solo se emplean en ciertos dialectos americanos que, de manera general, se pueden caracterizar como de fuerte influencia indígena”. Los datos del corpus que maneja Company muestran claramente que “el español centroamericano ha aumentado llamativamente la productividad de la construcción” en “hispanohablantes centroamericanos indígenas bilingües y en los monolingües de español que viven en esta zona americana.” Así las cosas, ella atribuye la pervivencia de la estructura posesiva al “contacto o interferencia” con las lenguas mayas, o a la “reactivación” por el hecho de que las lenguas mayas poseen una estructura posesiva idéntica.

Así pues, el gerundio con valor de anterioridad que se usa, aunque de manera minoritaria, en el español peninsular desde la Edad Media (Pato, 2014) se transfiere a Ecuador, cuya lengua sigue usando todavía este tipo de gerundio, como ilustran los ejemplos de (30).

- (30) a. (...) avnque biniendome / a casa me dijo Pedro López que en comiendo yria a casa de vn amigo (CORDIAM: S. XVI. 1586. *De Pedro de Nájera a su hermano Diego González de Nájera...* Tipo textual: Documentos entre particulares (cartas y otros). Adscripción histórica: Virreinato del Perú. Archivo: Archivo General de Indias, España)
- b. Estas cautelas de nuestros enemigos —dijo Rumiñahui, según nos lo recuerda Herrera— no van encaminadas sino a sacarnos el tesoro que ellos piensan que está en el Quito, para en apoderándose de ello, hacer lo mismo de nuestras mujeres e hijos, y privarnos absolutamente de la libertad (CREA: 1994. Jorge Salvador Lara. *Breve historia contemporánea del Ecuador*. ECUADOR. 02. Historia. Fondo de Cultura Económica (México), 1994).

En el proceso de adquisición del castellano, los hablantes bilingües kichwa dominantes encuentran un paralelo entre estas construcciones y las de la lengua kichwa, por lo cual las adoptan (aunque sin la preposición). Los hablantes monolingües de CAE expuestos al entorno complejo que hemos descrito con antelación transforman la estructura con *en+gerundio*, existente en castellano, en la de las construcciones de (1) y posteriormente las gramaticalizan en las de (2).

6. Conclusiones

En este trabajo hemos analizado el funcionamiento de las construcciones de gerundio en el castellano andino ecuatoriano. Se han establecido tres patrones, según si el gerundio manifiesta un estatuto biclausal (prototípicamente adverbial), monoclausal (perifrástico), o bien adopta un comportamiento híbrido que oscila entre el primero y el segundo.

Hemos comparado el comportamiento de tales construcciones del CAE con el funcionamiento canónico del gerundio en español estándar. A partir de los resultados de dos encuestas, hemos contrastado nuestra propuesta de análisis.

Los resultados ponen de manifiesto la existencia de paralelismos significativos entre el uso del español estándar (EE) y el CAE. Esto nos permite afirmar que el origen de estas estructuras no se explica meramente como un calco del kichwa tal como se ha afirmado tradicionalmente, sino que tendría que buscarse también en las propiedades del gerundio español.

En suma, las construcciones objeto de análisis han sido posibles porque el contacto lingüístico afecta a las propiedades aspectuales del gerundio en español, así como a la capacidad de gramaticalización de los verbos de movimiento, lo que hizo que aumentara su productividad.²⁴

24. Sobre esta cuestión, véanse los trabajos de Pato (2014) y Muysken (2005).

Referencias bibliográficas

- Avellana, A. M. (2012). *Las categorías funcionales en el español en contacto con lenguas indígenas en la Argentina: tiempo, aspecto y modo* (tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Aguiló, F. (1992). *El hombre del Chimborazo*. Quito: Abya-Yala.
- Bruil, M. (2008). *Innovations in the Ecuadorian Converb Systems: Grammatical change in language contact situations* (tesis de Maestría). Universidad de Leiden, Leiden (Holanda).
- Cinque, G. (2001). Restructuring and the Order of Aspectual and Root Modal Heads. En G. Cinque y G. Salvi (eds.), *Current Studies in Italian Syntax: Essays Offered to Lorenzo Renzi* (pp. 137-155), Amsterdam: Elsevier.
- _____. (2004). Restructuring and functional structure. En A. Belletti (ed.), *Structures and Beyond* (pp. 132-191). Oxford: Oxford University Press.
- Company, C. (2009). Artículo + posesivo + sustantivo y estructuras afines. En C. Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Segunda parte: la frase nominal* (pp. 759-880). México DF: UNAM / Fondo de Cultura Económica.
- CORDE. *Corpus Diacrónico del Español*. Recuperado de <http://www.rae.es>
- CORDIAM. *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América*. Recuperado de <http://www.cordiam.org>
- CREA. *Corpus de Referencia del Español Actual*. Recuperado de <http://corpus.rae.es/creanet.html>

- Cuentos ecuatorianos: el abejero de las barbas de oro*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos87/cuentos-y-leyendas-don-napo/cuentos-y-leyendas-don-napo.shtml#e-labejeroa>
- Fernández Lagunilla, M. (1999). Las construcciones de gerundio. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3443-3503). Madrid: Espasa Calpe.
- Gallego, Á. J. y Hernanz, M. Ll. (2012). Tipos de tiempo defectivo. En E. Ridruejo, T. Solías, N. Mendizábal y S. Alonso (coords.), *Tradición y progreso en la lingüística general* (pp. 192-215). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- García Fernández, L. (dir.). (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- Granda, G. de (1994). El contacto lingüístico como factor de retención gramatical. Aportes a su estudio sobre datos del área guaraníca suramericana. *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas*, 384, 337-368.
- Haboud, M. (2005). El gerundio de anterioridad entre bilingües quichua-castellano y monolingües hispanohablantes de la Sierra ecuatoriana. *UniverSOS*, 2, 9-38.
- Haegeman, L. (2012). *Adverbial Clauses, Main Clause Phenomena, and the Composition of the Left Periphery*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroch, A. (1989). Reflexes of grammar in patterns of language change. *Language Variation and Change*, 1, 199-244.
- Kroch, A. (1994). Morphosyntactic Variation. En K. Beals, et ál. (eds.). *Papers from the 30th Regional Meeting of the Chica-*

- go *Linguistics Society*, vol. 2: Parasession on the Variation and Linguistic Theory (pp. 180-201). Recuperado de <http://www.ling.upenn.edu/~kroch/online-papers.html>
- Kroch, A. (2000). Syntactic Change. En M. Baltin y Ch. Collins (eds.). *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Oxford: Blackwell Publishers (Blackwell Handbooks in Linguistics).
- Lightfoot, D.W. (1999). *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Oxford: Blackwell.
- Muysken, P. (2005). A modular approach to sociolinguistic variation in syntax: the gerund in Ecuadorean Spanish: Syntactic Variation. En L. Cornips y K. P. Corrigan (eds.), *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social* (pp. 31-53). Amsterdam, John Benjamins: Current Issues in Linguistic Theory.
- Olbertz, H. (2008). Dar + gerund in Ecuadorean Highland Spanish: contact-induced grammaticalization? *Spanish in Context*, 5(1), 89-109.
- Palacios, A. y Pfänder, S. (2014). Similarity effects in language contact: Taking the speakers' perceptions of congruence seriously. En J. Besters-Dilger, C. Dermarkar, S. Pfänder y A. Rabus (eds.), *Congruence in Contact-Induced Language Change. Language Families, Typological Resemblance, and Perceived Similarity* (pp. 219-238). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Pato, E. (2014). *En llegando los datos la intuición se matiza. El gerundio preposicional en la historia de la lengua española. RILCE*, 30(3), 833-860.

- Real Academia Española (RAE). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- _____. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Roberts, I. (2007). *Diachronic Syntax*. Oxford: Oxford Textbooks in Linguistics.
- Roberts, I., y Roussou, A. (2003). *Syntactic Change. A Minimalist Approach to Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubio Alcalá, C. (2015). Topic extraction from adverbial clauses. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, (1-2), 1-29.
- Toscano Mateus, H. (1953). El español en el Ecuador, *Revista de Filología Española*, Anejo 61.
- Tsimpli, T., Sorace, A., Heycock, C., y Filiaci, F. (2004). First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 8, 257-277.
- Weerman, F.P. (1993). The Diachronic Consequences of First and Second Language Acquisition: the Change from OV to VO. *Linguistics*, 31 (5): 903-931.
- Yllera, A. (1980). *Sintaxis histórica del verbo español. Las perífrasis medievales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- _____. (1999). Las perífrasis verbales de gerundio y participio. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3391-3441). Madrid: Espasa Calpe.

DOS FENÓMENOS VIGENTES
EN LA SITUACIÓN DE CONTACTO ENTRE
EL MAPUZUGUN Y EL ESPAÑOL DE CHILE¹

TWO CURRENT PHENOMENA
OF MAPUZUNGUN-SPANISH LANGUAGE
CONTACT SITUATION IN CHILE

*Aldo Olate V.*²

*Fernando Wittig G.*³

Resumen

Nuestro objetivo es analizar la interacción entre mapuzugun y español de Chile desde una mirada bidireccional del contacto que tiene como punto de convergencia al hablante bilingüe, situado en una trama social y contextos históricos específicos. El artículo presenta dos estudios empíricos: el primero analiza fenómenos gramaticales del “castellano mapuchizado” a partir de enunciados elicitados por hablantes de esta variedad; el segundo estudio aborda la incorporación de préstamos del castellano en la morfología

1. El presente trabajo se realiza gracias al apoyo de los proyectos FONDECYT 11130712: “Contacto lingüístico y gramatical: el castellano hablado en comunidades mapuches. Un acercamiento desde el contacto y la tipología”; y 11110263: “Representaciones sociales e ideologías en disputa: jóvenes mapuche ante el desplazamiento y minorización del mapudungún”.

2. Universidad de La Frontera, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Temuco, Chile (aldo.olate@ufrontera.cl).

3. Universidad Católica de Temuco, Facultad de Artes y Humanidades. Temuco, Chile (fwittig@uct.cl).

del mapuzugun a partir de un corpus de uso público. Postulamos que estas manifestaciones contemporáneas del contacto lingüístico mapuzugun-español aparecieron y se difundieron masivamente una vez consolidado el período histórico de las reducciones.

Palabras clave: *contacto lingüístico, mapuzugun-español, bidireccionalidad, contexto histórico*

Abstract

The aim of this paper is to analyze the interaction between Mapuzugun and Chilean Spanish from a bi-directional of language contact. In this view, the bilingual speaker is considered as the point of convergence of language contact. This speaker is always located in a social network and in specific historical contexts. The article presents two empirical studies: the first one analyzes grammatical phenomena of the “Castellano mapuchizado” from statements elicited by speakers of this linguistic variety; The second study deals with the incorporation of lexical loans from Chilean Spanish into the Mapuzugun morphology, as seen in a linguistic corpus of public domain. We postulate that these contemporary manifestations of Mapuzugun-Spanish contact appeared and spread massively once the historical period of the reductions was consolidated.

Key words: *language contact, mapuzugun-spanish, bi-directionality, historical context*

1. Introducción

El contacto lingüístico generalmente se estudia en el marco de la influencia de un código sobre otro. Esta dimensión del fenómeno es entendida como la dirección del contacto. En general, en los trabajos que abordan la temática predomina una mirada unidireccional que es una tendencia común en el área.

Nuestro objetivo es analizar la interacción entre *mapuzugun* y español de Chile desde una mirada bidireccional del contacto que tiene como punto de convergencia al hablante bilingüe y sus redes de interacción. En este trabajo asumimos que el contacto lingüístico surge en el entramado social y es producto de un proceso histórico. De este modo, comprendemos las manifestaciones contemporáneas del contacto lingüístico mapuzugun-español como el reflejo de una disputa por la vigencia de los códigos en circuitos comunicativos donde convergen hablantes con diversos perfiles y trayectorias de bilingüismo.

El artículo se organiza en tres secciones. En la primera, se expone el marco de referencia desde el cual abordamos el contacto lingüístico. En la segunda sección, proponemos un acercamiento a la dimensión socio-histórica del contacto entre ambas lenguas e identificamos períodos significativos a partir de los cuales se pueden proyectar tipos de interacción y las trayectorias dados entre las sociedades mapuche, española y chilena. El propósito de esta sección es comprender las transiciones del contacto mapuzugun-español, lo que implica proyectar escenarios sociolingüísticos dentro de los cuales sea posible proponer la emergencia de los fenómenos lingüísticos que son el objeto central de este trabajo.

En la tercera sección, se analizan en detalle dos fenómenos del contacto mapuzugun-español de Chile: (A) la emergencia de una

variedad de español hablada en comunidades mapuche bilingües y (B) la difusión de préstamos léxicos del castellano al *mapuzugun* y su integración a la morfología de esta lengua. La bidireccionalidad del contacto se evidencia en los tipos de modificaciones que adoptan ambas lenguas en subdominios gramaticales específicos, por una parte, y en el plano léxico-gramatical, por otro.

2. Contacto lingüístico: marco de referencia

Los estudios sobre contacto lingüístico entre el *mapuzugun* y el español en Chile tuvieron un desarrollo abundante en las décadas de 1980 y 1990. El punto en común durante este período fue la descripción lingüística de la variedad de “castellano mapuchizado” según los niveles lingüísticos tradicionales: fonético, léxico y morfosintáctico, con una orientación normativa (Olate, 2017). Trabajos más recientes⁴ adoptan una mirada más comprensiva de la situación de contacto *mapuzugun*-español de Chile en sintonía con los avances teóricos que ha experimentado la lingüística de contacto en las últimas décadas (Thomason, 2001; Heine y Kuteva, 2005; Aikhenvald y Dixon, 2007; Godenzzi, 2007; Johanson, 2008; Matras, 2009). De especial interés son los nuevos marcos explicativos referidos al cambio inducido por contacto y los puntos de vista sobre la formación de nuevas variedades en situaciones de contacto.

En este marco, Johanson (2002 y 2008) propone que en los escenarios de contacto se activan dos tipos de procesos lingüísticos: adopción e imposición. Un proceso de adopción implica que la

lengua sociopolíticamente dominada copia elementos de la dominante; la imposición, por su lado, hace que las copias de la lengua sociopolíticamente dominada influyan en la dominante.

Por otro lado, para Ansaldo (2004) el contacto lingüístico implica (1) un comportamiento lingüístico que se propaga en la comunidad, (2) un individuo bilingüe y las redes de las que forma parte (espacios donde ocurren procesos lingüísticos), y (3) los códigos con sus estructuras vinculadas a tipos lingüísticos (Ansaldo, 2004).

El hablante bilingüe juega un papel clave en los procesos lingüísticos que se activan en una situación de contacto, dando énfasis al código primario (lengua materna) o al secundario. En los dos fenómenos que aquí se abordan el código primario del hablante bilingüe será el *mapuzugun* y el secundario el español de Chile. Los códigos interactúan en el hablante, quien tiene la habilidad de generar copias de códigos (Johanson, 2002 y 2008).

La copia de código es un recurso creativo que permite observar la interacción entre sistemas lingüísticos estén o no tipológicamente relacionados. La copia implica la inserción de elementos de un código en otro y pueden ser inducidas desde un código modelo. La copia se inserta en las cláusulas del código básico con lo que se proporciona un marco morfosintáctico de marcadores y patrones nativos. Esta actividad se entiende como un acto creativo que no tiene relación alguna con el aprendizaje imperfecto de la lengua (Johanson, 2002 y 2008).

La dirección de la inserción de copias puede seguir dos caminos: (a) copias por absorción o (b) por mantención. La absorción tiene que ver con la transmisión de copias de un código secundario a su código primario, siendo el primero el modelo y el segundo el básico (por ejemplo, hablantes pueden copiar elementos del castellano cuando usan el código primario *mapuzu-*

4. Olate, Becerra y Alonqueo, 2011; Olate, Alonqueo y Caniguan, 2013; y Olate, Wittig y Hasler, 2014.

gun). La mantención se relaciona con la transmisión de copias desde el código primario al secundario, siendo este último el código básico y el primero el modelo (por ejemplo, hablantes pueden copiar elementos del *mapuzugun* cuando usan una variedad del castellano). Estos fenómenos se observan en la situación de contacto que se está abordando (Johanson, 2002 y 2008).

Las copias pueden ser de dos tipos: globales y selectivas. Las copias globales pueden homologarse a lo que conocemos como préstamo directo o transferencia directa mientras que las selectivas pueden acercarse a préstamo indirecto, transferencia indirecta o convergencia. La diferencia radica en que las etiquetas tradicionalmente utilizadas se centran en las lenguas y la noción de copia se entiende como una habilidad creativa de los hablantes.

Las copias globales generan una réplica desde el código básico sobre el modelo, la cual consiste en propiedades materiales, semántico-pragmáticas, combinatorias y de frecuencia, en su totalidad. Por oposición, las copias selectivas pueden ser de una o dos propiedades, pero no todas. De este modo, un elemento del código básico puede replicar propiedades semántico-pragmáticas o combinatorias o de frecuencia o materiales. Finalmente, no debe obviarse el componente tipológico en las situaciones de contacto, la distancia tipológica entre las lenguas puede generar copias que generan patrones “incongruentes” en los códigos.

Desde una mirada crítica, hay elementos ausentes en el planteamiento de Johanson, los cuales se vinculan con el dominio social, las redes articuladas por los hablantes y el marco histórico. El enfoque basado en copias es de naturaleza cognitiva y funcional. En este se enuncia la dimensión social e histórica del hablante para comprender un proceso macro-social. Sin embargo, esta última dimensión no se detalla lo suficiente. De acuerdo a lo anterior, debe entenderse al hablante como difusor de com-

portamientos lingüísticos en la comunidad y, por tanto, actor principal que promueve y conserva los fenómenos en las redes socio-comunicativas de las que forma parte.

Poner el énfasis en el hablante, en su complejidad lingüística, cognitiva, social e histórica, debiera ser el propósito general de cualquier trabajo sobre contacto lingüístico. Los hablantes no son meros contenedores de sistemas de lenguas; son sujetos complejos y dinámicos, cuyos ciclos vitales individuales y colectivos configuran trayectorias sociolingüísticas (Wittig, 2010) que los condicionan en las dimensiones social, política y étnica, entre otras.

3. El contexto sociohistórico del contacto *mapuzugun*-español

A partir de una revisión de la bibliografía proponemos un acercamiento a la dimensión socio-histórica del contacto entre ambas lenguas e identificamos cinco períodos significativos: Conquista, Frontera hispano-mapuche; Ocupación Militar; Reducción; y Emergencia Indígena. Estos periodos permiten proyectar los escenarios sociolingüísticos en los que emergen los fenómenos descritos en las secciones anteriores, vinculados con el bilingüismo y el contacto.

En la Conquista se produce el contacto inicial entre dos tradiciones culturales y lingüísticas que hasta ese instante se desconocían. La guerra, los intérpretes, el cautiverio y los parlamentos son los nuevos espacios de interacción de este período (Durán y Ramos, 1986). Los intercambios lingüísticos ocurrieron en las instituciones culturales introducidas, con lo que se configuran nuevos ámbitos de uso, instancias activadoras de procesos de

aprendizaje intercultural. En este período se resuelve la incorporación funcional y pragmática del castellano por parte de los jefes mapuche (Bengoa, 2007). Es decir, los fenómenos de bilingüismo y contacto lingüístico se circunscriben a grupos sociales sumamente delimitados.

Durante la Frontera, el territorio mapuche se reconfigura como un espacio donde se desarrollan nuevos procesos, entre ellos el comercio y las primeras misiones. El comercio fluctuó en las esferas intra-territorial, regional y extra-regional, lo que contribuyó al fortalecimiento de las relaciones fronterizas y consolidó la convivencia entre mapuches, españoles y criollos de La Frontera (Pinto, 2000). La instalación de las misiones durante este período se circunscribe a zonas fronterizas, acción evangelizadora que se vio interrumpida con la expulsión de los jesuitas a mediados del S. XVIII. La sociedad mapuche sigue siendo autónoma desde el punto de vista político y cultural. Por ende, el bilingüismo y el contacto lingüístico siguen siendo restringidos.

El interés explícito del estado chileno por anexar este territorio propicia las condiciones para el episodio más complejo de esta historia de contacto interétnico. A partir de 1860 tiene lugar la Ocupación Militar de la Araucanía, interrumpida brevemente por la participación chilena en la Guerra del Pacífico. Las campañas militares, la sostenida fundación de fuertes y nuevas ciudades arrincona a la sociedad mapuche en su propio territorio, generando divisiones internas entre la integración pacífica y la resistencia bélica. Hitos significativos que marcan este período son la fundación de Temuco y el último levantamiento de 1881. Las consecuencias de esta derrota militar son devastadoras para la sociedad mapuche. La acción militar se extiende hacia otros ámbitos de la nueva vida pública, como la radicación territorial, un nuevo régimen civil y penal, y la llegada de colonos criollos y

extranjeros. Todo ello cambia radicalmente las formas de vida de la sociedad mapuche. La situación de contacto lingüístico refleja el resultado avasallador de esta campaña militar, lo que se expresa en una transformación del hablante a partir de la imposición del castellano y del sistema ideológico del proyecto de estado-nación. Se instala, por tanto, un nuevo escenario de precarización social y retracción de la lengua en los ámbitos intra-étnicos.

La etapa de Reducción consolida el proyecto nacional con la ocupación de los territorios, la fundación de pueblos y ciudades, lo que significó el despojo del patrimonio material y simbólico del pueblo mapuche, inaugurando un intenso proceso de asimilación activo hasta el día de hoy. Distintos procesos concomitantes se acentúan en este período: al ininterrumpido despojo territorial se suman el desarrollo de vías de comunicación, la producción agroindustrial, el tránsito hacia la industrialización, la transformación del mapuche en campesino, la migración, cuestiones todas estas que implican la modificación obligada de las costumbres mapuches (Comunidad de Historia Mapuche, 2015; Bengoa, 2014). Respecto de la situación de contacto, este periodo trae como consecuencia una reducción dramática de los contextos de uso del *mapuzugun* y, por contraparte, una extensión acelerada del castellano en una gran cantidad de ámbitos de uso. Con esto, se torna inevitable la retracción del *mapuzugun* a espacios intra-étnicos (familiares, comunitarios y rituales) cada vez más amenazados por la lengua dominante; a lo que debe agregarse la exclusión del *mapuzugun* de los nuevos ámbitos interétnicos, entre ellos la escuela.

Diversos estudios sociolingüísticos (Duran y Ramos, 1988; Lagos y Espinoza, 2013) ven en los procesos de formalización educativa un factor preponderante a la hora de discutir la situación de desplazamiento de la lengua. Lo anterior debe complementarse

con las situaciones de educación no formal entendidas como espacios civilizatorios (Nahuelpan, 2012) que se dan en paralelo al surgimiento de latifundios y el consiguiente intento por transformar la base social mapuche en un componente más del campesinado chileno. El ingreso masivo del español de Chile en la vida cotidiana de las personas, sus grupos familiares y sociales se da en relación con las coordenadas histórico-territoriales específicas de cada comunidad. Postulamos que los fenómenos estructurales de contacto como el castellano mapuchizado y la incorporación de préstamos del castellano en la morfología del *mapuzugun* aparecen y se difunden masivamente en este período.

La sociedad mapuche contemporánea experimenta diversos procesos que ponen en escena las tensiones identitarias entre tradición y modernidad a nivel individual y colectivo, lo que Bengoa (2008) denomina la Emergencia Indígena, en relación al contexto mapuche e indoamericano. La reivindicación de una identidad mapuche urbana, la presencia de intelectuales, creadores y comunicadores indígenas dan cuenta de una sociedad vigente en la arena política de las relaciones interculturales (Comunidad de Historia Mapuche, 2012). En la situación de contacto, se observa una dinámica de desplazamiento intensificada. A nivel geográfico, el contacto entre estas dos lenguas se circunscribe a las zonas rurales de la región de La Araucanía y a nivel social se da entre hablantes bilingües que transitan entre el campo y la ciudad (Wittig y Olate, 2016). A su vez, el desplazamiento de la lengua ha generado una respuesta activa de parte de grupos tradicionales y emergentes de la sociedad mapuche que se observa en iniciativas de aprendizaje formal de la lengua, el uso de la lengua en nuevos soportes de comunicación y la creación de nuevas modalidades discursivas.

4. Metodología

Este estudio no busca una constatación empírico-positivista de los fenómenos de contacto. Su objetivo es presentar y dar una explicación lingüística en perspectiva bidireccional de fenómenos asociados al contacto *mapuzugun*/español reportados en dos corpus distintos. El primero considera la dirección *mapuzugun* >>>> castellano y analiza muestras de habla elicidadas por hablantes de la variedad de “castellano mapuchizado”. Estos registros se extraen de entrevistas realizadas durante el año 2014. El segundo aborda los procesos de integración morfológica de préstamos del castellano en el *mapuzugun* a partir de un corpus publicado en 2004.

La orientación metodológica de este estudio es de naturaleza lingüístico-descriptiva, se basa en el análisis de corpus con el propósito de caracterizar los fenómenos y mostrar su vigencia.

4.1 Estudio 1: la emergencia de una variedad de español hablada en comunidades mapuches bilingües

Esta dirección del contacto posiciona al *mapuzugun* como el código modelo desde el cual el básico genera la copia. Es lo que se conoce como mantención e implica la copia de elementos por parte de los hablantes, en nuestro caso, del *mapuzugun* cuando usan una variedad del castellano. En la dimensión sociopolítica, la lengua subordinada opera como substrato de la dominante, lo que se conoce como imposición, donde los hablantes de la lengua sociolingüísticamente dominada insertan copias en su propia variedad de código sociolingüísticamente dominante.

Esta dinámica modifica el comportamiento lingüístico, específicamente, en algunos subsistemas del nivel morfosintáctico, cuestión que se evidencia en usos no canónicos que pueden observarse en (1) uso preposicional; (2) sistema pronominal y (3) series verbales del castellano de contacto de bilingües. El castellano americano hablado en zonas de contacto⁵ tiende a generar usos no prototípicos que afectan o permean algunos dominios como la concordancia, la conexión intra-sintagmática, el sistema de referencia, entre otros. Estos fenómenos provocan un proceso de acomodación interna del código que, posiblemente, es definido por la distancia tipológica de las lenguas en los dominios o subdominios gramaticales y por la capacidad del hablante de generar copias.

(a) Uso preposicional

En esta sección daremos cuenta de un fenómeno presente en el castellano que se relaciona con el uso de la preposición ‘en’. A continuación se observan algunos ejemplos:

- (1) ‘Su abuelita había llegado allá en Rinaco’
- (2) ‘Sí sí, todo, todos les gustan entrar en entierro, o sea, en guillatún, todo’
- (3) ‘como la mujeres va en otra parte’
- (4) ‘Deje mi caballo en el corral pa llevarlo hoy dia en la feria’
- (5) ‘Los niño llegaron en esa hora’

5. En relación con el castellano de contacto con el *mapuzugun* sugerimos al lector consultar la síntesis bibliográfica que se presenta en Olate et al. (2014).

En los ejemplos anteriores se nota un uso singular de la preposición ‘en’. ¿Qué estrategia sigue el hablante o qué copia realiza para generar este patrón de uso preposicional? Si nos ceñimos al marco entregado, estos usos son copias selectivas del código modelo *mapuzugun* que se insertan en el básico. Si buscamos en el código modelo (*mapuzugun*) encontraremos que existe un inventario reducido de posposiciones que tiene en la forma *mew* (*mu*) el elemento más frecuente que cumple una función muy similar a las preposiciones del español. Este elemento puede ser utilizado en frases locativas, temporales, comparativas, instrumentales, expresiones de cantidad. Este abanico de usos tiene un factor común que tiene que ver con el significado prototípico de la forma/función desde el cual se generaliza semánticamente. El significado básico de *mew* se vincula con la locatividad, no en un sentido específico sino en una relación locacional o espacial (Harmelink, 1987). De este modo en,

- (6) *amu-tu-a-n ruka mew*
Ir-HAB-FUT-IND.1S CASA POST
Siempre iré a/en la casa

Se establece una relación posicional entre la palabra que precede a *mew* (*ruka*) y la predicación de la cláusula (*amutuan*), lo que genera que la posposición adopte diversos significados de preposiciones locativas del español. El hablante en este ejercicio adopta una forma ‘en’ y la generaliza para todas las preposiciones que implican locación precedidas de un verbo de movimiento. En suma, el hablante hace una generalización (primer estadio del proceso de gramaticalización) y explota este sentido saliente de su lengua.

(b) Sistema pronominal

Este sistema ha sido foco de atención en muchos estudios de contacto entre el castellano y las lenguas indoamericanas. Por lo general lo que se produce es la modificación del sistema pronominal átono del castellano, el cual adopta formas que podríamos llamar invariables. En los siguientes ejemplos puede observarse el fenómeno

- (7) 'A la machi hay que ir a buscarlo, hay que irlo volver a entregarlo a donde se va a buscar'
- (8) 'Su abuelita había llegado allá en Rinaco, entonces allá lo llevaron'
- (9) 'A mi mamá lo fueron a buscar allá'
- (10) 'Igual hablábamos, si uno hablaba dentro del colegio ahí uno lo privaban, lo castigaban'

Este fenómeno, aunque parezca simple, es muy complejo. El funcionamiento del 'lo invariable' puede tener sus razones en la neutralización de género y número cuando entran en contacto lenguas hiperconcordantes con lenguas con concordancia entre sujeto y verbo. En este contexto, la respuesta dada es la más simple; sin embargo, desde nuestro punto de vista, además de la neutralización de género y número, puede observarse, un funcionamiento a nivel discursivo y relacionado con la valencia verbal. Si asumimos que este elemento es una copia selectiva de alguna forma/función del *mapuzugun*, encontraremos los siguientes casos

- (11) *leli-fi-ñ ti pichi wentru*⁶
Mirar-OD-1.S.IND ese pequeño hombre
'Yo lo miré al niño'

6. Ejemplos de Zúñiga (2006).

- (12) *weñe-ñma-eyew ñi kawellu tachi wentru*
Robar-APL-INV3:3.IND 3.POS caballo el hombre
'le robó su caballo al hombre'
- (13) *weñe-ñma-fi ñi kawellu*
Robar-APL-3 3.POS caballo
'le robó su caballo'

En (11) se observa el morfema *-fi* cuya función es marcar el objeto directo y a nivel discursivo marca el tópico secundario. Este morfema es de uso frecuente en *mapuzugun* y comparte la función con el pronombre átono del español. La aparición del 'lo' invariable respondería a una copia de la marca *-fi*. Sin embargo, en el caso (10) del castellano de contacto nos encontramos con un sentido que implica la malefacción que puede observarse en (12) y (13) del *mapuzugun* por medio de una aplicativización. Tenemos un contenido que se expresa por medio del elemento 'lo', que adquiere el sentido malefactivo del *mapuzugun*. Esta última idea es reciente y hay que darle más sustancia.

(c) Series verbales

Finalmente, observemos los siguientes casos:

- (14) 'Entonces eso salieron alcanzo los mapuches, pasaron por eso el longko, el machi, todo eso'
- (15) 'Ese hay que ir buscar la machi no má'
- (16) 'A la Machi hay que ir a buscarlo, hay que irlo volver a entregarlo a donde se va a buscar'

En estos casos vemos encadenamientos verbales que tienen su razón en la serialización verbal propia del *mapuzugun*. Los

patrones de serialización son diversos en esta lengua y los hablantes copian algunos y los plasman en su variedad de castellano. A continuación se muestran algunos ejemplos,

- (17) *lef-tripay*⁷
Correr-salir-3SG.IND
'Salió corriendo'
- (18) *awkantu-yaw*
Jugar-andar
'Andar jugando'

Esta dimensión requiere de una profundización mayor.

4.2 Estudio 2: difusión e integración de préstamos léxicos castellanos en la morfología del *mapuzugun*

En este fenómeno de contacto lingüístico, los hablantes generan copias desde el español, que opera como código modelo, hacia el *mapuzugun*, que opera como código básico. La lengua primaria recibe y adopta unidades de la lengua secundaria, generando así un proceso de absorción. En el plano sociopolítico, el español, lengua dominante, opera como substrato de la subordinada, lo que se aprecia en la adaptación de las copias a los patrones fonológicos y fonotácticos del *mapuzugun*.

Los datos que se analizan en esta sección provienen del documento "Préstamos Léxicos incorporados al Mapuche" (Instituto de Estudios Indígenas, 2004). El examen de estos ejemplos nos indica que se trata de una transmisión de copias léxicas

7. Ejemplos de Fernández Garay y Malvestitti (2010).

globales, en las que una base léxica completa del castellano se integra y se actualiza con la morfología (flexiva, aspectual y adverbial) del *mapuzugun*. Además, estas copias se adaptan a la fisonomía fonética, cuando el caso lo requiera. Las bases léxicas que operan en este proceso corresponden principalmente a lexemas nominales, adjetivos y verbales del castellano. Quedan excluidos (o son muy infrecuentes) los lexemas adverbiales

El proceso lingüístico de transmisión de copias se relaciona con dominios culturales diversos. A partir de ello, el fenómeno puede implicar la absorción de elementos del castellano en dos dimensiones: (1) en reemplazo de elementos preexistentes en *mapuzugun* como también y (2) la incorporación de términos que refieren a elementos culturales ajenos. La transmisión de copias genera estructuras diversas que dependen de la categoría del lexema de base (nominal, verbal o adjetivo) y la función sintáctica que este pueda desempeñar en una cláusula del *mapuzugun*. En este trabajo nos centraremos en copias léxicas de base nominal.

(a) *Lexnom + postposición (meu y püle)*

De acuerdo con Salas, la postposición *meo* admite varios sentidos: locativo, direccional, instrumental, causal y temporal; mientras que *püle* indica dirección general de un movimiento de traslado (Salas, 2006: 93-94). La incorporación de la postposición adquiere diversos sentidos en función del significado de la base léxica que la precede. De este modo, por ejemplo, el valor "instrumental se aplica a sustantivos que denotan sustancias o instrumentos", como en *asukura-mu* y *oreganu-meu* que indican 'con azúcar' y 'con orégano'. Por otro lado, el sentido

locativo se aplica a sustantivos que refieren a espacios físicos y abstractos como por ejemplo en *paraero-meu*, *parto-meu* y *organisasion-meu*, cuyas traducciones son ‘en el paradero’, ‘en el parto’ y ‘en la organización’. Hay casos en los que dada la plurifuncionalidad del elemento *mew*, este puede adoptar más de un sentido, lo que muestra su naturaleza ambigua. Esto último se da en los casos de *papel-meu* y *parto-meu*, donde la posposición puede adoptar los sentidos locativos, instrumental y temporal (‘en papel’, ‘con papel’, ‘en el parto’ y ‘durante el parto’).

Por otro lado, las construcciones en las que se añade la posposición *püle* presentan la idea de locación y dirección del lugar; de este modo *Figuroa-püle* adopta el sentido ‘por allí donde Figuroa’, cuestión que aplica también con *Kevrapüle* ‘cerca de la quebrada’. Otro sentido que puede adoptar este elemento dice relación con la locación en el contexto de un sustantivo que presenta un sentido de temporalidad *Marsu-püle* (‘por marzo’).

(b) Lexnom + morfema *-wen*

Otro patrón de integración morfológica en las bases léxicas nominales implica el morfema *-wen*, Salas (2006: 86) señala que este morfema “se une a sustantivos que expresan algún tipo de relación social y el resultante pasa a indicar el conjunto de personas unidas por esa relación social” como en *kayñe-wen* (‘enemigos’ o ‘rivales’) o *fotüm-wen* (‘padre e hijo’). Considérense los siguientes usos: *vesinu-wen* (‘vecinos entre sí’), *paisana-wen* (‘entre paisanas’) e *inocente-wen-mu* (‘por ser inocentes’). Ciertamente estos usos coexisten con expresiones alternativas en *mapuzugun* como *karukatu-wen* o *lamgnen-wen*. El tercer ejemplo integra además el morfema *-mu* discutido en el apartado anterior.

(c) Lexema nominal + morfema de atributo *-nge* + flexión personal

Este es otro patrón de integración altamente productivo. El morfema *-nge* se agrega a bases léxicas nominales para atribuir una característica o cualidad principal de dicho referente a una persona o ente animado; de ahí que siempre exija el uso de la flexión personal del *mapuzugun*. Algunos ejemplos de este uso son: *asero-nge-n* (‘soy de acero’), *asero-nge-yimi* (‘eres de acero’). Los siguientes ejemplos muestran la incorporación de este morfema a estructuras de base nominal de mayor complejidad; *pelota-tu-fe-nge-n* (‘soy futbolista’); *pelota-tu-fe-nge-y fey* (‘él es futbolista’); *asma-nge-l* (‘por ser asmático’); *asma-nge-lu* (‘el asmático’); *alma-nge-no-lu* (‘el que no tiene alma’).

(d) Lexnom + morfema derivación verbal *-tu* + flexión verbal

El morfema *-tu* es un morfema que verbaliza raíces nominales. Es un recurso altamente frecuente en la morfología del *mapuzugun*. Los significados que adquiere la expresión verbal resultante son variados. Así *kofke-tun* es ‘comer pan’; *ruka-tun* es ‘construir una casa’; *mate-tun* es ‘tomar mate’; *ilo-tun* es ‘carnear un animal’. De este modo, en el proceso que aquí se describe, el hablante copia un elemento nominal del castellano y lo introduce dentro de estas estructuras. El proceso morfológico que permite la incorporación de otros morfemas aspectuales que completan el sentido del enunciado además de la flexión personal obligatoria. Esto se observa en ejemplos como: *fideu-tu-ke-la-n* (‘no acostumbro comer fideos’); *bolso-tu-me-n* (‘fui a buscar

con una bolsa y vuelvo’); *asukura-tu-ke-la-fu-yngün* (‘antes no consumían azúcar’); *champu-tu-ke-la-fu-ymün* (antes no usaban champú); *ekueta-tu-le-y* (está asistiendo a la escuela). *peine-tu-a-ymün* (anda a peinarte).

(e) Lexnom + raíz verbal + aspecto + flexión

Un último patrón que comentaremos en este trabajo implica la incorporación de lexemas nominales y raíces verbales, proceso que exige la incorporación de la flexión verbal y morfemas aspectuales. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- (19) *Fakunan-tuku-nie-nge-y* (‘él o ella se tiene que poner la vacuna’)
- (20) *I-manshana-me-a-ymi* (‘anda a comerte la(s) mazana(s) allá (y vuelves)’)
- (21) *Entu-sapatu-la-y* (‘no se sacó los zapatos’)
- (22) *Alverka-fente-ke-y* (‘se dedica a vender arvejas’)

En los ejemplos, el lexema nominal se incorpora a la raíz verbal, funcionando como objeto directo. En (19) y (22) se observa que la base léxica aparece antecediendo a la raíz verbal, mientras que en (20) y (21) la sucede. Se observa el uso de distintos morfemas aspectuales y direccionales del *mapuzugun* -*me* (direccional), -*ke* (aspectual habitual), -*a* (función modal). Finalmente, en (22) se observa que tanto el lexema nominal como el verbal son copias del castellano.

Comentarios finales

En este trabajo hemos mostrado dos fenómenos vigentes del contacto mapuzugun/castellano. La aparición de estos no es reciente y debe entenderse en el marco socio-histórico complejo que se ha desarrollado. Este escenario es un condicionante obligado de la situación de interacción lingüística que repercute en el hablante y articula un continuo histórico de bilingüismo que, probablemente, a nivel estructural ha presentado rasgos “estables y regulares” en su desarrollo.

Respecto del castellano, se observan las tendencias generales que sigue la lengua cuando entra en contacto. Pareciera que hay dominios morfosintácticos más sensibles que se abren en los momentos de interacción del castellano con sistemas lingüísticos tipológicamente distantes en dominios vinculados con sistemas de concordancia o con sistemas morfológicos diversos. A lo anterior debemos sumar la trayectoria sociolingüística de los hablantes, quienes han debido enfrentar un proceso de contacto complejo, pasando por distintas etapas a través de la historia en la que el español se ha convertido en una herramienta comunicativa central.

El escenario sociolingüístico de la lengua mapuche muestra una alta heterogeneidad, pero mantiene una base significativa de hablantes competentes, con circuitos comunicativos activos en distintos espacios sociales (tradicionales y no-tradicionales). El segundo fenómeno que hemos descrito es propio del uso lingüístico de hablantes con mayor fluidez y competencia en la lengua y es probable que se esté extendiendo al uso de hablantes con menores niveles de competencia, pero con habilidades comunicativas en desarrollo. Se puede plantear que es propio de un registro familiar o cotidiano, en ocasiones como un juego verbal. Es muy infrecuente, sino socialmente sancionado, en situaciones

protocolares o solemnes, como alocuciones públicas o discursos rituales. Lo mismo sucede con géneros de reciente desarrollo como textos poéticos o declaraciones políticas. Su presencia en gramáticas y diccionario es marginal.

Este trabajo se sitúa en etapas iniciales de una propuesta investigativa que busca establecer vínculos explícitos entre los fenómenos propiamente lingüísticos y los procesos sociales e históricos que moldean los usos lingüísticos de los hablantes y sus redes. Los datos aquí analizados proceden de corpus de reciente datación. Las proyecciones diacrónicas que proponemos respecto a su aparición y posterior difusión deben entenderse en un plano hipotético. Para avanzar hacia constataciones empíricas mejor fundamentadas, en futuras investigaciones corresponderá analizar documentos de archivo que registran los usos lingüísticos de hablantes bilingües en otros períodos históricos del contacto entre el mapuzugun y el español de Chile.

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, A., y Dixon, R. (2007). Grammars in contact: a cross-linguistic perspective. En Aikhenvald, A. y Dixon, R., (Eds.), *Grammars in Contact: a Cross-linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press (pp. 1-66).
- Ansaldo, U. (2004). Contact, typology and the speaker: the essentials of language. *Languages sciences*, 26, (pp. 485-494).
- Bengoa, J. (2007). *Historia de los antiguos mapuches del sur*. Santiago: Catalonia.
- Bengoa, J. (2008). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo Cultura Económica.

- Bengoa, J. (2014). *Mapuche, colonos y Estado Nacional*. Santiago: Catalonia.
- Comunidad de Historia Mapuche (2012). *Ta iñ fijke xipa raki-zuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Comunidad de Historia Mapuche (2015). *Awükan ka kuxankan zugu wajmapu mew: Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Durán, T., y Ramos, N. (1986). Incorporación del español por los mapuches del centro sur de Chile durante los siglos XVI, XVII y XVIII. *Lenguas Modernas*, 13, (pp. 17-36).
- Durán, T., y Ramos, N. (1988). Castellанизación formal en la Araucanía a través de la escuela. *Lenguas Modernas*, 15, (pp. 131-154).
- Fernandez Garay, A., y Malvestitti, M. (2009). Las construcciones verbales seriales en mapuche. *Lexis*, 33 (1), (pp. 33-48).
- Godenzzi, J. C. (2007). El español de América y el español de los Andes: universalización, vernacularización y emergencia. En Schrader-kniffki, M. y Morgenthaler, L., (Eds.), *La Rumania en interacción: entre contacto, historia y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*. Frankfurt: Vervuet- Iberoamericana, (pp. 29-50).
- Harmelink, B. (1987). The uses and functions of mew in Mapudungun. *Lenguas Modernas*, 14, (pp. 173-178).
- Heine, B. y Kuteva, T. (2005). *Language contact and grammatical change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto de Estudios Indígenas. (2004). *Préstamos Léxicos incorporados al Mapuche*. Temuco: Chile.

- Johanson, L. (2002). Contact-induced linguistic change in a code-copying framework. En Jones, M. C. y Esch, E., (Eds.), *Language Change: The Interplay of Internal, External and Extra-linguistic Factors*. Berlin: Mouton de Gruyter (pp. 285-313).
- Johanson, L. (2008). Remodeling grammar: Copying, conventionalization, grammaticalization. En Siemund, P. y Kintana, N., (Eds.), *Language contact and contact languages*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 61-79).
- Lagos, C., y Espinoza, M. (2013). La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, 42, (pp. 47-62).
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nahuelpán, H. (2012). Formación colonial del estado y desposesión en Ngulumapu. En Comunidad de Historia Mapuche. *Ta ñ fijke xipa rakizuameluwun: Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, (pp. 123-256).
- Olate, A., Becerra, R., y Alonqueo, P. (2011). Cambio lingüístico y contacto de lenguas. Nuevas miradas e interpretaciones en torno al castellano de América. *Lenguas Modernas*, 38, (pp. 37-62).
- Olate, A., Alonqueo, P., y Caniguan, J. (2013). Interactividad lingüística castellano/mapudungun de una comunidad rural bilingüe. *ALPHA* 37, (pp. 265-284).
- Olate, A., Wittig, F., y Hasler, F. (2014). Análisis tipológico-funcional de un rasgo del español de contacto mapuche/castellano. *Onomázein*, 30, (pp. 169-189).
- Olate, A. (2017). Contacto lingüístico mapuzugun/castellano. Aspectos históricos, sociales y lingüísticos. Revisión bibliográfica y propuesta de análisis desde la dimensión morfosintáctica y tipológica. *Onomázein*, 36, (por aparecer).
- Pinto, J. (2000) *La formación del Estado y la nación, y el pueblo: De la inclusión a la exclusión*. Santiago: Colección IDEA, Universidad de Santiago.
- Salas, A. (2006) *El mapuche o araucano*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Thomason, S. (2001). *Language contact: An introduction*. Washington: Georgetown University Press.
- Wittig, F. (2010). *El “eco de la voz”: aproximación sociolingüística a la adquisición y vigencia del mapudungun en hablantes urbanos*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Concepción, Chile.
- Wittig, F. y Olate, A. (2016). El mapuzugun en La Araucanía. Apuntes en torno al desfase entre la politización de la lengua y el escenario sociolingüístico local. *Universos*, 13, (pp. 119-134).
- Zúñiga, F. (2006) *Mapudungun: El habla mapuche*. Chile: Centro de Estudios Públicos.

Sección III

Diversidad en peligro... lenguas en desplazamiento

EL WAOTEDEDO Y LOS EFECTOS DE UN CONTACTO INTENSO

LINGUISTIC DIVERSITY ENDANGERED: THE WAOTEDEDO LANGUAGE AND THE EFFECTS OF INTENSE CONTACT

Marleen Haboud¹ y Fernando Ortega²

Resumen

Ecuador, uno de los países más pequeños de América del Sur (272 045 km²), es conocido por su diversidad geográfica, cultural y lingüística, pues, además del español, se hablan 13 lenguas indígenas vivas en las distintas regiones del país.

Sobre la base de datos cualitativos y cuantitativos recogidos en estudios desarrollados en comunidades indígenas de la región amazónica entre los años 2013 y 2015, este artículo se propone describir brevemente la situación sociolingüística de la lengua Waotededo³ hablada por las comunidades Waorani de las provincias de Pastaza y Orellana con especial interés en el desplazamiento lingüístico; así como, reflexionar sobre las actitudes, expectativas y controversias que los hablantes tienen hacia su lengua, su identidad y territorio, así como también en relación con el español.

1. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Escuela de Comunicación, Lingüística y Literatura. Quito, Ecuador (mhaboud@puce.edu.ec).

2. Universidad San Francisco de Quito. Quito, Ecuador (fortega@usfq.edu.ec).

3. En este trabajo nos acogemos al pedido de las Nacionalidades indígenas de que sus lenguas y denominación étnica se escriban con letra mayúscula: Waorani cuando se refiere a la Nacionalidad y Waotededo a la lengua.

Palabras clave: Ecuador, lenguas amazónicas, Waotededo, Waorani, contacto lingüístico, vitalidad lingüística, identidad, territorio y territorialización, actitudes lingüísticas, prestigio lingüístico.

Abstract

Ecuador, one of the smallest countries of South America (272,045 sq. km.), is known by its geographic, ecological, cultural and linguistic diversity. In addition to Spanish, 13 indigenous languages are still spoken, although some are highly endangered. These indigenous languages are found in Ecuador's four natural regions: The Pacific Coast, the Sierra highlands, the Amazon basin, and the Galapagos Islands.

On the basis of qualitative and quantitative data gathered through large-scale community-grounded research in Ecuadorian Amazonia between 2013 and 2015, this study is twofold; on the one hand, it describes the sociolinguistic situation of the Waotededo language spoken by Waorani communities located in the provinces of Pastaza and Orellana focusing on language displacement and change. On the other, it discusses some of the speakers' controversies, expectations and attitudes towards their own ancestral language, their identity and territory, as well as other languages, especially, Spanish.

Key terms: Ecuador, Amazonian languages, Waotededo, Waorani, Language contact, Linguistic vitality, Identity, Territory and territorialization, Linguistic attitudes

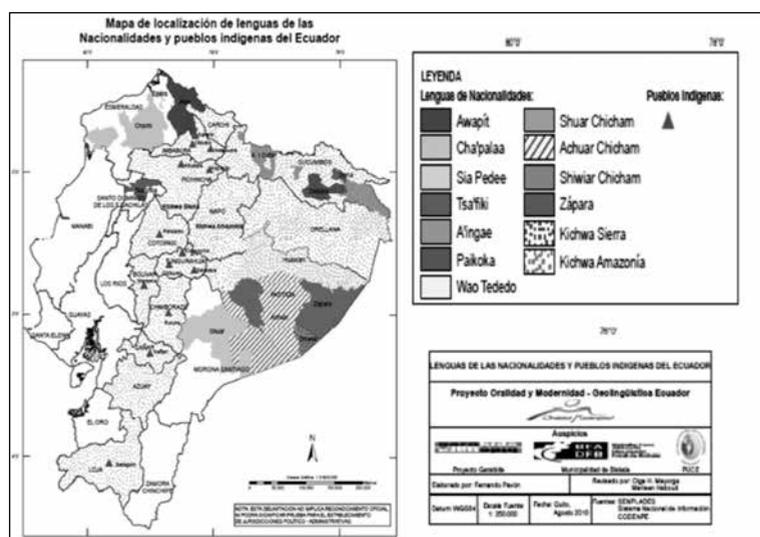
1. Introducción⁴

La cuenca hidrográfica del río Amazonas, extendida a lo largo de Bolivia (11,2 %), Brasil (67,9 %), Colombia (5,5 %), Ecuador (1,7 %), Perú (13 %) y Venezuela (0,7 %), es un territorio ecológicamente diverso de 7 352 112 km², que constituye el hogar de aproximadamente 30 millones de personas (Gutiérrez, 2018, p. 3). De acuerdo con Sichra (2009, pp. 75, 102), en la Amazonía hay 316 pueblos indígenas (naciones, grupos) con alrededor de 1 400 000 personas y 297 lenguas, que representan a 49 familias lingüísticas. Sabemos, por una parte, que las regiones con ecosistemas diversos también son ricas en diversidad lingüística y cultural; por otra, varios estudios prevén que, si la destrucción de la Amazonía continúa a su velocidad actual, la mayor parte de esta región, única en el mundo, se destruirá en aproximadamente 40 años, y con ello se incrementa el riesgo de desaparición de no menos de 5492 especies de mamíferos, aves, reptiles, anfibios, peces, moluscos y plantas que han sido compiladas en la lista roja de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN, por sus siglas en inglés) y que podrían sumarse a la lista de especies que han sido declaradas en peligro hasta el presente, de ellas el 43,4 % se encuentra en la Amazonía ecuatoriana (IUCN Red List versión, 2017, p. 3).

4. Agradecemos a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador por su apoyo al Programa *Oralidad Modernidad*, a la Estación Yasuní (David Lasso y Miguel Rodríguez), a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Waorani, especialmente a Samuel Alvarado y Fernando Sevilla. A Antonio Salazar, Christian Puma, María José Martínez, Paulina Rosero, colaboradores del Programa *Oralidad Modernidad*. Un agradecimiento especial a los miembros de los equipos de entrevistadores locales: Cawetipe Yeti, Joel Nenguimo, Jose Ima, Wine Omehuai. Juan Carlos Armijos, y a las comunidades Waorani de Pastaza y Orellana quienes siempre nos recibieron con los brazos abiertos.

Ecuador, conocido por su diversidad ecológica, cultural y lingüística, es uno de los países más pequeños de Sudamérica (272 045 km²), el 48 % del territorio está constituido por su región Amazónica (130 832 km²). Ecuador cuenta con 14 nacionalidades indígenas, las mismas que aún hablan 13 lenguas ancestrales, todas vulneradas en algún grado. Estas lenguas son: Awapit, Cha'palaa, Sia Pedee y Tsa'fiki ubicadas en la costa del Pacífico, Kichwa tanto en la Sierra, la Amazonía y las islas Galápagos; y Achuar, A'i, Baikoka, Paikoka, Shiwiar, Shuar, Wao-tededo y Zapara (Sapara o Kayapi) en la cuenca del Amazonas (mapa 1).

Este artículo es parte de un extenso estudio sociolingüístico georreferenciado desarrollado a escala nacional, y cuyos objetivos principales han sido: determinar la vitalidad lingüística (“poder de vivir y crecer”) de las lenguas indígenas del Ecuador,



Mapa 1. Nacionalidades y lenguas Indígenas del Ecuador
Fuente: Haboud. 2010

y apoyar iniciativas relacionadas con la revitalización de las lenguas, enfatizando permanentemente en el empoderamiento y agentividad de los hablantes. Específicamente, para el caso que nos atañe, este trabajo se centra en la lengua Waotededo (“lengua verdadera”) hablada por los Waorani (“gente verdadera”) en dos provincias ecuatorianas, Pastaza y Orellana (ver mapa). Aunque se trata de un estudio sincrónico, no perdemos de vista las características sociohistóricas que rodean a las comunidades del estudio y que nos permiten entender varios de los procesos que inciden en los cambios profundos de la lengua y la cultura de los Waorani.

Luego de una breve descripción de los Waorani y su lengua, en la segunda parte puntualizamos algunos de los conceptos utilizados a lo largo del estudio, para luego describir los procedimientos metodológicos. En una cuarta sección, y a partir de datos recogidos con el proyecto *Geolingüística Ecuador*, damos cuenta de la situación de vitalidad de la lengua Waotededo, refiriéndonos especialmente al uso de la lengua en varios contextos sociocomunicativos, a las tendencias de transmisión intergeneracional, el papel de la educación formal y las actitudes y expectativas lingüísticas de los hablantes. Cerramos con reflexiones en torno a cada uno de los temas analizados, así como al papel de la educación formal, la academia, los investigadores y la sociedad mayoritaria en relación con el futuro del Waotededo y su potencial revitalización.

5. *Geolingüística Ecuador* es uno de los proyectos desarrollados por el Programa Oralidad Modernidad. Para una descripción de estos proyectos y sus proyectos, ver Haboud (2018), y www.oralidadmodernidad.com

La economía familiar Waorani se basa todavía en actividades de caza, pesca y recolección; sin embargo, en la actualidad muchos jóvenes buscan trabajo en zonas urbanas o en empresas transnacionales.

Respecto a su lengua, el Waotededo (también conocida como Wao-Terero, Wao-Tiriro, Waodani, Huaorani, Sabela, Wao Tededö, Waodäni, Waodäni Tededö), es una lengua todavía no clasificada, aglutinante, de orden flexible, pero con predominio del orden SOV; distingue vocales nasales y orales y tiene una estructura silábica (C)V y con grupos vocálicos frecuentes. Pike (2003) considera que existen tres dialectos: Tiwakuna (Tigua-cuna), Tiwi (Tuei) y Shiripuno. Según el censo de 2010, hay por lo menos 1766 hablantes de la lengua¹¹, cifra que correspondería al 73 % de los Waorani, que habla su lengua materna (hecho constatado durante varias visitas a distintas comunidades), pese al desequilibrado contacto con el mundo occidental (compañías transnacionales de petróleo y madera, grupos misioneros, escolarización en español, matrimonios interétnicos, viajes continuos rurales-urbanos) que ha ido vulnerando no solo la lengua, sino también su cultura y ecosistema.¹²

3. Breve puntualización teórico-conceptual

En los últimos años, se ha destacado la relación entre la diversidad lingüística, la cultural y la biodiversidad (Unesco s/f). Se ha reconocido, especialmente desde los estudios realizados

11. INEC (2010), <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/> (Consultado 06/21/2018).

12. Para mayor información sobre la organización social y cosmovisión de los Waorani, ver Cabodevilla, 2016 [1994, 1999]; Fawcett, 2012; Lu, 2010; Rival, 2002, 2015, 2016; High, 2006, 2015.

dentro del marco de la ecología de la lengua (Grenoble, 2011; Zent, 2008), las estrechas relaciones e interacciones presentes y pasadas entre los hablantes, el entorno, su(s) lengua(s) y cultura(s). Se ha mostrado que la degradación del medio ambiente natural, y en particular, de los hábitats tradicionales, incide en la pérdida de la diversidad cultural y lingüística y, al mismo tiempo, que la desaparición de las lenguas tiene un impacto negativo sobre la conservación de la biodiversidad, como bien manifiesta Unesco (2017): “La salvaguardia de los C.T. y las lenguas indígenas utilizadas para transmitir tal conocimiento, constituyen herramientas actualmente poco utilizadas pero prometedoras para la conservación y la gestión sostenible de la biodiversidad”.

La lengua (léase, “los hablantes”) no está aislada de otros factores sociales, culturales y ecológicos, sino que interactúa con ellos. Tales factores incluyen aquellos que tradicionalmente se consideran dentro del ámbito de la lingüística, como la presencia y el uso de otras lenguas, así como aquellos que no lo son, como la economía, la política y el entorno físico o natural. Esto es especialmente importante en el caso de los Waorani, muchos de los cuales viven en el Parque Nacional Yasuní. Recordemos que los Waorani han mantenido una relación íntima con el bosque, su lengua y su cultura, y que, en su cosmovisión tradicional, el mundo físico y el espiritual están entrelazados íntimamente, tanto que los espíritus están presentes en todo el mundo e influyen en su cotidianidad, y la selva sigue siendo la base esencial de su supervivencia física y cultural, su hogar. Perder su lengua no es solo perder el medio de comunicación más importante, sino también perder conocimientos, conceptos y valores ancestrales que quizá nunca podrán ser recuperados.

Una lengua está en peligro cuando hay una reducción permanente y sostenida de los hablantes que adoptan una lengua

diferente a expensas de la suya. Esto puede ser causado por una serie de factores como catástrofes naturales, epidemias, guerras y genocidio, asimilación forzada a tendencias (inter)nacionales, o subordinación política, económica, cultural y lingüística a grupos hegemónicos (Haboud, 2017; 2018); de ahí que determinar la vitalidad de una lengua no sea tarea fácil, pues es necesario realizar estudios, a largo plazo, de datos cualitativos y cuantitativos de primera mano que muestren la multiplicidad de factores que intervienen en los cambios, así como el dinamismo lingüístico y cultural. Cada comunidad y cada hablante tienen características únicas.

Unesco (2003b) ha propuesto varios parámetros que, aunque limitados en relación con la complejidad del tema, nos dan pautas para interpretar con más sistematicidad el grado de vitalidad de las lenguas en peligro (Language Vitality and Endangerment Framework, LVE).

Inicialmente, Unesco identificó los siguientes nueve factores: 1. transmisión intergeneracional; 2. número absoluto de hablantes con respecto a la comunidad de habla; 3. proporción de hablantes dentro de la población total; 4. cambios en los contextos de uso de la lengua; 5. respuesta a nuevos contextos y medios; 6. disponibilidad de materiales para la enseñanza de la lengua y para alfabetización; 7. actitudes y políticas lingüísticas estatales e institucionales; 8. actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua; y, 9. cantidad y calidad de la documentación. En este artículo, nos centramos en los factores 1, 4, 5, 6, 7 y 8 (Unesco, 2003a, 2011).

La tabla 1 ilustra el primer factor de la escala Unesco, es decir la transmisión intergeneracional, evaluada con valores numéricos, donde “5” se asigna a la situación óptima y “0”, a la más grave. En la práctica, veremos la dificultad de asignar valores

matemáticos exactos a cada situación posible, de modo que se hace necesario describir el uso de la lengua con más detalle y en relación con situaciones comunicativas específicas.

Como puede verse en la Tabla 1, esta escala no permite etapas intermedias como la de los llamados hablantes *recordantes*, que se refiere a quienes todavía entienden la lengua pero no la hablan, pero que sí podrían retomarla si tienen el interés y el ambiente apropiado para ello.¹³ En todo caso, vemos que la situa-

Valor	Grado de peligro	Factor 1: Transmisión intergeneracional
5	Saludable	Todas las generaciones usan la lengua
4	Vulnerable	La mayoría de los niños usa la lengua, pero su uso se restringe a pocos contextos (Ej. Familia)
3	En peligro	Los niños ya no la aprenden como lengua materna (L1) y no la usan con la familia
2	Peligro severo	Es hablada especialmente por los adultos mayores, los padres la entienden y pueden hablarla, los niños no la hablan
1	Situación crítica	Solo la conocen los adultos mayores, pero no la usan con mucha frecuencia. Los jóvenes y niños no saben la lengua.
0	Extinto	No hay hablantes

Tabla 1. Parámetros para medir la vitalidad de una lengua
Fuente: Adaptado de UNESCO, 2003 y 2011

13. Para una discusión más amplia al respecto, ver <https://www.ethnologue.com/enterprise-faq/what-difference-between-dormant-language-and-extinct-language-0>

ción de peligro se agrava cuando la unidad familiar ya no funciona como un *nido lingüístico*, concepto que se refiere a la situación en la que hablantes mayores continúan transfiriendo la lengua a las nuevas generaciones¹⁴. De forma similar, pero tomando en cuenta las condiciones generales que rodean a una lengua, se ha retomado desde la lingüística el concepto *nicho –lingüístico–*¹⁵. Este es un aporte de las ciencias ambientales que nos invita a analizar las situaciones lingüísticas inmersas en los varios factores que rodean a la comunidad lingüística y a sus hablantes, incidiendo en su adaptación, mantenimiento, desplazamiento o pérdida. Estos conceptos son especialmente importantes para entender de mejor forma la situación actual del Waotededo.

4. Nota metodológica

Este es un estudio descriptivo de corte transversal desarrollado en comunidades Waorani entre 2013 y 2015. Con los correspondientes consentimientos informados de líderes y pobladores, se empleó múltiples técnicas para la recolección de datos, tales como: observación participante y no participante, conversaciones libres, entrevistas no estructuradas, historias de vida, talleres de arte y entrevistas sociolingüísticas georreferenciadas cuyos resultados fueron analizados y posteriormente mapeados.

14. Ver experiencia de recuperación lingüística en la nación Ojibwe en Estados Unidos: Enweyang Ojibwe Language Nest (s/f).

15. Ver, al respecto Dale, R., Lupyán, G. (2012, mayo) Understanding the origins of morphological diversity: The linguistic niche hypothesis. *Advances in Complex Systems*. Disponible en:

<http://www.worldscientific.com/doi/abs/10.1142/S0219525911500172>. Citado en: https://www.researchgate.net/publication/317491971_Estructura_social_y_estructura_linguistica_la_Hipotesis_del_Nicho_Linguistico (Consultado 06/21/2018).

Los testimonios fueron registrados: por escrito y en grabaciones orales, videos y fotografías por un equipo local de entrevistadores hablantes nativos del Waotededo. Los datos sociolingüísticos se recolectaron directamente en Access, fueron revisados, digitalizados y transferidos vía internet a hojas de trabajo de Excel y bases de datos en SPSS 19 para el análisis estadístico correspondiente.

4.1 Entrevistas sociolingüísticas georreferenciadas

Estas entrevistas, basadas en aquellas diseñadas y utilizadas por Büttner y Haboud (1990-1991) para el primer estudio sociolingüístico sobre la vitalidad del Kichwa de la Sierra ecuatoriana, fueron actualizadas para el estudio realizado por Haboud a escala nacional entre 2010-2015, y ajustadas e interpretadas para cada una de las lenguas indígenas del país y, en este caso, el Waotededo. La entrevista, además de los datos personales y coordenadas geográficas de cada entrevistado, incluye preguntas sobre el conocimiento lingüístico, preferencia para escoger una lengua, y el uso de las mismas en varios contextos sociocomunicativos (familia, comunidad, amigos, autoridades locales, relaciones comunitarias, mercado, centros de salud, sistema educativo, deportes, turismo, etc.). Cada entrevista contiene preguntas abiertas que dan a los hablantes la oportunidad de expresarse libremente sobre su lengua, cultura, situación de vida y expectativas, compartiendo testimonios personales e historias de vida, la mayoría en Waotededo.

4.2 Tamaño y distribución de la muestra

Sobre la base de la fórmula de población finita para calcular el tamaño de la muestra, tomamos en cuenta el número total de personas autoidentificadas como parte de la nacionalidad Waorani (2416) y el número de usuarios de Waotededo (1766) según el Censo de población de 2010. La entrevista se desarrolló con 125 familias Waorani (entre 20 % y 25 % de la población Waorani del país) representadas por un miembro adulto por hogar.

El diseño muestral mixto permitió propositivamente incluir los asentamientos más representativos y accesibles de la nacionalidad Waorani, mientras la distribución de la muestra empleó una selección probabilística de hogares para que todas las familias tuvieran la misma probabilidad de participar en el estudio. La muestra se distribuyó entre las comunidades de la provincia de Orellana: Dikaro, Guiyero, Timpoka, Ganketa; y en la provincia de Pastaza en: Tonampari, Damointaro, Mene-pade, Kinado y en Bameno, Gontiwado, Dayuno, Nemopade, Bataboro, Tzapino, Omakaweno y Tiweno.

5. El Waotededo hoy: entre el mantenimiento y el desplazamiento

Esta sección se ocupa del uso y desuso del Waotededo y del castellano en varios contextos comunicativos. Se tiene en cuenta su relación reciente, pero intensa, con la sociedad occidental, el castellano y otras lenguas. Describimos el conocimiento, preferencia y uso de las lenguas, los dominios de uso, la respuesta a nuevos contextos y medios de comunicación, la disponibilidad

de materiales para la educación formal, y las actitudes y expectativas lingüísticas de los hablantes.

5.1 La población entrevistada

Los entrevistados estuvieron comprendidos entre 16 y 80 años de edad. Si bien el 67,5 % tenía entre 20 y 39 años, todos los grupos etarios estuvieron representados¹⁶. El 59 % fue de sexo masculino y 40,8 % femenino. La mayoría, 92,8 % se autoidentificó como Waorani, 4,8 % como Kichwa y 0,8 % como Shuar. De los 125 entrevistados, el 29,6 % reportó estar soltero o no tener compañía permanente, mientras 70,4 % dijo tener una pareja que, en su mayoría (88 %), era de la misma nacionalidad; el 6 %, Kichwa; 3 %, Zapara; 1 %, Shuar; y 2 %, mestizo. Los matrimonios interétnicos con mujeres Kichwas son frecuentes, especialmente en la comunidad más grande de la nacionalidad, Toñampari. La mayoría de las cónyuges Kichwa han aprendido Waotededo y hablan con sus hijos en las dos lenguas (Kichwa y Waotededo).

De los entrevistados, el 51 % dijo haber asistido a una escuela bilingüe y 30 %, a una escuela hispana. El 16,8 % había completado cuatro años de estudio; el 8 %, la primaria completa (seis años); un 25,6 % llegó hasta tercer curso; 28,8 % completó la secundaria, especialmente en la comunidad de Toñampari en donde sí hay un colegio, y 6,4 % dijo haber obtenido o estar asistiendo a algún programa universitario especialmente relacionado con educación intercultural bilingüe realizado en

16. Tomemos en cuenta que la información sobre la edad puede no ser precisa pues los registros oficiales han sido recientes. Esto es especialmente cierto con personas mayores de 40 años.

la Universidad de Cuenca y/o en la Universidad San Francisco de Quito. Un 9,2 % no ha recibido ninguna instrucción formal y el 4,8 % de entrevistados no proporcionó información.

5.2 Vitalidad del Waotededo

5.2.1 Conocimiento lingüístico, preferencia lingüística y uso de la lengua

A partir de las respuestas de los entrevistados (125), encontramos que 84,8 % (121) dijo tener el Waotededo como lengua materna (L1), 11 % se considera bilingüe, pues ha estado expuesto al Kichwa o al castellano desde su nacimiento; mientras 1,6 % dijo que su lengua materna es el Kichwa. Un porcentaje similar (1,6 %) no respondió a esta pregunta.

En relación con la preferencia lingüística, el 79,2 % prefiere hablar Waotededo en su comunicación diaria, el 13,6 % prefiere las dos lenguas Waotededo y castellano, y el 5,6 % claramente prefiere el castellano.

En cuanto al uso de las lenguas, el 27,2 % solo usa Waotededo, el 60 % usa Waotededo y castellano, y 2,4 % es multilingüe (Waotededo, castellano, Kichwa o Shuar). Aunque el porcentaje de uso mostrado para Waotededo parece bajo, debemos tener en cuenta que los hablantes bilingües y multilingües también lo usan; esto significa que el 89,6 % de los entrevistados usa (o puede usar) la lengua ancestral¹⁷. Recordemos que, puesto que

17. Tengamos en cuenta que el proyecto no realizó pruebas de competencia comunicativa, por lo tanto, dichas afirmaciones reflejan la autoevaluación que los hablantes hacen de sí mismos en relación con el uso de las lenguas.

los entrevistadores siempre comenzaron sus conversaciones hablando en Waotededo, fue sencillo determinar si los entrevistados podían o deseaban usar la lengua nativa, o si preferían hablar castellano. Seis personas (4,8 %) mencionaron usar el Kichwa frecuentemente por la presencia de kichwahablantes en su comunidad o en comunidades cercanas.

Como es bien sabido, la lengua con la que un hablante bilingüe decide comunicarse depende del contexto comunicativo que le rodea, el tema de discusión, el interlocutor, etc. (Hymes, 1974). Así, en este caso, cuando los investigadores de habla hispana estaban presentes, la lengua más hablada era el castellano. Sin embargo, cabe anotar que el uso del castellano se ha incrementado debido a los medios de comunicación masiva como la radio y la televisión, así como el acceso a internet y a teléfonos celulares. A manera de ilustración, durante nuestras visitas a la comunidad de Dicaro, algunas de las familias narraron la última película que habían visto en los canales de Direct TV, que fueron instalados recientemente en su comunidad. En otras comunidades, algunos hablantes describieron, en castellano, sus experiencias de visita a centros urbanos.

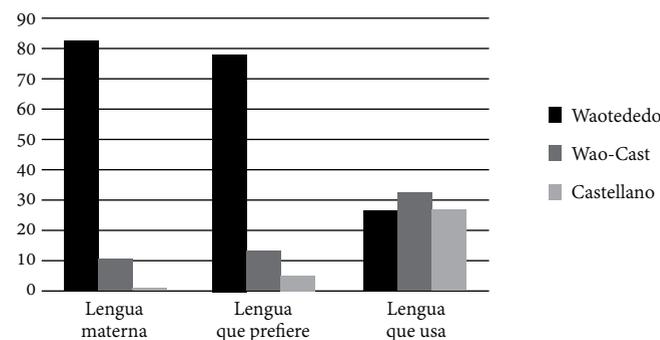


Gráfico 1. Lengua materna, preferencia de la lengua y lengua que usa
Fuente: Haboud, M. (2010-2015)

Si comparamos las variables lengua materna, preferencia de la lengua y uso de las lenguas, notamos que hay un aumento importante del bilingüismo a expensas del Waotededo (gráfico 1).

Si resumimos la distribución de la lengua materna, las preferencias lingüísticas y el uso de las lenguas, según la ubicación geográfica de los hablantes, tenemos que:

1. El Waotededo predomina como lengua materna en todas las comunidades; sin embargo, Toñampari, que es la localidad más grande de la nacionalidad Waorani y que cuenta con colegio secundario, presenta una proporción importante de bilingüismo y multilingüismo (22 %).
2. En relación con las lenguas que prefieren usar los entrevistados, las comunidades del norte (Dicaro, Guiyero, Timpoka, Ganketa, en la provincia de Orellana) dicen sentirse más cómodas con el Waotededo, mientras las del sur (Tonampari, Damointaro, Menepade, Kinado y en Bameno, Gontiwado, Dayuno, Nemopade, Bataboro, Tzapino, Omakaweno y Tiweno en Pastaza), dicen sentirse igualmente cómodas con las dos lenguas.
3. Con respecto a las lenguas usadas, el aumento del bilingüismo es evidente en todas las comunidades de la provincia de Orellana, mientras que el castellano es más notorio en las comunidades de la provincia de Pastaza.
4. Las diferencias entre preferencia y uso sugieren que los hablantes mantienen una actitud positiva hacia su lengua materna, lo que puede significar una ventaja a la hora de preservarla.

5.2.3 Lenguas utilizadas en contextos sociocomunicativos

Esta sección discute el uso lingüístico en diferentes contextos sociocomunicativos. Como veremos, el uso de una u otra lengua está en continua (re)construcción dependiendo de las experiencias de vida personales y grupales.

Lenguas utilizadas en la unidad familiar

Con respecto a la comunicación con miembros más cercanos de la familia (padres, hermanos, parejas e hijos), el Waotededo es la lengua más utilizada. Así, el 86,4 % de los entrevistados usa Waotededo con sus padres; el 73,6 %, con su pareja; el 73,4 %, con sus hermanos; y, el 71,4 %, con sus hijos. Estas cifras parecen bastante alentadoras con respecto al mantenimiento de la lengua; sin embargo, cuando comparamos el porcentaje de uso del Waotededo por parte de los entrevistados en la comunicación con sus padres y con sus hijos, se evidencia una pérdida de 15 %, y un aumento del bilingüismo de hasta 25 %.

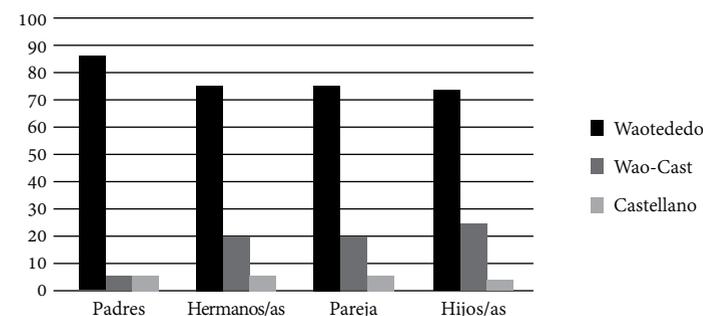


Gráfico 2. Lenguas utilizadas con familiares cercanos
Fuente: Haboud, M. (2010-2015)

Lenguas utilizadas más allá de la unidad familiar

Esta sección ofrece datos sobre el uso de las lenguas tanto en eventos tradicionalmente realizados por las comunidades Waorani (v.g. ceremonias tradicionales y reuniones comunitarias), y actividades más relacionadas con el mundo occidental, si bien algunas de ellas, como los deportes, se practican en la comunidad. Se analiza además cuáles son las lenguas más utilizadas en el trabajo y las visitas a centros urbanos, así como en los nuevos medios de comunicación.

Ceremonias tradicionales. Durante las ceremonias tradicionales, como bodas, nacimientos o rituales relacionados con caza, pesca, recolección de frutos o la construcción de la vivienda, el 88 % de los entrevistados dijo usar Waotodedo; solo el 5,6 % usa las dos lenguas y el 4 %, castellano. Esto subraya el importante papel de las actividades comunitarias tradicionales en la preservación de la lengua y del mantenimiento de una serie de prácticas relacionadas con la preservación cultural y del ecosistema. Hay que entender que, de generación en generación, dichos rituales son transmitidos de unos a otros individuos por medio de la palabra y por el lenguaje corporal, la danza y la música. El uso de la lengua en tales prácticas culturales tradicionales se ve reforzado por un movimiento importante de jóvenes activistas que buscan preservar su patrimonio tangible e intangible.

Reuniones comunitarias. Los datos muestran que el 59,4 % usa Waotodedo durante dichas reuniones; el 26,4 % usa las dos lenguas, y el 12 %, el castellano. El uso de una u otra lengua depende de quienes asisten a las reuniones o de los temas tratados. Cuando hay foráneos o la conversación está relacionada con el mundo occidental, los hablantes tienden a alternar entre el Waotodedo y el castellano; práctica cada vez más frecuente debido a

las continuas visitas de turistas, investigadores, profesores o estudiantes nacionales y extranjeros.

Deportes. El deporte más practicado por los Waorani es el fútbol, es así como tienen un equipo que participa en torneos provinciales y nacionales. El 47,2 % de los entrevistados opina que tanto los jugadores como el público Waorani usan las dos lenguas; el 27,2 % dijo que se habla principalmente Waotodedo y el 12 %, castellano. Un porcentaje similar (12 %) dijo no estar relacionado con ningún deporte.

Trabajo. En el *trabajo*, interpretado por muchos de los entrevistados únicamente como una actividad remunerada realizada sobre todo fuera de la comunidad, 35 % dijo utilizar ambas lenguas, 24,8 % optó por Waotodedo y 15,2 % por el castellano. El 19 % dijo que no trabajaba, pues las actividades que realizan en sus comunidades no son consideradas trabajo. En este contexto comunicativo, el aumento del bilingüismo y del castellano no es una sorpresa, pues las actividades remuneradas se realizan en empresas petroleras, en actividades turísticas y educativas.

Centros urbanos. El castellano corresponde al 45,6 %; el uso bilingüe, al 37,6 %; y, el 12,8 %, al Waotodedo exclusivamente. Algunos de los lugares visitados por los Waorani que habitan en las comunidades ubicadas en el Parque Nacional Yasuní son: Pompeya, Coca, Lago Agrio y Quito, mientras Shell, Puyo y Quito lo son para los habitantes de Toñampari.

Centros de salud. En este contexto, que está íntimamente relacionado con el mundo occidental, “mundo cowodi”, el uso del castellano aumenta al 60 %, mientras el del Waotodedo disminuye al 8,8 %. Los servicios de salud frecuentados por los miembros de las comunidades de Orellana generalmente se encuentran en las compañías petroleras del Parque Yasuní. El Ministerio de Salud Pública dispone de centros de salud en Pompeya y en Dicario;

ambos reciben apoyo de Repsol. Para casos de mayor complejidad, la población Waorani del bloque 16 frecuenta también el hospital de Coca. Quienes viven en Pastaza prefieren ir a centros de salud en las ciudades de Shell y Puyo, o a hospitales en Quito.

Mercado. Los conceptos de mercado, comercio, pago, venta o compra de bienes (radios, focos, televisor) son bastante recientes entre los Waorani, especialmente para quienes viven en comunidades más alejadas. Estas actividades se realizan sobre todo en Pompeya o Coca para las comunidades del Yasuní o en las ciudades de Puyo o Shell para las comunidades de Pastaza. En todo caso, ir al mercado significa interactuar con mestizos e indígenas de diferentes grupos étnicos y, por tanto, usar el castellano u otras lenguas. Solo el 38 % de los entrevistados va al mercado; de ellos, el 46,6 % usa el castellano; el 41,3 % usa ambas lenguas; y el 12 %, Waotededo.

A modo de resumen, notamos que Waotededo es la lengua dominante en las ceremonias tradicionales (88 %) y el hogar (80 %), mientras el castellano es la lengua preferida en ambientes relacionados con la sociedad foránea (ecuatorianos o no), con la gente que no es parte de la nacionalidad (gráfico 3). Metafóricamente, mientras los primeros se convierten en el nido de la lengua ancestral, los segundos han ido creando nuevas instancias comunicativas donde prevalece lo foráneo. Las actividades desarrolladas en centros urbanos, lugares de trabajo y deportes se llevan a cabo en las dos lenguas. Si bien, en un primer momento, las lenguas parecen estar compartimentalizadas, una mirada más profunda, muestra cómo el bilingüismo es una estrategia que facilita el negociar con los nuevos contextos que ahora ocupa el castellano. El bilingüismo, sin embargo, es un vulnerador de los contextos tradicionalmente dominados por el Waotededo, desplazando silenciosamente la lengua nativa, esto debido

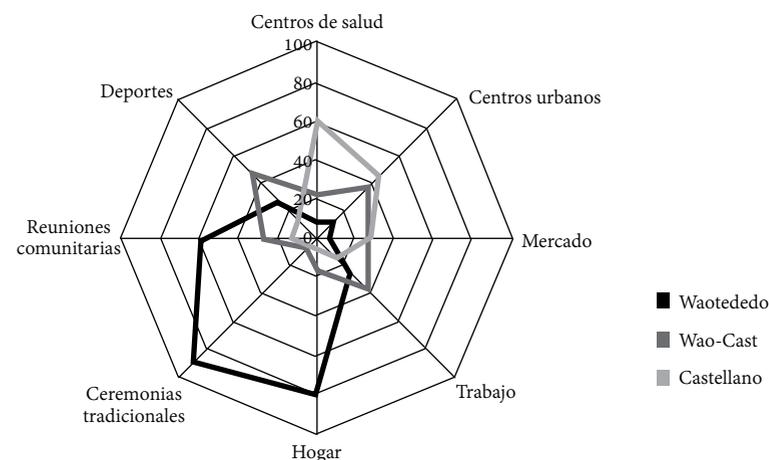


Gráfico 3. Lenguas utilizadas en contextos sociocomunicativos

Fuente: Haboud, M. (2010-2015)

a que se trata de un bilingüismo minorizado en el que la lengua históricamente subordinada tiende a perderse. Nótese, en este sentido, la diferencia con el bilingüismo de prestigio que tiende a ser aditivo, no sustractivo.

Veamos ahora cómo se comporta el Waotededo en nuevos espacios de comunicación como nuevos medios de comunicación, redes sociales y nuevas tecnologías.

Lenguas usadas en nuevos medios de comunicación

Si bien no todas las comunidades Waorani tienen acceso a nuevas formas de comunicación, durante los últimos cinco años, se ha incrementado el uso de la telefonía celular, especialmente en los asentamientos ubicados cerca de las compañías petroleras. Su uso ha significado un muy fuerte cambio entre sus usuarios,

dado que ninguna de las comunidades tiene teléfonos convencionales. Del total de entrevistados, 35,2 % (44) no tiene acceso a los teléfonos celulares. Entre quienes sí lo tienen, el 59,8 % usa ambas lenguas; el 21,6 %, castellano; y, el 18,5 %, Waotededo. Hubiéramos esperado un mayor uso de Waotededo por tratarse de un medio que favorece la oralidad; sin embargo, las personas con las que se comunican suelen ser hispanohablantes.

Cuando se trata de internet, el 51,4 % de los entrevistados tienen acceso a este servicio, ya sea porque está relacionado con el Centro Educativo en el caso de Toñampari, o porque va a centros urbanos como el Puyo. Entre los usuarios de internet, el 63,5 % usualmente escribe en castellano (figura 1); el 28,7 %, en ambas lenguas; y solo el 7,9 % usa Waotededo.

El acceso de los Waorani a las nuevas tecnologías y a los nuevos medios de comunicación es muy limitado y, cuando lo tienen, usan sobre todo el castellano. Como bien sabemos, tener

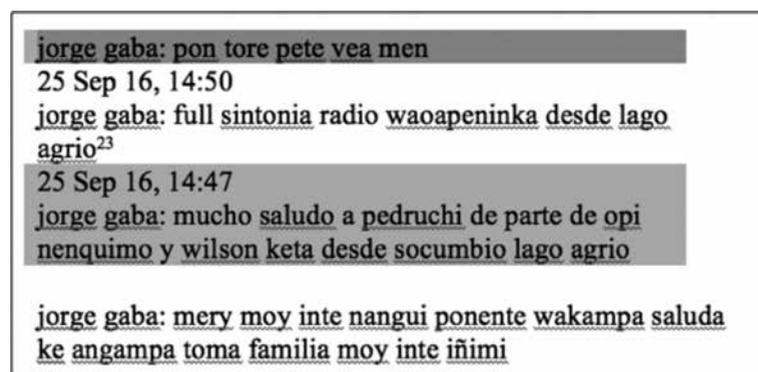


Figura 1. Mensajes escritos en línea¹⁸

18. Tomado de chats públicos de radio Waorani Apeninka (Sep/11/16).

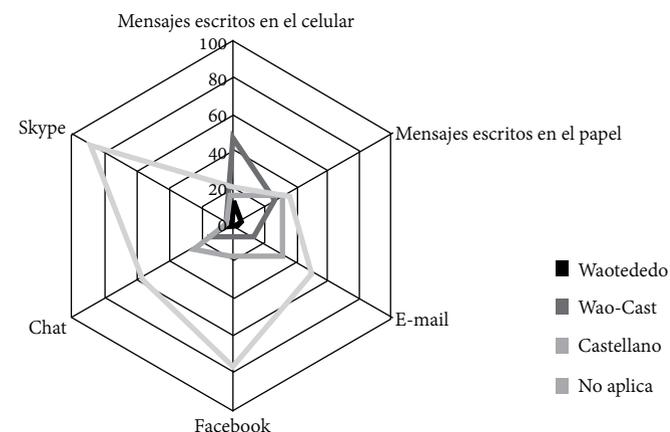


Gráfico 4. Lenguas usadas en nuevos medios de comunicación
Fuente: Haboud, M. Estudio nacional sociolingüístico georeferenciado. Programa *Oralidad Modernidad*

acceso a las nuevas tecnologías es un factor importante para fortalecer el uso de la lengua a escala micro y macro. Por ahora, este es un espacio controlado por el castellano y el inglés. Igualmente, la televisión y la radio siguen tendencias similares. Durante una de las visitas a las comunidades Waorani en 2015, solo una tenía televisión con cable y los programas eran en castellano y en inglés. Si bien el interés (o al menos la curiosidad) que los Waorani tienen por el inglés debió haberse generado por la presencia de misioneros en los años cincuenta, se ha ido incrementando con la llegada de las compañías petroleras, el turismo, los visitantes extranjeros y los académicos.

5.3 Transmisión intergeneracional y vitalidad lingüística

Según los entrevistados, aunque las generaciones adultas continúan hablando el Waotededo y usándolo con los más jóvenes, hay una clara tendencia al bilingüismo y, sobre todo, al deseo de expresarse con más frecuencia en español, por parte de los más jóvenes. Así, el 93,6 % de los entrevistados dijo que el Waotededo era prácticamente la única lengua usada por sus abuelos, y el 87,2 % afirmó que también era la lengua dominante de sus padres. Por el contrario, el 70,4 % afirmó que las personas más jóvenes usan tanto Waotededo como castellano (gráfico 5). Aunque algunas de estas respuestas pueden haber sido motivadas por el deseo de los padres de que sus hijos sean competentes en ambas lenguas, ya hemos visto la tendencia continua hacia el bilingüismo dada la exposición que tienen los jóvenes a la educación formal y a los nuevos medios y tecnologías. Por otra parte, durante las visitas a las comunidades, los jóvenes mostraron ser intérpretes permanentes entre sus comunidades y los foráneos.

No hay ninguna duda sobre los beneficios del bilingüismo y el multilingüismo, pues tener la capacidad de usar dos o más lenguas facilita la comunicación, genera actitudes positivas hacia la comprensión de la diversidad y promueve el respeto hacia la otredad. Sin embargo, situaciones de bilingüismo minorizado —donde una de las lenguas es prestigiosa y la otra subordinada— generalmente conducen al desplazamiento lingüístico y a la pérdida de la lengua menos prestigiosa en aras de aquella que sí lo es, el español en este caso, agudizándose las brechas de comunicación entre las generaciones (Haboud, 2010-2015; M. Haboud, R. Howard, J. Cru, y J. Freeland 2016; M. Haboud y N. Limerick, 2017).

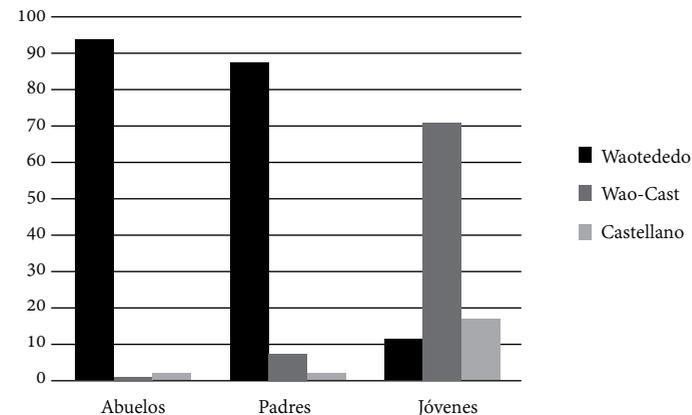


Gráfico 5. Lenguas usadas por abuelos, padres y jóvenes
Fuente: Haboud, M. (2010-2105)

Finalmente, la figura 2 incluye tres mapas que representan la transmisión intergeneracional en relación con la ubicación geográfica de los hablantes. El mapa a la izquierda muestra que el Waotededo es/fue el principal medio de comunicación de los abuelos en todas las comunidades estudiadas. El mapa central que representa la(s) lengua(s) hablada por los padres, evidencia que el inicio del bilingüismo tuvo lugar en las comunidades de Pastaza, probablemente como resultado del contacto temprano con los misioneros que llegaron en los años sesenta. El mapa de la derecha, que representa la(s) lengua(s) hablada(s) por los hijos, llama nuestra atención debido al cambio abrupto en el uso del Waotededo en las comunidades estudiadas. Notamos además que, en la provincia de Pastaza, hay un incremento sostenido del bilingüismo y del uso del castellano ya presente entre los padres. Las comunidades de Orellana muestran un cambio rápido hacia el bilingüismo, especialmente en Dicaro. A manera

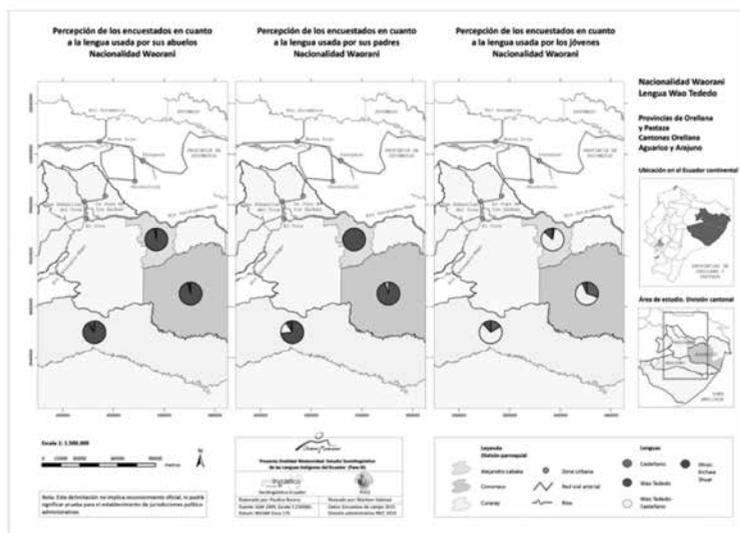


Figura 2. Lenguas usadas por los abuelos, los padres y los jóvenes
Fuente: Haboud, M. Estudio nacional sociolingüístico georeferenciado.
Programa *Oralidad Modernidad*

de recordatorio, el territorio de Orellana es también el “hogar” de varias compañías petroleras¹⁹ y el polo de atracción de científicos, turistas, ONG y curiosos motivados por encontrar comunidades prístinas.

20. Algunas de la compañías petroleras localizadas al momento en territorio Waorani son: Petroecuador, Bloque 14 Vitage; Bloque 16 Repsol-YPF; Bloque 21 Kerr MacGee; Bloque 31 Pérez Companc. Para una descripción de explotaciones recientes en la región protegida del Parque Yasuní.

Ver Ecuador Áreas Protegidas Recuperado de <http://www.ambiente.gob.ec/areas-protegidas-3/> y Acción Ecológica Recuperado de <http://www.accionecologica.org/>

6. El rol de la educación formal en la (re)vitalización de la lengua

En este punto, es importante preguntarnos ¿cuál es el rol de la educación formal en el fortalecimiento y/o la pérdida del Waotededo A partir del trabajo realizado en las comunidades Waorani y las visitas a los centros educativos de las dos provincias, vemos que, lejos de fortalecer la “waorización”, ha acelerado la castellanización. De los 102 entrevistados que recibieron educación formal, el 62,7 % asistió a una escuela intercultural bilingüe (EIB) y el 37,3 % a una escuela hispana.

Si tomamos en cuenta que EIB tiene entre sus objetivos el mantenimiento y desarrollo de las lenguas ancestrales, quienes asistieron a dichas instituciones debieron haber desarrollado una serie de destrezas en su lengua; sin embargo, vemos que incluso aquellos que sí saben escribir en Waotededo prefieren hacerlo en castellano; esto, debido a que la escolarización se da sobre todo en castellano, pues la mayoría de profesores no habla Waotededo y, quienes lo hablan, tienden a dictar sus clases y realizar actividades lúdicas en castellano. Por otra parte, los materiales didácticos en Waotededo son muy limitados. Más importante aún es el hecho de que se incentive, consciente o inconscientemente, a emular el modelo escolar de la población hispanohablante; no es extraño, entonces, que la graduación de bachilleres en Toñampari imite paso a paso ceremonias, música y uniformes que reflejan las ceremonias del sistema educativo occidental. A pesar de lo expuesto, y de las debilidades de la instrucción formal, sería ingenuo pensar que el sistema escolar y el mundo académico son los únicos factores que causan el desplazamiento del Waotededo. Hay, como hemos mencionado, una serie de factores que han ido vulnerando a las comunidades Waorani y a su entorno.

Por otra parte, es muy importante mencionar esfuerzos desplegados por algunos miembros de comunidades Waorani, como es el caso de al menos tres jóvenes que, para recibir su Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, escribieron sus tesis en Waotededo como una forma de reforzar su lengua, su cultura y su identidad (Gaba y Huamoni, 2014; Yeti, 2012). Adicionalmente, hay algunas narrativas recogidas por los hablantes y transcritas en su propia lengua y que podrían utilizarse exitosamente en los procesos educativos, al igual que algunos cuentos, dibujos animados y materiales de ayuda pedagógica, desarrollados por proyectos relacionados con el programa Oralidad Modernidad. Por otra parte, funcionarios de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Waorani escribieron un diccionario bilingüe Waotededo-castellano que fue distribuido en sus escuelas.

A modo de reflexión

Como ya se mencionó, determinar la vitalidad de la lengua no es tarea sencilla, pues es necesario analizar y relacionar varios factores coadyuvantes. Potencialmente, hay algunos factores que podrían favorecer el mantenimiento de la lengua como la Constitución vigente (2008) que establece el derecho de los pueblos indígenas a comunicarse en su(s) lengua(s), o la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, traducida a Waotededo en 2007, que establece el derecho a promover las lenguas indígenas (ONU, 2007, art. 13, sección 1); desgraciadamente, su implementación es mínima. Las actitudes y expectativas de los hablantes y el florecimiento de nuevos activistas lingüísticos y culturales también esperanzadoras; sin embargo, las brechas en la comunicación

familiar, el número de hablantes, la condición desequilibrada del bilingüismo, el monolingüismo que caracteriza a la educación bilingüe, y los contactos intensos que han enfrentado las comunidades Waorani en los últimos 60 años, han generado cambios abruptos en todos los aspectos de su vida. En efecto, podemos decir que los efectos de más de 60 años de contacto entre la población Waorani y el mundo occidental, bien podrían equipararse, por sus efectos, a los más de 500 años de contacto desigual del Kichwa de la Sierra ecuatoriana con el castellano.

En cuanto a la educación formal, no hay duda de que es necesario (re)crearla como una institución empoderadora de la lengua para convertirse en un nido y en un nicho de hablantes. Para hacerlo, debe haber cambios drásticos tanto a escala macro, como micro; políticas y prácticas que, en movimientos centrífugos y centrípetos, surjan “desde adentro”, esto es, desde los hablantes, y regresen a ellos, impactando, al mismo tiempo, en los niveles más amplios de la sociedad (Haboud, 2016). Esta es, al momento, tarea pendiente de la nueva educación que se busca en el mundo para las comunidades menos favorecidas²⁰.

Más allá del contexto escolar, han surgido desde las comunidades, varios esfuerzos que intentan responder a algunas de las exigencias de la sociedad global y desde donde han emergido otras iniciativas. Nos referimos a la Asociación de Mujeres Waorani²¹ que ha desarrollado varias actividades de autosostenimiento, como la producción de chocolate orgánico y artesanías.

Finalmente, nos parece importante hacer referencia al rol y la responsabilidad que la Academia tiene en situaciones como

20. Ver M. Haboud y N. Limerick, 2017.

21. Asociación de Mujeres Waorani (<http://www.amwae.org>).

la descrita. Los proyectos de documentación trabajan en la descripción exhaustiva de las lenguas en peligro y pueden, por tanto, convertirse en fuente de innumerables insumos para la (re) creación de textos, diccionarios, gramáticas, y materiales educativos; sin embargo, es necesario para ello salir del “archivismo” (“archivar para convertir las lenguas vulneradas en piezas museológicas estáticas”), para desarrollar, con los hablantes, acciones significativas que apoyen la reactivación y el refuerzo lingüístico-cultural. Esto exige compromisos de ambas partes y prácticas éticas en cada etapa de la documentación. Es pues vital (re)analizar, no solo los conceptos y las teorías subyacentes a la investigación (socio)lingüística, sino también su filosofía, metodología y el papel que todos tenemos en la búsqueda comprometida de metodologías apropiadas y metas claramente delineadas con beneficios a largo plazo.

Algunas de las más importantes lecciones aprendidas a lo largo de nuestro estudio provienen justamente de los procedimientos metodológicos utilizados, que han logrado ser estándar en cuanto a su diseño estructural, pero flexibles y moldeables en términos de contenidos, técnicas y procesos, ajustándose a cada caso de estudio (12 de las 13 lenguas ancestrales aún habladas en Ecuador), pero cumpliendo al mismo tiempo con los criterios fundamentales de la investigación científica, como son la aplicabilidad global y la pertinencia local. Esto ha sido posible gracias a la coparticipación de distintos actores y de múltiples voces que buscan enfrentar la pérdida de la lengua y sus efectos de manera holística, como sin duda exige el caso del Waotededo.

Referencias bibliográficas

- Büttner, T. & Haboud, M. (1990-1991). *Estudio Sociolingüístico del quichua de la Sierra ecuatoriana*. Quito: GTZ (documento de trabajo).
- Cabodevilla, Miguel A. (2016) [1994, 1999]. *Los Huaorani. La historia de los pueblos del Oriente*. Puce: Universidad Católica del Ecuador.
- Fawcett, A. (2012). *Documenting Language, Culture, and Cognition: Language and Space among the Waorani*. (A thesis submitted in partial fulfillment of the degree of Bachelor of Arts in Anthropology and Linguistics) Anthropology and Linguistic Department, Bryn Mawr College, Pensilvania. Recuperado de: https://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/linguistics/2012_Fawcett.pdf
- Gaba, R. y Huamoni, J. (2014). *La influencia de la alimentación en el rendimiento académico de los niños de quinto año de educación básica del Centro Educativo Comunitario (CECIB) “9 de Octubre” de la Comunidad de Toñampade. Kengi Beye Akki Ébano Adani Ante Weñwnani_ Emepoke Wapedo Inani Minkayonta Gameno Nani Ayomo Emepoke Go Mea Mea Bobeka Tere* (tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Grenoble, L. A. (2011). Language Ecology and Endangerment. En P. K. Austin y J. Sallabank (eds.). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 27-44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez Rey, F. (2018). *Amazonía, ordenamiento, urbanización y cartografía*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Co-

- lombia (UPTC); Tunja-Boyacá, Colombia. Recuperado el 22 de junio de <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal11/Procesosambientales/Ecologia/02.pdf>
- Haboud, M. (2018). "Documentación activa con, desde y para los hablantes de lenguas amenazadas" En, K. Störl, T. Valiente y E. Gugenberger (eds.). *La reciprocidad entre lengua y cultura en las sociedades andinas* (pp. 37-50). Berlín: Peter Lang.
- Haboud, M. (2010-2015). Estudio nacional sociolingüístico georreferenciado: la lengua Waotededo. Programa Oralidad Modernidad. PUCE: Quito (Documento interno).
- Haboud, M. (2010). Proyecto Oralidad Modernidad. PUCE: Quito (documento interno)
- Haboud, M., y Limerick, N. (2017). Language and Education in Bolivia, Ecuador and Peru. En En, Mc.Carthy, T. y May, S. (eds.). *Encyclopedia of Bilingual Education* (pp. 435-447). Nueva York: Springer
- Haboud, M., Howard, R., Cru, J. y Freeland, J. (2016). Linguistic Human Rights and Language Revitalization in Latin America and the Caribbean. En S. Coronel-Molina y Teresa L. McCarthy (eds.), *Indigenous Language Revitalization in the Americas* (pp.201-224). Londres-Nueva York: Routledge. Recuperado de <http://espanolcontacto.fe.uam.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/02/Linguistic-human-rights-and-language-revitalization-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>
- High, C. (2006). *From enemies to affines: Conflict and community among the Huaorani of Amazonian Ecuador* (tesis doctoral). Department of Anthropology, London School of Economics, University of London.
- _____. (2015). *Victims and Warriors: Violence, History, and Memory in Amazonia*. Chicago: University of Illinois Press
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- IUCN. (2017). *The IUCN Red List of Threatened Species*. Recuperado el 20 de febrero de 2019 de <https://www.iucnredlist.org/>
- Lu, F. (2010). Patterns of Indigenous Resilience in the Amazon: A Case Study of Huaorani Hunting in Ecuador. *Journal of Ecological Anthropology*, 14(1), 5-21.
- Nigua, M. (2012). *Discurso de Moipa Nigua, presidente de la Nacionalidad Waorani de Orellana (ONWO), durante la ceremonia de posesión de la nueva directiva de la Organización de la Nacionalidad Waorani del Ecuador (NAWE)*. Coca, 24 de abril. Recuperado el 16 de mayo de 2018 de https://issuu.com/impactos_en_amazonia/docs/discurso_de_moi-pa_nihua__presidente_de_la_nacional
- ONU. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. 107a. Sesión Plenaria 13 de septiembre de 2007. Ginebra.
- _____. *Enweyang Ojibwe Language Nest*. (s/f). Recuperado el 16 de junio de 2018 de <https://www.daycare.com/php/showlisting.php?ID=00204514&p=0>
- Pike, E. (2003). *A bibliography of the Waorani of Ecuador*. Dallas: SIL.
- Rival, L. (2002). *Trekking Through History: The Huaorani of Amazonian Ecuador*. Nueva York: Columbia University Press.

- _____. (2015). *Transformaciones Huaoranis. Frontera, Cultura y Tensión*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) / Abya-Yala.
- _____. (2016). *Huaorani transformations in 21st century Ecuador*. Tucson: University of Arizona Press.
- Sichra, I. (2009). *Atlas Sociolingüístico de los Pueblos de América Latina*. Quito: Mariscal.
- Unesco. (s/f). *Biodiversidad y diversidad lingüística. Conservando las lenguas indígenas, protegiendo la biodiversidad*. Recuperado el 15 de junio de 2018 de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/biodiversity-and-linguistic-diversity/>
- _____. (2003a). *Una metodología para evaluar el grado de vitalidad y peligro de desaparición que corre una lengua*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/language-vitality>
- _____. (2003b) *Language Vitality and Endangerment. Unesco Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages*. Documento presentado en International Expert Meeting on Unesco Programme Safeguarding of Endangered Languages. París, 10-12 de marzo de 2003. Recuperado el 21 de junio de 2018 en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf
- _____. (2011). *Unesco's Language Vitality and Endangerment Methodological Guideline: Review of Application and Feedback*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_language_vitality_and_endangerment_methodological_guideline.pdf/
- _____. (2017). *Biodiversidad y diversidad lingüística. Conservando las lenguas indígenas, protegiendo la biodiversidad*. Recuperado el 22 de junio de 2018 de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/biodiversity-and-linguistic-diversity/>
- World Rainforest Movement. (2013). Ecuador: The Tagaeri Taromenane Intangible Zone in Yasuní Park. Bulletin, (194). Recuperado el 16 de mayo de 2018 de <http://wrm.org.uy/articles-from-the-wrm-bulletin/section1/ecuador-the-tagaeri-taromenane-intangible-zone-in-yasuni-park/>
- Yeti, C. (2012). *Gramática Waodani Tededo para nivel básico* (tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Zent, S. (2008). *Esbozo del problema, concepto y métodos del VICAT: una medida cuantitativa de la transmisión del conocimiento ambiental tradicional*. Conferencia presentada en International Symposium Sustaining Cultural and Biological Diversity in a Rapidly Changing World: Lessons for Global Policy, American Museum of Natural History. NY, 2-5 de abril.

EL ROL DE LA LENGUA KICHWA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA POBLACIÓN INDÍGENA DE CAÑAR

THE ROLE OF KICHWA LANGUAGE IN THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF THE INDIGENOUS PEOPLE OF CAÑAR

Paola Enríquez D.¹

Resumen

La nacionalidad Kichwa es una de las más reconocidas del Ecuador y su lengua, el Kichwa, se ha mantenido como la lengua indígena con mayor número de hablantes en el país. La población indígena de Cañar es uno de los grupos reconocidos como kichwahablante y, según la literatura existente, es la lengua Kichwa la que ha permitido que mantenga su identidad étnica a pesar del contacto con otras culturas. Esta investigación, enmarcada en la sociolingüística, buscó determinar el rol que tiene el Kichwa para la población indígena en la construcción de su identidad, a partir de 406 entrevistas sociolingüísticas georreferenciadas y de conversaciones desarrolladas con kichwahablantes de Cañar.

Palabras clave: *Kichwa, kichwahablante, lengua indígena, identidad, bilingüismo*

1. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (enrique2@illinois.edu).

Abstract

The Kichwa people is the most representative in Ecuador and their language, Kichwa, is the indigenous language with the highest number of speakers in the country. The people of Cañar are recognized as one of the Kichwa-speaking groups. According to the existing literature, the Kichwa language is the core element for this nation to preserve its ethnical identity in spite of their unbalanced contact vis-à-vis other cultures. This study, framed within Sociolinguistics, sought to determine the role the Kichwa language has in the construction of the identity of the indigenous population. It is based on 406 georeferenced sociolinguistic interviews and conversations carried out with Kichwa speakers of Cañar.

Key words: *Kichwa, Kichwa speaker, indigenous language, identity, bilingualism*

1. Introducción

Ecuador, reconocido en su Constitución como intercultural, plurinacional y multilingüe, es un ejemplo de contacto desigual entre culturas y lenguas. A pesar de que la Constitución establece como oficial el uso de las lenguas indígenas para los pueblos indígenas en los territorios en los que habitan, garantiza su respeto y estimula su conservación y uso,² estas lenguas³ se encuentran claramente amenazadas, unas con mayor grado de vulnerabilidad

que otras. El español, desde su llegada a América, se posicionó como el idioma oficial prácticamente en toda la región; si bien esta imposición fue definitiva, varias lenguas lograron mantener su vitalidad durante la época colonial por distintas razones, como por el aislamiento, la marginación social y económica y la falta de instrucción de la población indígena (Palacios, 2004).

No obstante, la hispanización es uno de los varios procesos sociales y lingüísticos que las poblaciones Kichwas han enfrentado, dando así como resultado un bilingüismo Kichwa-castellano (Palacios, 2008). De ahí que pueblos como los Cañaris hayan seguido un proceso de adaptación lingüística que se refleja en un *continuum* que tiene en un extremo al monolingüismo en su lengua originaria, pasa por un bilingüismo Kichwa-castellano y, en el otro extremo, un monolingüismo español.

A partir de esto, en esta investigación se plantearon varios cuestionamientos: ¿existe una relación entre la lengua y la identidad de un pueblo?, ¿es la lengua un elemento indispensable para la identidad étnica de un pueblo?, ¿es posible preservar la identidad a pesar de la paulatina pérdida de la lengua propia?

A pesar de los procesos sociales históricos de la región que inducían el contacto de culturas, y por ende de lenguas, como la conquista inca, luego la española y los intensos movimientos migratorios, los Cañaris se han caracterizado por su fuerte mantenimiento como grupo étnico a lo largo de la historia. Así, desde el punto de vista sociolingüístico, esta investigación buscó determinar si la lengua indígena, en este caso el Kichwa, todavía constituye uno de los pilares fundamentales de la identidad étnica de este pueblo, como lo plantea Burgos (2003), al señalar que esta lengua es el rasgo predominante más distintivo de la identidad grupal, lo que significaría que la identidad de un indígena Cañari implica, sin duda, hablar su lengua, el Kichwa.

2. Véase Constitución de 2008, Art.2.

3. En Ecuador, hay 14 nacionalidades indígenas y 13 lenguas.

2. Metodología

Esta investigación forma parte del proyecto interdisciplinario Oralidad Modernidad⁴ de Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Este fue un estudio sincrónico, descriptivo-analítico basado en datos cualitativos y cuantitativos sobre la provincia de Cañar recogidos entre los años 2013 y 2014.

Se aplicaron 406 entrevistas sociolingüísticas georreferenciadas (153 hombres y 253 mujeres), que se distribuyeron en las 11 parroquias de la provincia. Las entrevistas consistían en 95 preguntas (de opción múltiple y abiertas) y abarcaban los temas de uso, educación, percepción y actitudes sobre la lengua. Estas fueron realizadas por un equipo bilingüe de la provincia y se hicieron en Kichwa o en español y, en ocasiones, alternando ambas lenguas; esta elección dependió de las personas entrevistadas, quienes respondían en la lengua de su preferencia. Con el fin de entender desde una perspectiva émica la relación lengua-identidad, la información obtenida a partir de las encuestas sociolingüísticas se complementó con testimonios de residentes de la zona, recogidos por el proyecto entre 2007 y 2009, y con conversaciones libres mantenidas durante septiembre de 2014 en la parroquia de Juncal.

3. Resultados y discusión

No se puede responder categóricamente con un sí o un no al preguntarse si el Kichwa constituye el pilar fundamental y el ras-

go predominante más distintivo de la identidad del pueblo Cañari, como lo planteó el autor Burgos. A partir de esta premisa, se podría decir que todos quienes se consideran Kichwas Cañaris hablan Kichwa; sin embargo, los resultados de la encuesta no sustentan dicha idea. Solo el 20 % de los entrevistados revela una fuerte identidad etnolingüística y le atribuye al Kichwa no solo la función comunicativa, sino también el papel esencial como el cimiento de su identidad y del reconocimiento del origen de una persona (Mohamed, 2003).

- Porque el idioma es fundamental y está perdiendo identidad. (MP)
- Si cambian de habla pueden decir que ya han cambiado. (JB)
- Se llamaría Kichwa siempre y cuando se comunica en su propia lengua, en este caso Kichwa. (JA)
- No saben el idioma que es de su propia cultura, no se puede considerar indígena. (MG)

El 80 % restante, por el contrario, considera que si una persona Kichwa deja de hablar su lengua sigue reconociéndose como Kichwa, por lo que la identidad no se limita a un solo elemento indispensable ni se construye ni se entiende por todos de la misma manera. Dentro de este grupo, el 78 % de respuestas resaltan el criterio primordialista que enfatiza que la identidad tiene un origen biológico ligado a la sangre y es heredado por medio del parentesco, acentuando de esta manera que la identidad se transmite de generación en generación. Estos rasgos transferidos desde los padres, que incluyen la cultura, la etnicidad, la identidad y la lengua se consideran irreductibles e inmutables a lo largo de la vida de una persona (Fishman, 1989).

4. www.oralidadmodernidad.com

- Porque lo de indígenas pienso que llevamos en la sangre.
(MM)

- Nunca vamos a dejar de ser [indígenas] porque nuestros genes, nuestra sangre, es indígena y eso no se puede cambiar, no se puede quitar y reemplazar por otra. (RG)

- Nuestros padres fueron indígenas, somos raíces de eso.
(MP)

- Es Kichwa de nacimiento, de su cultura, aunque cambie de vida o vestimenta no deja de ser Kichwa. (LP)

Asimismo, dentro de este porcentaje constan respuestas que puntualizan la idea de que la lengua materna es inalienable para la persona y que esta no se puede olvidar nunca.

- Desde pequeños se les enseñó Kichwa y ya no se les puede olvidar. (MQ)

- Con ese idioma yo nací. [...] No se olvida el idioma [...] se hacen algunos que se han olvidado, se hacen que no pueden hablar, se hacen que ya no se acuerdan, pero eso yo veo que no es así. (MC)

Adicionalmente, el 11 % de los encuestados considera que un marcador identitario indispensable es la vestimenta, a pesar de que las prendas tradicionales se han ido reemplazando poco a poco; no obstante, las más frecuentes son la pollera y el sombrero de lana en las mujeres y, en las fiestas, el poncho de los hombres.

- La vestimenta siempre nos identifica. (ST)

- [¿Qué le hace decir que usted es Cañari?] Yo diría por mi vestimenta [...] puede ser cuando esté con poncho, porque esta es ropa de Cañar, por eso me pongo, como yo soy de ahí, uso. Para mí sería difícil vestirme como las otavalas, por ejemplo, porque no es mi ropa y no me voy a sentir bien ni sé cómo vestirme. (RG)

El 8 % piensa que la cultura juega un papel de diferenciación identitaria. Así, una de las funciones principales de la cultura es

la de distinguir un grupo de otro, a través de prácticas y comportamientos característicos de una colectividad que se comparten entre sus miembros (Wallerstein, citado en Giménez, 2005).

- Nosotros somos indígenas, tenemos nuestras costumbres, tradiciones, cultura, lo cual no nos olvidamos aunque hablen en castellano. (MC)

Finalmente, el 3 % hace referencia al territorio como un elemento para la construcción de su identidad. Se considera que, a pesar de ya que no se hable la lengua, un indígena se sigue reconociendo como tal por su lugar de nacimiento o por el sitio donde vive, es decir, una comunidad indígena.

- Porque así no hable sigue siendo de la comunidad y la zona.
(JM)

- No se puede cambiar, se forma en comunidad Kichwa. (TB)

No obstante, este punto está estrechamente ligado con el fenómeno migratorio que ha afectado intensamente a la provincia de Cañar y que también se comentó en las conversaciones libres con los participantes. De acuerdo al Censo de Población y Vivienda de 2010, se registra que, de esta provincia, han salido aproximadamente 13 400 personas (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), 2010). Esta migración ha dado como resultado familias transnacionales y que quienes se encuentran fuera busquen estrategias para mantener el contacto, para no alejarse de su territorio, que también se convierte en un espacio transnacional. Así, surge un proceso de reterritorialización por medio del cual se busca insertar sus propios signos identitarios en los nuevos lugares para negociar su identidad para así adaptar lo propio y adoptar lo nuevo. De esta forma, se llegan a despla-

gar múltiples identidades dependiendo del contexto en el que se encuentre la persona, lo que le lleva a actuar de la manera más adecuada para dicho entorno para sentirse parte del mismo.

- Mis hermanos están usando la pollera, el poncho todo eso, pero en las iglesias que ellos tienen [en EE. UU.]. (RG)

- Nosotros como somos indígenas, hemos hablado Kichwa allá también [...] hablamos Kichwa, español, como poco hemos aprendido inglés y nos hemos defendido así, para el trabajo por lo menos. [...] Por eso no hemos aprendido inglés, porque siempre y cuando trabajamos en la construcción nos vamos entre nosotros, entre indígenas, arriba estamos Kichwa mismo. (JP)

Este conjunto de comentarios muestra que existe una variedad de criterios al considerar la lengua como un factor distintivo de la identidad o no. Sin embargo, en otra pregunta de la encuesta que hacía referencia a la diferencia entre una persona indígena y una mestiza, el 43 % contestó que el rasgo más contrastivo entre ambos sí es la lengua. Estas respuestas puntualizan que el Kichwa es la lengua de los indígenas y que los mestizos hablan castellano.

- Para nosotros hablamos el Kichwa. (RA)

- La diferencia de una indígena es que habla Kichwa, porque el mestizo habla español. (JM)

Asimismo, estas respuestas destacan que los Kichwas tienden a ser bilingües mientras que los mestizos se mantienen en un monolingüismo castellano.

- El indígena se expresa en dos lenguas, un mestizo no puede. (MZ)

- Los mestizos no hablan Kichwa, nosotros hablamos dos idiomas, es la diferencia. (ZL)

El bilingüismo en las poblaciones indígenas va más allá del manejo de dos lenguas, pues este envuelve actitudes hacia la lengua dominante y la minorizada. Por tanto, se puede distinguir entre un bilingüismo étnico en quienes tienen el Kichwa como su lengua materna y también hablan castellano (57,9 %) y un bilingüismo mestizo en quienes tienen español como primera lengua y han aprendido Kichwa (11,2 %) (Sánchez Parga, citado en Haboud, 1998). La diferencia en los porcentajes muestra que existe una preferencia por el conocimiento del español y que es más frecuente que quienes primero hablan Kichwa aprendan castellano a que suceda lo contrario.

En este punto, es relevante notar cómo para algunos entrevistados, el conocimiento de las dos lenguas genera un sentimiento de orgullo, mientras que, para otros, el hecho de saber Kichwa es un condicionante negativo. Estas actitudes están estrechamente relacionadas con las condiciones sociales que envuelven a una lengua minorizada supeditada al uso oficial de otra, lo que tiene como consecuencia que se prefiera hablar menos Kichwa y más castellano.

- La gente indígena ha aprendido el español, no porque quiere, sino más bien por una necesidad, mal o bien, poco o mucho, la gente ha aprendido por necesidad, no porque me gusta el castellano. (RG)

Por esta razón, hoy se puede trazar un continuum con un monolingüismo Kichwa restringido a los adultos mayores, un bilingüismo Kichwa-castellano en la población adulta que desemboca, en el otro extremo, en un monolingüismo español en las nuevas generaciones.

A pesar de que se han expuesto otros factores considerados importantes para el autorreconocimiento Kichwa, al preguntar a

los encuestados qué piensan que sucedería si se dejara de hablar Kichwa, el 12 % expuso una estrecha relación entre la lengua y la identidad, pues se considera que, si se pierde la lengua, entonces también se pierde la identidad.

- Un pueblo muerto sin identidad. (MQ)
- No hubiera identidad indígena en el Ecuador. (KO)
- Estaremos perdidos, ya no nos identificaremos. (MZ)
- Supuestamente dicen los indígenas que ya no van a existir. (SQ)

La pérdida del Kichwa a escala nacional es notoria y ha sido el resultado de la imposición de la cultura mestiza y el español sobre las culturas indígenas y sus lenguas. Esto ha traído como consecuencia, como ya se ha dicho, que al Kichwa se le atribuya poco prestigio lingüístico, ya que no ha sido tomado como una lengua necesaria para desenvolverse en Ecuador, papel que pertenece totalmente al castellano.

Conclusiones

En cuanto a la población indígena de Cañar, se puede afirmar que el Kichwa no es el único marcador necesario para su autorreconocimiento, pero este sí juega un papel importante al momento de diferenciarse del *otro*, en este caso, del grupo mestizo. En la actualidad, la población indígena de Cañar presenta un alto grado de bilingüismo, sobre todo en las generaciones adultas, quienes compartimentalizan el uso de las dos lenguas. El bilingüismo Kichwa-castellano ha sido una de las maneras de diferenciarse de la población mestiza, al enfatizar que esta no maneja dos lenguas. Esto, por un lado, es tomado como una ventaja y motivo de orgullo y, por otro, es considera-

do como innecesario y va combinado con actitudes negativas hacia el Kichwa.

Las circunstancias sociales del mundo hacen que la identidad no sea única, sino que sean múltiples identidades construidas por varios factores entrelazados. Estas identidades son dinámicas y cambiantes, que se negocian y se adaptan, se construyen y deconstruyen y reconstruyen y emergen de acuerdo al entorno o los entornos en los que la persona se desenvuelve. No cabe duda que existe una relación entre la lengua y la identidad, pero este es un tema complejo que va más allá de enumerar elementos.

Referencias bibliográficas

- Burgos, H. (2003). *La identidad del pueblo Cañari: de-construcción de una nación étnica*. Quito: Abya-Yala.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México DF: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado el 3 de abril de 2014 de <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes Ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala.
- Mohamed, A. (2003). *Langues et identité. Les jeunes maghrébins de l'immigration*. Fontenay-sous-Bois: Sides.
- Palacios, A. (2004). Factores que influyen en el mantenimiento, sustitución y extinción de las lenguas: las lenguas amerindias. En A. Lluís i Vidal-Folch y A. Palacios (eds.), *Lenguas vivas en América Latina*. Barcelona-Madrid: ICCI / UAM.

Palacios, A. et ál. (2008). *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel.

DIVERSIDAD Y CONTACTO: UNA MIRADA DESDE LAS IDEOLOGÍAS Y LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

DIVERSITY AND CONTACT: A LOOK FROM
IDEOLOGIES AND LINGUISTIC ATTITUDES

Flor Canché¹

Resumen

Este trabajo expone las razones de la escasa comunicación en lengua maya en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Las voces de docentes y alumnos permiten ver las actitudes e ideologías lingüísticas que merman el aprovechamiento académico de los alumnos y aceleran el desplazamiento de su lengua indígena. Estas voces reflejan un presente falta de motivación y de herramientas que procuren una revitalización lingüística y cultural real.

Palabras clave: *revitalización lingüística, actitudes lingüísticas, universidad intercultural, lengua maya, ideologías lingüísticas.*

1. Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN). Quito, Ecuador (florcanche@gmail.com).

Abstract

This paper presents the reasons for the poor communications in Maya language at the Intercultural Maya University of Quintana Roo. The voices of teachers and students make it possible to see linguistic attitudes and ideologies that undermine the academic achievement of the students and accelerate the displacement of their indigenous language. These voices reflect a present lack of motivation and of tools that can ensure a linguistic revitalization and a real culture.

Key words: *linguistic revitalization, linguistic attitudes, intercultural university, Mayan language, and linguistic ideologies.*

1. Introducción

En México, un país conformado por 68 agrupaciones lingüísticas² (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), 2008), históricamente se puede decir que las políticas lingüísticas en diversos períodos han: 1) promovido la escritura de las lenguas indígenas como una tarea de rescate histórico, dando fe de la diversidad cultural del país al tiempo que el castellano se convierte en la lengua de uso oficial (Cifuentes, 1994); 2) alfabetizado en castellano a los indígenas con la idea de disminuir los contrastes sociales (Briceño, 2008), tarea en la cual ni la diversidad cultural ni la diversidad lingüística fueron tomadas en cuenta; y, finalmente, 3) en los últimos 60 años, se

2. Una agrupación lingüística es el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena [...] y que se encuentra conformada por conjuntos de una o más variantes lingüísticas (Inali, 2008, p. 37).

ha trabajado en pro de las lenguas indígenas; particularmente en la última década, la tarea ha sido revitalizarlas.

En la península Yucateca (Yucatán, Campeche y Quintana Roo) existen espacios para la enseñanza del maya y programas encaminados hacia su fortalecimiento,³ no obstante, al igual que muchos de los hablantes de las lenguas de México y del mundo, los hablantes de maya cada vez son menos: el desarrollo de la oralidad del maya y, sobre todo, de la transmisión intergeneracional, se están debilitando. Los estudios de sociolingüística realizados en la zona (Pfeiler, 1988, 1999; Zámiova, 2003; Briceño, 2002; Canché, 2005) revelan que la transmisión intergeneracional del maya es cada vez menor, dado que los hablantes bilingües (maya y español) prefieren el uso del español para comunicarse entre ellos, y que a los niños se les habla mayoritariamente en español.

A partir de la declaración de la ley de derechos lingüísticos en 2003 en México —junto con la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) que tiene como objetivos el fortalecimiento, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas—, se fundaron en México las universidades interculturales.⁴ Creadas para satisfacer las necesidades de los diversos grupos étnicos y fortalecer las múltiples culturas que confor-

3. Entre las instituciones con programas en pro de la lengua y la cultura destacan el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), las Academias de Lengua Maya en cada uno de los tres estados, el programa Koónéex Kanik Maaya (aprendamos maya) del Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya (Indemaya), Mayaón (somos mayas), y el Centro de Investigaciones Regionales (CIR) entre otras entidades.

4. Las universidades interculturales fueron impulsadas por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). La Coordinación General fue creada en 2001 al plantearse dos nuevos objetivos como parte de la política educativa: 1) “ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas en todos los niveles educativos [...]”; 2) y, ofrecer una educación intercultural a todos los alumnos del sistema educativo. La creación de las Universidades Interculturales responde sobre todo al primer objetivo” (Schmelkes, s/f, p. 3).

man el país (Schmelkes, 2008). El modelo intercultural tiene como misión:

Promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno [...]. (Casillas Muñoz, 2006, p. 145. El subrayado es mío)

Para cubrir las habilidades mínimas indispensables de los estudiantes, las universidades interculturales contemplan el cuadro de formación básica diseñado para fortalecer su proceso formativo. Respecto a la competencia lingüística, cada una de las tres lenguas que se incluyen en la formación básica —la lengua indígena, el español y el inglés— tienen un objetivo específico: para la primera, se habla del valor y la revitalización; para la segunda, se destaca la formación profesional y el compromiso de transformación del entorno; por último, el acercamiento a las tecnologías modernas es la función atribuida al inglés. Esta interpretación e implementación, como veremos más adelante, coloca a los estudiantes indígenas lejos de la competitividad académica y no les provee herramientas efectivas para lograr la misión que la universidad intercultural plantea.

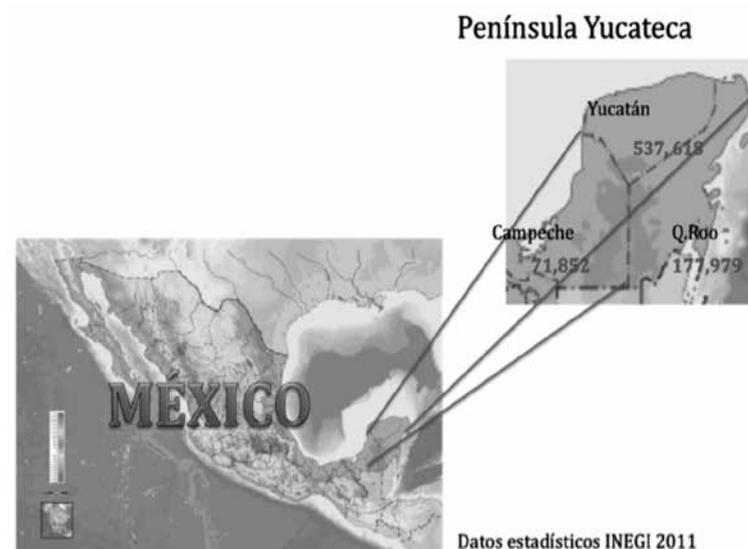
En este contexto me interesaba saber el por qué del poco uso de la lengua maya en un espacio que se define como de promoción y revitalización de la lengua originaria tal como lo es la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo) una de las 10 universidades interculturales⁵ de México. Con este

5. Podríamos enumerar las siguientes: Universidad Intercultural del Estado de México, 2003. Intercultural de Chiapas, 2004. Intercultural de Tabasco, 2005. Universidad Veracruzana Intercultural, 2005. Intercultural del Estado de Puebla, 2006. Intercultural Indígena de Michoacán, 2006. Intercultural del Estado de Guerrero, 2006. Intercultural Maya de Quintana Roo, 2007. Y dos más con afinidad al modelo y en proceso de unirse a la red de universidades interculturales: Universidad Autónoma Indígena de México, 2000. Universidad Indígena Intercultural Ayuuc, 2004.

objetivo seleccioné, de mi trabajo de tesis doctoral (Canché, 2014), para este análisis, los argumentos referentes a la lengua de uso de parte de los docentes que imparten la clase de maya, el aprendizaje significativo de los alumnos respecto al maya y la existencia o no de burlas o bromas por hablar maya en el contexto universitario.

1.1. Número de hablantes y diagnóstico

La UIMQRoo se localiza en la comunidad de José María Morelos en el estado de Quintana Roo, uno de los tres estados que comprende la península Yucateca, y cuenta con 177 797 hablantes de lengua maya, que es la segunda lengua indígena más



Mapa 1. Mayahablantes

Fuente: tomado de Inegi, 2011b. Adaptación, Canché, 2014.

hablada en el territorio mexicano con un total de 787 449 hablantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), 2011a).

José María Morelos, lugar donde se encuentra ubicada la UIMQRoo, cuenta con 36 179 habitantes de los cuales el 56,5 % son hablantes de lengua indígena y el 44,7 % son personas que solo comprenden la lengua (Inegi, 2011b).

1.2. El contexto universitario

En 2011 realicé un diagnóstico sociolingüístico en la universidad. Ese mismo año, la primera generación de estudiantes se graduaba. La situación era que la mayoría de los estudiantes, particularmente los de la licenciatura de *Lengua y cultura*, estaban reprobando las asignaturas de inglés y maya y tenían que aprobarlas para poder graduarse. Dado el panorama, mi preocupación por el poco uso del maya en la universidad podría estar resuelta con esta información. Es decir, si los estudiantes estaban reprobando la asignatura era porque no habían aprendido la lengua, de tal forma que no podían hablarla. Sin embargo, era del conocimiento general que más del 50 % del total de la población estudiantil era mayahablante y que cerca del 70 % de los alumnos inscritos en la licenciatura de Lengua y cultura lo era. Así pues, las razones tanto del poco uso del maya en la universidad como del alto índice de reprobación no se hallaban en el hecho de que los alumnos no supieran el maya. Para responder la pregunta “¿cuáles son las razones de la escasa comunicación en lengua maya en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo?” había que contextualizar la situación sociolingüística mediante el mayor número de experiencias, razones y voces posibles.

El diagnóstico lo hice aplicando una encuesta y una entrevista. La encuesta podía ser contestada tanto en maya como en español. La versión en maya fue elegida por un 23,7 % de los alumnos del cuarto semestre, un 37,9 % de los del sexto y un 15 % de los alumnos del segundo y del octavo semestre. Los registros indicaron que más del 70 % de los alumnos que contestaron tenía como primera lengua el español, lengua de comunicación con la familia.

Pese a que más del 80 % apuntó que el maya es muy importante para su desarrollo profesional, a la pregunta sobre qué lengua usaban en la universidad con sus compañeros, la mayoría de los alumnos señaló el español. Sobre sus habilidades lingüísticas en lengua maya, la mayoría de los estudiantes en todos los semestres, indicó un mínimo aprovechamiento.

2. Metodología

Para mostrar y determinar el tipo de ideologías y actitudes predominantes en las respuestas de los docentes y alumnos, recurrí al concepto teórico metodológico del análisis del discurso. Esto dado que las ideologías se adquieren a través del discurso y dado también que la escuela y los medios de comunicación son las instituciones que más incidencia tienen sobre los individuos (Van Dijk, 2003, p. 46).

Las investigaciones acerca de las ideologías y las actitudes lingüísticas (Ninyoles, 1975; Baldauf, 2006; Martel, 2006; Terborg y García, 2006; Garrett, 2011), en situaciones de contacto, han enriquecido los debates lingüísticos y pedagógicos sobre todo en países caracterizados por su diversidad cultural. El cómo se expresa una idea no solo identifica al individuo como

miembro de un grupo sino que puede llevar a diferencias de opinión entre individuos y grupos (Van Dijk, 2003). Es decir, si bien las ideologías establecen las prácticas sociales de sus miembros, son también construcciones individuales en el sentido de que se forman a partir de las vivencias personales en contextos particulares y cambiantes (Mena, 1999; Howard, 2007; Van Dijk, 2003).

Ryan et ál. (1988) y Baker (1992) señalan que las actitudes pueden tener motivaciones integradoras o bien instrumentales, la primera se refiere al sentido de pertenencia a un grupo o comunidad, y la motivación instrumental está ligada al estatus.

Es así que al abordar la realidad sociolingüística a partir de dicho concepto, se llegan a conocer las actitudes e ideologías de los individuos así como la repercusión que éstas están teniendo en los procesos de revitalización de la lengua maya.

3. Las respuestas a la entrevista

3.1 ¿Hablar, reírse o callar?

Expondré enseguida algunas de las respuestas referentes a la importancia de hablar maya en la universidad, y al por qué los mayahablantes no usan su lengua en el centro educativo.

1.- ¿Qué les parece que se enseñe maya en la universidad? (EE⁶)

R1: “*Jach táaj k'a'abet tumen le mejen paalo'obo' tu bin u tu'ubsiko'ob, to'on k'a'abet ka'ansik ti' le mejen paalalo'obo'*” (8.º Lengua y cultura).

6. Entrevista estudiante.

7. R1 “Es muy necesario, porque los niños lo están perdiendo, nosotros debemos enseñarles” (8º Lengua y cultura).

R2: “A mí me parece que si está bien porque muchos jóvenes ahorita no quieren aprender la maya, que porque ¿qué van a decir? Que es un yucateco, o ¿que es de pueblo o de rancho! pero yo pienso que es orgullo tener la lengua, me parece muy bien que se esté implementando. De aquí he escuchado a varios que dicen que no les gusta la maya [...] son de lugares lejanos, porque dicen que es una vergüenza, por decir, mi primo va a entrar aquí, él dice que no le gusta la maya, que eso ¡es para nacos! así dice él, yo digo: al contrario, está bien que se enseñe, no comparto la idea con él” (4.º Lengua y cultura).

En R1 podemos ver que la transmisión intergeneracional de la lengua (*t'aan/t'anik*) desaparece de la concepción de los hablantes y su lugar lo ocupa la enseñanza (*ka'ansik*), a los niños “ya no se les habla”, se les enseña. En R2 puede verse un desprecio hacia la lengua otorgado por la falta de estatus “mi primo va a entrar aquí, él dice que no le gusta la maya, que eso ¡es para nacos!”⁸

En la última década, la enseñanza de las lenguas indígenas ha sido una demanda constante en el sector educativo (Canté Canul y Kuh, 2008). Dicha actividad de enseñar se ha visto como una fuente de ingresos, pero los resultados no han sido favorables, pues los docentes siguen usando el español incluso cuando enseñan su lengua indígena.

2.- ¿Han escuchado burlas o risas por el uso del maya en la universidad? (EE)

R3: “Sí, a mí me burlan mucho, mis compañeras se ríen y a mí me hacen sentir mal, pero yo sigo aunque se ríen [...] se burlan porque estoy aprendiendo” (4.º Salud Comunitaria).

R4: “*Ts'o'oki', yaan jka'ansajo'ob yéetel le xooknáalo'obo' ku ya'aliko'ob ba'al ti' in wéet xooko'obo', yaan juntúul jka'ansaje'*

8. Adj. Méx. Indio (// Indígena) (RAE, 2010).

*ku ya'alike' jmix k'ana'an a kanik le maaya'o' tumen chéen wey óoxp'éel lu'um ku t'a'anale', tumen chéen wey ku péertenecere', máas k'ana'an íngles! Tumen ti' kan a kaaxt meyaji', leti' kun u ts'áaj a jaanal (...) jmi ka'atúul jka'ansaj ts'o'ok in wu'uyik u t'aan beyo'(...) tu'ux túun ts'o'ok u páajtalil le máasewal kaajo', mina'an, mix táan u chíimpoolta'al, mina'an (...) ku yaajóoltik máak beyo', tumen kex ta ts'áakaba' a kane' le máax ts'áaik teech xooko' ma' tu yáantikech*⁹. (8.º Lengua y cultura)

Podemos ver que tanto en la respuesta R2 a la pregunta 1 como en las respuestas correspondientes a la pregunta 2 se manifiestan las ideologías de los alumnos y de los docentes. En R4, las burlas a los mayahablantes demuestran la poca o nula aceptación de parte de sus pares.

Según Van Dijk (s/f, p. 34), la exposición de las ideologías es también una práctica de poder, ya que las opiniones se expresan bajo “condiciones específicas de enseñanza y propaganda ideológica dirigidas a grupos sociales específicos”. En R4, las ideologías manifestadas por los docentes —“*yaan juntúul jka'ansaje' ku ya'alike' jmix k'ana'an a kanik le maaya'o' [...] máas k'ana'an íngles!*”¹⁰— van regulando el comportamiento lingüístico dentro del campus universitario al tiempo que desvalorizan el maya. No hay que perder de vista que para los

alumnos de licenciatura (en la mayoría de los casos) las ideas del profesor parecen tener tal coherencia que muchas veces las toman sin cuestionarlas.

3.- ¿Por qué creen que algunos compañeros suyos a pesar de ser mayahablantes no usan el maya en la universidad? (EE)

R5: “Máas séeba'an a wa'alik ba'alo'ob ich kastelan t'aan, máas ya'ab t'aano'ob ku chukbesik a t'aan, ke ti' maaya, máas xaan a wa'alik, leti' túun u p'ek le paalalo'obo”¹¹ (8º Lengua y cultura).

R6: “Porque tienen pena, porque muchos piensan que el maya es para personas pobres, analfabetas [...] es una discriminación. Ellos saben lo que piensan los demás y por eso, cuando los hablan en maya, ellos dicen, ¡piensan!: “si contesto en maya me van a ver como indio, pobre, no me van a ver del nivel de ellos”, yo digo que por eso no lo habla[n] y por eso prefiere[n] hablar inglés”. (2.o semestre)

Dado que las actitudes son una respuesta a las situaciones sociolingüísticas cotidianas de las que los individuos forman parte (Martel, 2006), las burlas que los estudiantes han recibido de parte de sus pares por expresarse en su lengua indígena y la preferencia e incluso sugerencia de docentes de usar el inglés en vez del maya, así como la falta de tolerancia a un habla parsimoniosa, y el burlar o hacer menos a quienes hablan maya son factores determinantes para que los alumnos mayahablantes reproduzcan conductas que restan vitalidad al maya.

Otras conductas tales como el hecho de que los estudiantes mayahablantes justifiquen el uso del español sobre el maya diciendo que las ideas les llegan más rápido en español que en

9. R4 “Sí, hay tanto maestros como alumnos que le dicen cosas a mis compañeros, un maestro dice que ¡no es necesario aprender maya, porque solo se habla en estos tres estados, solo pertenece aquí, es de mayor prioridad el inglés! Porque con el inglés conseguirás trabajo, el inglés te va a dar de comer [...] son dos los maestros que ya he escuchado que lo digan [...] y ¿dónde está el poder del pueblo indígena? No existe, no se respeta, no existe [...] uno lo resiente así, porque aunque quieras aprender, el que te enseña no te ayuda” (8.º Lengua y cultura).

10. “Hay un profesor que dice ¡no es necesario aprender maya, es de mayor prioridad el inglés!”

11. “Es más rápido hablar en español, tu vocabulario es más completo, en maya es más lento, eso es lo que no les gusta a los jóvenes” (8.º Lengua y cultura).

maya y que para ellos es más fácil explicar las cosas en español también van mermando la vida de la lengua indígena.

Por último, cabe recordar que las actitudes pueden tener motivaciones integradoras o bien instrumentales (Ryan et ál., 1988; Baker, 1992). En la universidad, esta motivación integradora sucede cuando los estudiantes, para sentirse parte del gremio universitario, usan el español, espacio que, según sus profesores, es un contexto hispano y no maya. La motivación instrumental en cambio está ligada al estatus y a la profesionalización, las cuales, para el caso, también suceden en español e inglés.

Ser universitario da a los estudiantes cierto prestigio. Los que logran obtener un sitio en la universidad son mirados con respeto. La universidad es un espacio al que pocos pueden acceder, a ella asisten los que contaron con mejor memoria mientras aprendían el español, proceso que, en muchos casos, les ayudó a desvalorizar su propia lengua.

3.2 Juntos o separados

A continuación presento las opiniones acerca de la disposición de los grupos y del uso del maya por parte de los universitarios.

4. ¿Qué les parece que los grupos de maya estén compuestos por mayahablantes y no mayahablantes (bilingües, bilingües pasivos y monolingües en español)? (EE).

R7: “Si por ejemplo; mi amiga sabe maya, yo no sé maya, ¡ah! mi amiga me pasa la respuesta, y no me preocupo por aprender, o si no, nos ponen en equipo y solo ellos hacen el trabajo y los demás no hacen nada”. (4.º Salud comunitaria)

R8: “In wa’alike’, le je’ex bix u ya’alik in wéet xooko’, ka’ach ti’ yano’òn jmi sexto semestre wale’, le jka’ansajo’, leti’e’ chéen ku ka’ansik maaya ti’ le máaxo’ob ma’ yojelo’, ti’ to’òn ik ojele’ leti’e’ ma’ tu ya’alikto’òn mixba’al (...) leti’e’ ken u ye’és ba’ax ken u beet le u láak’ le xooko’obo’, ku túuxtiko’ob yéetel to’òn ti’al k il wa ma’alob le ba’ax tu beeto’obo’, chéen ba’axe’ leti’obe’ táan u kaniko’ob, chéen ba’axe’ to’one’(...) chéen jetslo’òn¹²”. (8.º Turismo alternativo)

En la universidad, la interculturalidad mantiene la noción de que los estudiantes pueden aprender en grupos cuyos miembros tienen niveles distintos de competencia. Dicha noción sostiene que los estudiantes deben ayudarse mutuamente. Sin embargo, la opinión de los estudiantes del cuarto semestre (R7) ya con cierta experiencia, indica que para ellos no existe un avance homogéneo y que son los mayahablantes los que participan en las clases. Por su parte los estudiantes de octavo semestre, quienes en el momento de la entrevista estaban concluyendo con la experiencia de compartir clases con bilingües y monolingües en español, confirmaron que un trabajo conjunto no fue posible y también afirmaron que no fueron solo los no mayahablantes quienes se quedaron rezagados, sino también los propios mayahablantes (R8). Es decir, que la idea del múul meyaj (trabajo conjunto) que se propone como estrategia intercultural de aprendizaje no está funcionando.

6.- ¿En qué lengua son sus clases de maya; solo en maya, bilingües, solo en español? (EE)

12. “Considero que, como ha expresado mi compañera, cuando cursábamos, creo que el sexto semestre, el maestro solo le enseñaba maya a los que no sabían, a nosotros, que sabemos, él no nos enseñaba nada [...] cuando ya le había indicado a los compañeros qué debían hacer, los enviaba con nosotros para que nosotros revisáramos si estaba bien hecho, ellos estaban aprendiendo [...] pero nosotros estábamos estancados” (8.º Turismo alternativo).

R9: “*Seguun máax le jka’ansaj ku ts’áaik, yaan k’iine’ ich maaya, peero máases tuláakal le k’iino’ ich kastlan t’aan, jex le be-jráa’, le jka’ansaj ku ts’áaikto’ona’ chéen láaj ich kastlan t’aan ku ts’áaik, mix uts tin wich beyo*”¹³. (8.º Lengua y cultura)

R10: “Yo veo que no, que los maestros lo explican todo en español y solo algunas cosas las dicen en maya, pero toda la explicación es en español” (6.º Lengua y cultura).

7.- ¿En qué lengua imparte sus clases, en español, maya o ambas? ¿Por qué? (ED¹⁴)

R11: “*Ti’ u licenciaturail Lengua y Culturae’ weye’, pues le xooko’, ti jump’él hora 20 minuutos, kin maneartik táanchúumuk tieempoe’ ich kastelan t’aan u láak’ táanchúumuke’ ich maaya t’aan, aunque ku déebe seer tuláakal le xooko’ ku déebe seer maaya, peero tene’ kin ka’a a’alik teech je’ex ts’in wa’aliktecho’, tene’ flexible’en, yéetel kin manejaartik le éempatiao’, tumen cuaando kin wilik wa yaan kex 10 wa ócho ma’ tu maneartiko’ob maaya wa le maaya ma’ u yáax t’aano’obo’ [...] éentonces je’el ba’ax semestre’e’ tene’ kin wilike’ talan u ts’áa’abal tuláakal ich maaya, tumen lúugar a wáantiko’obe’ ka beetik k’aasti’ob*”¹⁵. (Prof. 1-maya)

El hecho de que los grupos estén integrados por alumnos con distintos grados de competencia dificulta a los docentes dar la clase en maya, aquí una razón más para hacer los grupos homogéneos. Por otro lado, dictar la clase primero en maya y luego en español (R11) implica un doble esfuerzo para el docente y un

13. “Depende del maestro, algunas veces en maya, pero la mayoría del tiempo es en español, como en este momento el maestro que nos da lo imparte todo en español, a mí ni me gusta así” (8.º Lengua y cultura).

14. Entrevista docente.

15. “En la licenciatura de Lengua y cultura, de una hora y 20 min. de clase, doy media clase en español y la otra media clase en maya, aunque debiera ser que toda la clase sea en maya, pero repito que soy flexible y que manejo la empatía, porque si veo que hay 10 u 8 alumnos que no manejan el maya o que no tienen el maya como su primera lengua [...] entonces, yo veo que en cualquier semestre es difícil para ellos si les das todo en maya y lejos de ayudarlos los perjudicas” (Prof. 1-maya).

nulo esfuerzo para el alumno, pues se sabe que los estudiantes esperan la traducción antes que intentar comprender en la lengua que no dominan.

3.3 ¿Son los alumnos, o los docentes?

Anteriormente expuse la opinión de los alumnos y de los maestros encargados de enseñar el maya. Incorporo ahora la voz de un grupo de maestros no mayahablantes, quienes, al preguntarles en dónde consideraban que radicaba el problema del alto índice de reprobación, particularmente del maya, contestaron lo siguiente:

R12. “No depende de un solo factor: [1] la actitud de los alumnos, [2] la actitud de los maestros, [3] las habilidades de enseñar [...] depende del conocimiento del maestro, es importante que se capaciten continuamente”. (ProfNM3)

R13: “Algo que me han comentado los chicos, ya que hice un sondeo de cómo se sentían los próximos egresados con su plan de estudios, algo que comentaban es que notaban que no había una seriación del nivel de maya o inglés, sino que cada profesor que entraba creía que ya estaban en cierto nivel y empezaba desde donde el profesor creía que deberían saber. [...] y que cuando le comentaban que no sabían, los profesores decían pues que ya no era su problema, porque el profesor anterior debió de haber cubierto esos temas y entonces el problema se quedaba, estén, sin resolver. En las dos lenguas, tanto en maya como en inglés, sentían que no había una academia”. (ProfNM4)

Las respuestas de los docentes dejan ver que tienen una actitud poco favorable para el uso y aprendizaje de la lengua maya: existe una falta de coordinación entre los profesores, de tal forma

que los alumnos pierden mucha información entre un nivel y el siguiente y los docentes no hacen nada por resolver este hecho.

Al preguntarle a los docentes, ¿cuál considerarían que podría ser la reacción de sus alumnos si alguna vez ellos dictaran toda o parte de su clase en maya? Si bien destacaron las respuestas positivas y emotivas, hubo profesores que no estaban convencidos de que dar su clase o parte de su clase en maya fuera una buena idea, como en R14. Es interesante ver cómo los profesores consideran que las tecnologías y las nuevas tendencias¹⁶ no pueden explicarse en maya y que el hecho de hacerlo puede irritar a sus alumnos. Evidentemente, las tecnologías están relacionadas con lenguas no minorizadas, como si el poco estatus de una lengua vedara la creatividad e ingenio de sus hablantes. ¿En qué lengua hay que pensar para ser creativo, para ser inteligente?

8.- ¿Cómo crees que reaccionarían tus alumnos si dieras parte de tu clase en maya?

R14: “Entre los estudiantes no son tan homogéneos, también tienen diversas opiniones, hay algunos que les encantaría esto [...] pero creo que la mayor parte de los estudiantes [...] a mí me relacionan con tecnologías, nuevas tendencias, les irritaría un poco porque normalmente justo cuando hablas de tecnologías lo que menos relacionas es la lengua maya, causaría seguramente cierta irritación”. (ProNM2)

Esto se corresponde con otras afirmaciones de otros docentes en lo referente al valor que la universidad otorga al aprendizaje del inglés dejando de lado, tal vez sin intención, el aprendizaje y uso de la lengua maya.

16. Idea que está implícita y explícita en el apartado de formación básica (apartado 1.9); el inglés para las nuevas tecnologías.

R15: “Me han dicho los estudiantes ‘no tenemos el inglés que necesitamos para ser competitivas (sic) para becas y programas de intercambio’ [...] es cierto que las becas, algunas convocatorias piden, pero piden demasiado, ¿no? por donde voy es, que ya me han pedido los estudiantes que si no podríamos dar clases extra de inglés, no de maya, de inglés”. (ProfNM12)

Conclusiones

El análisis de los datos evidencia que es imperativo tener en cuenta las diferentes competencias lingüísticas de los alumnos, es decir, es importante formar grupos de estudiantes cuyas competencias lingüísticas sean homogéneas, para que cada integrante del grupo alcance un aprovechamiento significativo.

El grueso de las actitudes y las ideologías expresadas en las respuestas tanto de alumnos como de docentes van teniendo un impacto en el proceso de revitalización del maya. Los profesores, en su mayoría, afirman que el inglés —contrario al uso y aprendizaje del maya—, “es el camino a las tecnologías”, “es la puerta al éxito profesional”. A estas ideologías se suman las ideologías y actitudes de los estudiantes quienes se burlan de sus compañeros mayahablantes y los desmotivan a usar su lengua indígena contribuyendo así al desplazamiento de la misma.

Vemos entonces que no han sido solo las ideologías y actitudes de los docentes, quienes prefieren el uso del español para enseñar la lengua indígena o de los docentes no mayahablantes que motivan al uso del español y del inglés versus el del maya. Sino que, a dichas ideologías y actitudes, se suman las de los estudiantes hispanohablantes, quienes ven al maya como una lengua de menor valor, y quienes se burlan de sus compañeros cuando se expresan en maya. Todo lo anterior, unido al preferente uso

del español en el contexto del hogar, desafortunadamente ha hecho que los estudiantes mayahablantes prefieran el español para comunicarse tanto entre ellos como con sus profesores, dando como resultado una constante pérdida de su lengua indígena.

Esta es una invitación a los hablantes de lenguas indígenas a un cambio de actitud. No debemos esperar que el otro cambie primero, es decir, que el monolingüe de español cambie, ya que si bien sus actitudes e ideologías históricamente han dificultado el camino hacia la vitalidad de nuestras lenguas, ahora somos también nosotros, los propios hablantes, quienes seguimos afeccionados a actitudes e ideologías negativas que no permiten que nuestras lenguas alcancen cierto estatus, se reproduzcan, sean reconocidas.

La ley de derechos lingüísticos permite y motiva el uso de las lenguas indígenas. La misión de las universidades interculturales es promover y fortalecer las lenguas originarias, pero si los propios hablantes nos seguimos negando la oportunidad de hablar nuestra propia lengua podrá haber 100 leyes y 100 universidades interculturales y las lenguas seguirán desapareciendo.

Referencias bibliográficas

- Baker, Colin. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual matters 83. Series Editor: Derrick Sharp. Great Britain: WBC Print Ltd, Bridgend.
- Baldauf, R. B. Jr. (2006). Planificación y política del lenguaje: tendencias crecientes y direcciones futuras. En R. Terborg y L. García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. 1 México D.F: UNAM / CELE.

- Briceño Chel, F. (2002). La lengua e identidad entre los mayas de Yucatán. *Los investigadores de la Cultura Maya*, 10, tomo II, 370-379.
- _____. (2008). Los (nuevos) usos de la lengua maya ante la ley general de los derechos lingüísticos. En J. Robertos Jiménez et ál. (coord.). *Los Mayas contemporáneos* (pp. 87-107). México DF: Universidad de Quintana Roo / Centro de Estudios Interculturales / Plaza Valdés.
- Canché Teh, B. F. (2005). *Bilingüismo y continuidad del maya yucateco entre la población de Timucuy de Hidalgo* (tesis de maestría). CIESAS / CDI, México D.F.
- _____. (2014). *Uso, actitudes y aprendizaje del maya en la UIM-QRoo* (tesis de doctorado). UB/Ford Foundation, Barcelona.
- Canté Canul G. y Kuh y López, J. A. (2008). ¿Educación maya o educación intercultural? Perspectivas para Yucatán. En E. Krotz, Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Yucatán Tu táan u noj a'almaj t'aanil u páajtalil u t'a'anal máasewal t'aano'ob*. México D.F: Inali / UNO.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: SEP / CGEIB.
- Cifuentes, B. (1994). Políticas lingüísticas en México durante el siglo XIX. En G. López Cruz y J. L. Moctezuma, *Estudios de Lingüística y sociolingüística* (pp. 275-285). México DF: Universidad de Sonora / INAH.
- Garrett, P. (2011). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima, Perú: IEP/ IFEA PUCP.

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodeterminaciones y referencias geoes-tadísticas*. México DF: Diario Oficial. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2011a). Resultados definitivos. *Censo de Población y vivienda (2010)*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/default.aspx>
- _____. (2011b). Hablantes de lengua indígenas. *Censo de Población y vivienda (2010)*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/?e=23&m=0&ind=1005000040>
- Martel, A. (2006). Ecología del lenguaje e ideologías de solidaridad. Políticas del lenguaje que desarrollan cuidadosamente condiciones de desarrollo para las comunidades lingüísticas. En R. Terborg y L. García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. 1 (pp. 133-162). México DF: UNAM / CELE.
- Mena Ledesma, P. (1999, enero-junio). Actitudes Lingüísticas e Ideologías Educativas. *Alteridades*, 9(17), 51-70.
- Ninyoles, R. Ll. (1975). *Estructura social y política lingüística*. Valencia, España: Fernando Torres Editor .
- Pfeiler, B. (1988). Yucatán: el uso de dos lenguas en contacto. *Estudios de cultura maya*, 18, 423-444.
- _____. (1999). La situación sociolingüística en Yucatán 1970-1990. En *Atlas de procesos territoriales de Yucatán* (pp. 269-299). Mérida: UADY.
- Ryan, Ellen B./Giles, Howard/Hewstone, Miles (1988) "The measurement of language attitudes", en *Sociolinguistics: an International Handbook*, Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K., eds., Berlin, 1068-1081.
- Schmelkes, S. (s/f). *Las universidades interculturales en México ¿una contribución a la equidad en educación superior?* Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf
- Terborg, R. y García Landa, L. (2006). Cómo los conceptos pueden influir en la planificación del lenguaje: la competencia y su impacto en las relaciones de poder y la desigualdad. En R. Terborg y L. García Landa, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. 1 México, DF: UNAM/CELE.
- Van Dijk, T. (s/f). ¿Un estudio lingüístico de la ideología? En G. Parodi Sweis (ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Mecker* (pp. 27-42). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- _____. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel
- Zámišova, L. (2003). *La situación sociolingüística en el territorio de la península de Yucatán. Multilingüismo en la sociedad y relaciones entre política, lengua e identidad social* (Informe de investigación de posgrado). Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Sección IV

El rol de las instituciones académicas frente al contacto

¿KICHWA O QUICHUA? HISTORIA
POLÍTICA DE ALFABETOS Y APLICACIÓN
DE LOS PROCESOS DE LECTURA
Y ESCRITURA DE LAS LENGUAS
INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

KICHWA OR QUICHUA? POLITICAL
HISTORIES OF ALPHABETS
FOR INDIGENOUS LANGUAGES
IN LATIN AMERICA AND EFFECTS
ON READING AND WRITING IN ECUADOR

Nicholas Limerick¹

Resumen

Después de épocas en las que diferentes actores participaron en la planificación de la alfabetización, hoy se encuentran múltiples alfabetos presentes en materiales de lectura en Kichwa y en otros idiomas indígenas. Este artículo combina el análisis de la historia política de la alfabetización y de los alfabetos en América Latina con la inves-

1. Teachers College, Columbia University.

Mis agradecimientos a todos los amigos y compañeros que trabajan en la Dirección Nacional de Educación Bilingüe, las Direcciones Provinciales y de las escuelas, por recibirme y permitirme conocer sobre los procesos educativos y el Kichwa. A los académicos Kichwas que han propuesto durante mucho tiempo que el tema de los alfabetos es importante, y a Luis Montaluisa, cuyo trabajo en particular fue esencial para este documento. A Elizabeth Rosero, por su excelente trabajo en la traducción profesional al español de este documento. A Gabriela Paredes Porras, por mejorar el estilo del español académico escrito.

tigación etnográfica sobre Kichwa en Ecuador para demostrar cómo los alfabetos afectan los esfuerzos actuales de alfabetización. Las historias de los alfabetos y sus cambios dan forma a la manera en que las personas perciben e interactúan con los materiales escolares, y los alfabetos con los que las personas no crecieron pueden ser difíciles de adaptar y comprender en los procesos de aprendizaje y en el cotidiano. Los lectores adultos a veces asocian una sola letra con dificultad para leer. Las ortografías están ligadas a las historias de contacto lingüístico entre las lenguas coloniales y las lenguas minoritarias, lo que complica los esfuerzos de la investigación educativa para convertir la alfabetización en un proceso monolingüe, neutral o estandarizado.

Palabras clave: alfabetización, alfabetos, lenguas indígenas, estandarización

Abstract

After years of different actors' involvement in literacy planning, materials in Indigenous languages like Kichwa are now written with contrastive alphabets. This article combines analysis of the historical politics of literacy and alphabets in Latin America with ethnographic research on Kichwa in Ecuador. Alphabet histories and changes affect how people perceive and interact with schooling materials, and alphabets that people did not grow up using can be difficult for adapting to teaching and to everyday reading and writing. Adult readers sometimes associate single letters with displeasure for reading. Orthographies are linked to histories of language contact among colonial and minoritized languages, which complicates educational research efforts to convert literacy into a monolingual, neutral, or standardized process.

Key words: literacy programs, alphabets, Indigenous languages, standardization

1. Introducción

Para comprender un pasaje simple, teniendo en cuenta la capacidad de la memoria a corto plazo, los estudiantes promedio deberían leer un mínimo de 45-60 palabras por minuto. La investigación realizada en el área del aprendizaje y los datos existentes sugieren que este estándar podría emplearse a escala mundial. (Abadzi 2011, Secretaría de la Iniciativa Acelerada de Educación para Todos, Banco Mundial, 2011)

Mis ojos tienen pereza de mirar esto, a veces [es] por esta letra k. Pero si yo veo escrito el mismo texto con la letra c... hay un espacio más amplio, letras más redonditas, más bonitas. (Pedro, 2012)²

Las citas anteriores muestran posturas opuestas con respecto a la alfabetización. En la primera postura, una “expectativa estándar” para la alfabetización mundial se puede emplear de manera general en poblaciones diametralmente diferentes sin tener en cuenta los trasfondos culturales y habilidades multilingües de los participantes. En consecuencia, instituciones como el Banco Mundial pueden operativizar la “expectativa estándar” como un parámetro para medir el nivel de éxito de las iniciativas de fomento de la lectura, para etiquetar a los estudiantes como “alfabetizados” y para evaluar el éxito de los programas de alfa-

2. Pedro, kichwahablante, Ecuador, 2012 (todos los nombres que aparecen en este artículo son seudónimos).

betización. La alfabetización se convierte entonces, ostensiblemente, en una unidad de medida apolítica.

La segunda cita implica que la lectura alfabética no puede ser neutral o descontextualizada; este ha sido un asunto que historiadores y antropólogos de la educación han enfatizado por largo tiempo (Graff, 1979; Street, 1984). Esta cita, al haber sido dicha por un kichwahablante acerca de su lengua, puede servir como punto de entrada a un componente poco examinado de las iniciativas de alfabetización en los contextos poscoloniales: pueden existir de manera simultánea múltiples alfabetos para la misma lengua. Pedro y otros kichwahablantes normalmente se enfrentan con materiales de lectura producidos con alfabetos originados en diferentes períodos históricos de planificación lingüística.³ Este hecho complica aún más los esfuerzos que se puedan realizar para descontextualizar la alfabetización, ya que, se deben tomar decisiones no solamente acerca de una variedad lingüística empleada para la lectura y escritura, sino también acerca de qué alfabeto se emplea para producir materiales educativos. Así como Pedro se lamenta al describir el uso de la letra *k* en lugar del uso de la letra *c* para el mismo sonido, se puede afirmar que los alfabetos son instrumentos sociales de gran importancia que influyen directamente sobre cómo los individuos interactúan con los textos escritos. Esta cita muestra cómo los alfabetos tienen diferentes historias que afectan la lectura en el presente.

El Kichwa, conocido fuera del Ecuador como Quechua, es una de las lenguas indígenas más habladas en el continente ame-

ricano. Las enciclopedias estiman que hay 1 millón de kichwahablantes en Ecuador y 8 millones de hablantes de Quechua en la región andina de América del Sur (Haboud, 2010). El Kichwa presenta un ejemplo prominente de cómo los alfabetos afectan los programas de alfabetización en las lenguas indígenas. Como sucede en muchas lenguas minorizadas, el Kichwa tiene una historia relativamente corta de escritura alfabética estandarizada. En la actualidad existen múltiples alfabetos en circulación para el Kichwa. Tres de ellos, por ejemplo, tienen su origen en los siguientes eventos:

- Lingüistas misioneros adoptaron la mayor parte del alfabeto castellano para escribir en Kichwa durante la segunda mitad del siglo XX:

a, b, c, ch, d, f, g, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, t, u, y, z

- Lingüistas y activistas educativos oficializaron un alfabeto que intentaba usar menos letras a principios de la década de 1980:

a, c, ch, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, sh, t, ts, u, y, z

- Funcionarios Kichwa hablantes de los programas de Educación Bilingüe crearon un alfabeto unificado en 1998 y lo revisaron en 2004:

a, ch, i, h, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, ts, u, w, y

Aunque a primera vista estos alfabetos romanos parezcan similares, cada uno de ellos altera cómo los kichwahablantes conectan las formas a los sonidos. De hecho, las letras en negrita no

3. Nota de la traductora (N. de la T.). Algunas citas tomadas de entrevistas contenidas en el texto han sido producidas empleando la variedad del español andino del Ecuador. Estas se transcriben en pie de página a una variedad de español más general con el fin de que su sentido sea lo más claro para quien no comprende a profundidad la variedad de español andino ecuatoriano.

aparecen en los tres alfabetos y en el último alfabeto se introdujo la letra k, que Pedro menciona al inicio de este artículo. Desde 1998 en adelante, incluso la forma escrita oficial del nombre de la lengua cambió de “quichua” a “Kichwa”. Estos cambios han ayudado a sistematizar la escritura en todo el sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y a valorizar al Kichwa como una lengua de escolarización. No obstante, varios hablantes de la lengua también rechazan los cambios, en parte debido a que las letras han alterado la lectura.

Este artículo considera a los alfabetos como espacios de disputa en toda América Latina. Se basa en más de dos años de investigación etnográfica realizada con directores, lingüistas, profesores, padres y estudiantes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (de aquí en adelante EIB) del Ecuador. Plantea la siguiente pregunta: ¿cómo y por qué los alfabetos de las lenguas indígenas tienen una importancia decisiva? Empleando un análisis histórico comparativo realizado a lo largo y ancho de América Latina y a través de investigación etnográfica realizada en Ecuador, este artículo busca ir más allá de la mirada tradicional, que considera a la alfabetización como una acción que remite directamente al aprendizaje de los alfabetos, como un hecho descontextualizable y que considera a la lectura como una simple conexión de formas y sonidos. Por medio del análisis de datos etnográficos, este artículo muestra cómo las letras y sus historias sociales complican los planes de alfabetización. Además, el presente artículo pone de relieve cuatro problemas intrincados que surgen en el proceso de alfabetización a causa de la existencia de alfabetos simultáneos y contrapuestos.

2. Marco teórico

En la actualidad, es claro que llegar a ser una persona “alfabetizada” implica poder manejar con gran facilidad una multiplicidad de registros y formas de interacción que cambian según el contexto, incluyendo los trasfondos culturales (The New London Group, 1996; Hornberger, 1997; Gundaker, 1998; Collins y Blot, 2003; Wagner, 2008; Zavala, 2002; Vasudevan y Campano, 2009; Contreras, 2013). La alfabetización es, por lo tanto, un fenómeno social e ideológico producido a través de relaciones de poder (McCarty, 2005; Gee, 2014). En este marco, “clasificar” o “etiquetar” a las personas empleando generalizaciones descontextualizadas se ha convertido en algo poco convincente; a pesar de que estas concepciones diferentes continúan en vigencia, como lo demuestra la cita inicial del Banco Mundial (Abadzi, 2011).

Los miembros de la academia han hecho énfasis cada vez mayor en la alfabetización basada en el *aprendizaje de los alfabetos*. La investigación psicolingüística apunta hacia la ortografía como una parte subconsiderada, pero integral de la lectura (Holm y Dodd, 1996; Verhoeven, 2000; Aro, 2004; Georgiou, Parrila y Papadopoulos, 2008; Grainger, 2008; Share, 2008; Caravolas et ál., 2012), en donde la decodificación realizada por los lectores emergentes implica la conexión de formas y sonidos. Las ortografías son sistemas de escritura desarrollados para lenguas específicas, como por ejemplo el alfabeto del inglés (Sebba, 2007, p. 10). La investigación psicolingüística sobre la ortografía y la alfabetización depende de la hipótesis de la profundidad ortográfica, que sostiene que las lenguas con alfabetos “transparentes” tienen una correspondencia más precisa entre letras y sonidos (Pike, 1938; Katz y Frost, 1992). Las lenguas más citadas incluyen el castellano, el finés, el alemán o el griego. Por el con-

trario, las ortografías que fusionan más fonemas en un mismo grafema o tienen una ortografía inconsistente, como el inglés, por lo general, se conocen como “ortografías opacas”. Los psicolingüistas han demostrado, sobre todo para el inglés —al realizar una comparación de este con otras lenguas— que la lectura tiende a desarrollarse a un ritmo comparativamente menor en los lectores de lenguas con ortografías opacas (Ellis et ál., 2004; Georgiou et ál., 2008, Florit y Cain, 2011). También se ha concluido que las personas pueden aprender a leer con cualquier tipo de ortografía. La Evaluación de Lectura Temprana (EGRA, por sus siglas en inglés⁴) también considera las relaciones existentes entre las ortografías y los sonidos y sostiene que los sistemas de medición estandarizados y aplicados en entornos interculturales son inadecuados ya que dan “ventaja” a los lectores de lenguas con ortografías transparentes (RTI International, 2015, p. 22).

Si bien las teorías de la profundidad ortográfica han guiado de manera constante la investigación y la evaluación sobre el alfabetismo en el mundo, también han guiado los planes de alfabetización modernos en América Latina durante décadas, ya que los responsables de la planificación lingüística han creado alfabetos para lenguas indígenas que sobre todo han mantenido una tradición oral. A pesar de los efectos que las ortografías opacas y transparentes tienen sobre la lectura, estos han sido poco examinados en las investigaciones realizadas para la revitalización lingüística (Grenoble y Whaley, 2006, p. 137), tanto los misioneros en distintas partes del mundo, como los ejecutores de los programas de alfabetización han pasado décadas debatiendo y evaluando estos efectos. Sus descubrimientos han sido consis-

tentes con la investigación psicolingüística y mantienen que las ortografías opacas son menos eficientes para las prácticas de lectura *emergente*. Este artículo, por el contrario, muestra cómo la existencia simultánea de alfabetos romanos que se superponen, ha creado dificultades incluso para los lectores *avanzados*.

Es posible que poner en relieve las conexiones forma/sonido, mientras se ignoran otros factores contextuales que influyen en la lectura —como las conexiones afectivas que los lectores como Pedro tienen con sus lenguas— sea una de las razones por las que el trabajo realizado por ejecutores y académicos en lo referente a la alfabetización fundamentada en el aprendizaje de los alfabetos pueda pasar por alto la importancia de la existencia simultánea de múltiples alfabetos. Los antropólogos lingüistas han demostrado cada vez con mayor claridad que los alfabetos no son importantes únicamente para las conexiones forma/sonido, sino que también son inseparables de la vida social más ampliamente hablando (Schieffelin y Doucit, 1994; Jaffe, 2000; French, 2003; Suslak, 2003; Faudree, 2015). Las ortografías se convierten en proyectos políticos y, como tales, se han operativizado en esfuerzos para convertir y “modernizar” a las poblaciones ancestrales. La planificación lingüística realizada en los grupos indígenas y dirigida a la creación de ortografías unificadas —o estandarizadas— ha empleado la caracterización de los avances científicos surgidos en lo relativo a las teorías de profundidad ortográfica. Esto se examinará más adelante en la sección de historia. Es importante para la planificación ortográfica moderar los avances que se realizan para crear alfabetos unificados o incluso alfabetos fonéticos, con el pragmatismo proveniente de las experiencias sociales de los lectores (Hinton, 2001), puesto que los alfabetos están inmersos en estas relaciones.

En el continente americano, las ideologías descontextualizantes acerca del alfabetismo han ignorado las consecuencias de

4. N. de la T. EGRA = Early Grade Reading Assessment.

las dimensiones poscoloniales de la vida social. Para los pueblos tradicionalmente marginados, siglos de colonización, genocidio, eliminación de símbolos culturales y lingüísticos han creado estigmas alrededor de las formas alternativas de conocimiento y de alfabetización (Lomawaima y McCarty, 2002; Rappaport y Cummins, 2011; Cortina y De la Garza, 2015). Los eventos lectores fundamentados en el aprendizaje del alfabeto suceden en este contexto histórico. La investigación educativa afirma la importancia de tener en cuenta la inequidad localizada como un elemento importante para la creación de identidades en los proyectos de lectura y escritura en general (Varenne y McDermott, 1995;9 Wortham, 2005; Bartlett, 2009; Alim, 2011); además, señala la importancia de tener en cuenta el papel que tienen emociones como la vergüenza (Bartlett, 2007). Cuando los hablantes de lenguas indígenas son impulsados a sentir vergüenza por hablar su lengua (Hornberger, 1988; Skutnabb-Kangas, 1988; King, 2001; Meek, 2010), los responsables de la planificación no siempre han sido sensibles tanto al “impacto” que los alfabetos pueden tener como a la realidad de los hechos históricos que estos evocan. Quienes trabajan en alfabetización deben tener especial cuidado al planificar y evaluar los eventos lectores de las poblaciones tradicionalmente marginadas. Además, en lo relativo a la ortografía, deben tener en cuenta las conexiones que se han desarrollado entre las lenguas coloniales y las lenguas minorizadas.

Tal vez en ninguna parte del mundo esta situación sea tan evidente como en América Latina. A continuación, se detallarán los métodos empleados en esta investigación y se presentará información del contexto de la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (EIB). Además, se rastrearán los orígenes de las ortografías estandarizadas “científicas” y sus conexiones con los esfuerzos paradójicos de asimilación y de unidad política dirigi-

da a los indígenas en otras partes de América Central y de Sudamérica. Este artículo termina examinando cómo la existencia simultánea de alfabetos en conflicto es un hecho de gran importancia para la EIB en la actualidad, incluyendo las dificultades que enfrentan los lectores avanzados al leer. En este artículo se argumenta a favor del desarrollo de planes de alfabetización en el contexto de esta historia sociopolítica.

3. Metodología

Este artículo es el resultado de 25 meses de investigación de campo etnográfica realizada en Ecuador desde el año 2011 hasta 2013. Este proyecto se enfocó en el estudio de los esfuerzos realizados para la revitalización lingüística en diferentes espacios de generación e implementación de políticas, como por ejemplo, conferencias internacionales sobre lenguas en peligro, reuniones de planificación y eventos diarios que se realizaron en escuelas y comunidades. La metodología incluyó observación y participación en los distintos espacios mencionados, la realización de entrevistas, y la grabación en audio de distintos eventos. El autor del presente artículo colaboró en oficinas donde se lleva a cabo la planificación educativa, asistió a reuniones de directiva y colaboró con profesores al ayudar a los estudiantes con su trabajo en las aulas de clase. Durante los 25 meses se realizó la investigación de campo en tres espacios: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib), en donde la EIB se coordina al interior del Ministerio de Educación, y dos escuelas de EIB en Quito.

4. La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador

En una nación-Estado reconocida alrededor del mundo por los éxitos alcanzados por la organización indígena, los miembros de las organizaciones establecieron un segundo Sistema Nacional de Educación en 1988 que funcionaba de manera paralela al sistema educativo principal. Al momento de realizar la investigación de campo, existían 2792 escuelas de EIB en Ecuador.⁵ Las políticas oficiales de la Dineib establecen que la Educación Intercultural Bilingüe se debe realizar en castellano y en una de las 14 lenguas indígenas del país. El sistema educativo escolar también promueve la importancia de la inclusión los valores culturales en el currículo, incluyendo las historias, las sabidurías y los materiales generados por grupos indígenas. La existencia de un sistema de escolarización autónomo, a menudo el sueño de las poblaciones marginadas alrededor del mundo, se convirtió en una realidad en Ecuador. Para la mayoría de escuelas que forman parte del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, la lengua ancestral de instrucción debería ser el Kichwa. A pesar de que el Kichwa ha sido reconocido como “un idioma oficial de relación intercultural” en la Constitución del Ecuador de 2008, los hablantes están desplazándose hacia el castellano (Haboud y Toapanta, 2014). Como ha sucedido con otras lenguas indígenas de América, siglos de represión colonial han dejado al Kichwa altamente estigmatizado. En las últimas décadas, el Kichwa ha sido uno de los símbolos más prominentes de la alteridad que muchos hablantes intentan esconder.

5. Fuente: Dineib (s/f). Documento Excel de trabajo.

El sistema escolar de EIB ha tenido dificultades para enseñar las lenguas indígenas en las aulas (King, 2001; Martínez-No-vo, 2009). Debido a su condición de lengua tradicionalmente marginada, algunos padres de los estudiantes se han opuesto a la escolarización en la lengua hablada en el hogar. El sistema de EIB también ha enfrentado la falta de materiales para enseñar a estudiantes que no hablan Kichwa pero que vienen de familias kichwahablantes, ya que el material existente se encuentra orientado más hacia niños que hablan Kichwa en el seno de sus familias. A pesar de que enseñar Kichwa y otras lenguas indígenas ha sido difícil, el sistema de EIB ha dado pasos importantes para lograr la valoración positiva de las lenguas y culturas indígenas puesto que ha logrado incrementar el diálogo acerca de la diversidad cultural y ha generado un mayor reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos tradicionalmente marginados.

4.1. La “ciencia” de la ortografía

A fin de mostrar cómo los alfabetos Kichwa que existen de manera simultánea y que están en conflicto han adquirido importancia, esta sección examina los alfabetos como proyectos histórico-políticos. La planificación ortográfica en Ecuador se basó en ortografías e ideologías empleadas en otras partes de América Latina durante el último siglo. Los argumentos sobre los esfuerzos de alfabetización descontextualizada y “científica” fueron claves para las acciones realizadas en torno a las ortografías de las lenguas indígenas. Este pasado modernista incide directamente sobre los complejos problemas actuales que enfrenta la alfabetización en Kichwa.

4.1.1. 1920 a 1960 en América Latina

Los misioneros lingüistas estadounidenses del Instituto Lingüístico de Verano (SIL, por sus siglas en inglés) tuvieron un papel prominente en las iniciativas de alfabetización que se dieron en el continente americano desde la década de 1920 en adelante. El SIL es “una organización religiosa sin fines de lucro” que, en la actualidad, cuenta con un personal compuesto por 5500 miembros que trabajan en las lenguas de 100 naciones-Estado alrededor del mundo.⁶ Uno de los objetivos más importantes de esta organización es crear materiales educativos y traducciones de lenguas minoritarias. Los esfuerzos controvertidos realizados por esta organización han dado forma a las ortografías de las lenguas ancestrales en América Latina y en el resto del mundo.

Cameron Townsend, fundador de la organización, llegó a Guatemala en 1919 y empezó a traducir la Biblia a la lengua maya Kaqchikel mientras buscaba la manera de convertir a los mayas al cristianismo. En el proceso, Townsend creó un alfabeto que “estaba lo más cercano posible al alfabeto del castellano” para escribir en Kaqchikel, en un intento de fortalecer las similitudes fonéticas existentes entre las dos lenguas (Townsend, 1961, p. 10, citado en French, 2003, p. 485). Este esfuerzo sería parte del enfoque del SIL en esa época para borrar las bastas diferencias existentes entre las lenguas indígenas y el castellano, con la esperanza de promover la igualdad de los indígenas para su asimilación a una nación-Estado cristiana de hispanohablantes (French, 2003). La alfabetización entendida como una acción que remite directamente al aprendizaje del alfabeto en castellano

fue clave para alcanzar este “progreso” y el presidente de Guatemala apoyó estos esfuerzos (Errington, 2008, p. 154).

A medida que los misioneros lingüistas trabajaban en América Central, en las décadas de 1930 y 1940 adoptaron un cambio del alfabeto castellano hacia alfabetos más “científicos” para escribir en las lenguas indígenas. Los primeros misioneros lingüistas conocían muy poco acerca de las lenguas que intentaban “reducir” a la escritura, pero de manera paulatina, conforme pasaba el tiempo, estudiaban lingüística formal en las universidades de los Estados Unidos. De esta forma, empezaron a examinar las lenguas indígenas empleando sistemas gramaticales estandarizados, así como sistemas fonológicos en lugar de solamente escribir el maya con el alfabeto castellano.⁷ Este trabajo creó tensiones. Por un lado, empleó la lingüística para crear letras que se correspondieran con los puntos y maneras de articulación de los sonidos en *todas* las lenguas (French, 2004), lo que afirmó las formas universales de escribir la correspondencia uno a uno entre letras y sonidos. Por otro lado, el futuro presidente del SIL, Kenneth Pike, quien había obtenido un PhD en lingüística en la Universidad de Yale, profesaba que cada lengua tenía un set de sonidos que cada set se diferenciaba por la comprensión que los hablantes de las lenguas tenían de ellos (Pike, 1947, p. 208). Así, las fórmulas articulatorias universales como el Alfabeto Fonético Internacional debían ser confrontadas con la percepción que los hablantes tenían de los sonidos de lenguas específicas.

El empleo de alfabetos estandarizados y sistemáticos formaba parte de un discurso ampliamente difundido acerca de la alfabetización científica como un medio de modernizar y asimilar

6. Véase <http://www-01.sil.org/sil/>

7. Véase http://www-01.sil.org/WCT/wct_bio3.html

a las poblaciones indígenas —famosa aseveración proclamada en el Primer Congreso Indigenista Interamericano que se llevó a cabo en 1940 (De la Peña, 2005; Barros, 1995, p. 283)—. A pesar de que la creación de alfabetos unificados trajo consigo un proceso de sistematización a la escritura, los grafemas inevitablemente fusionaban sonidos que Pike previamente había señalado debían escribirse con letras diferentes. Los esfuerzos realizados para conseguir una planificación eficiente, por lo general demostraban esta tensión a medida que los planificadores optaban por ortografías unificadas, incluyendo la letra *k*, por sobre maneras preexistentes de escribir los sonidos. Misioneros del SIL, personal de la Unesco, lingüistas nacionales y planificadores estatales crearon este tipo de alfabetos en reuniones nacionales en la década 1940 en América Central y en el Perú (Barros, 1995; Hornberger, 1993; Albó, 1987). En el afán de justificar los cambios mencionados, los planificadores a veces llegaban incluso a sugerir que este tipo de ortografías eran evolutivamente más avanzadas y que conllevarían beneficios cognitivos para las poblaciones nativas (Fleming, 2009; Sebba, 2012). El Sistema Unificado de Escritura para el Quechua y el Aymara que había sido desarrollado en una reunión sostenida entre Kenneth Pike y traductores bíblicos en 1944, afectaría el futuro del Kichwa ecuatoriano en particular. Este sistema, con unos pocos cambios, se convirtió en el alfabeto oficial para el Quechua en el Perú en 1946 (Albó, 1987; Hornberger, 1993). Este alfabeto fue entonces aprobado internacionalmente en la Tercera Conferencia Indigenista Interamericana llevada a cabo en 1954 en La Paz, Bolivia (Hornberger, 1993; 239). La conferencia convirtió así a la *k*, la letra mencionada por Pedro en la cita inicial de este artículo, en una letra oficial en la región andina para que sea usada en todas las variedades del Quechua.

Todo esto ilustra cómo las ideologías “científicas” que se tienen sobre los alfabetos pueden cambiar. Por ejemplo, a pesar de que los lingüistas del SIL en primera instancia abrazaron el alfabeto castellano, más adelante lo consideraron como “ineficiente” e “irracional” (Barros, 1995, p. 282). En la actualidad, los lingüistas consideran que el castellano tiene una ortografía relativamente transparente. El ejemplo también demuestra cómo estas ideologías influyeron en la adopción de alfabetos estandarizados en diferentes naciones-estados y lenguas. Es necesario señalar que los responsables de la planificación tendían a ignorar las voces de protesta de los miembros de las comunidades indígenas (French, 2004).

4.1.2. 1970 a 2000 en los Andes

En todo el territorio andino en la década de 1970 y 1980, los responsables de la planificación, que en su mayoría no pertenecían a pueblos indígenas, promovieron un sistema de escritura panandino con conexiones opacas entre formas y sonidos. Ellos postularon que la “ciencia” y el “orden” de los alfabetos unificados contrarrestarían el estigma del analfabetismo (Weber, 2005). El proyecto había adquirido un tinte nacionalista Quechua, ya que, sus objetivos visualizaban a futuro una nación política panandina de Quechuahablantes. En otras palabras, sus esperanzas estaban puestas en que un sistema unificado de escritura proyectaría una imagen de un grupo unificado y le daría “respetabilidad”.

A la par que los responsables de la planificación en el ámbito regional, incluyendo los miembros del SIL, promovían estos alfabetos; por su parte, otros misioneros del SIL que vivían en comunidades indígenas asociaban escrupulosamente las letras del

alfabeto castellano y sus fonemas correspondientes a los sonidos de las variedades regionales del Quechua (Montaluisa, 1980, p. 126; Albó, 1987, p. 239). Ellos se percataron de que el nuevo alfabeto estandarizado era más difícil para los lectores en lengua indígena. Fue así como de manera simultánea los misioneros fragmentaron los esfuerzos de unidad política (Albó, 1987). En Ecuador, específicamente, las escuelas del SIL usaban las letras del alfabeto castellano, ya que consideraban al Kichwa como una lengua de transición hacia el castellano en los niveles iniciales y para el tercer grado de la escuela primaria, el Kichwa debía ser eliminado del currículo (Abram, 1992, p. 63). Sin embargo cabe mencionar que en esa época enseñar en Kichwa a estudiantes de la educación inicial puede ser considerado como algo “revolucionario”, ya que la educación estatal solo enseñaba en castellano (Larson y Davis, 1981). A esto se suma que los miembros locales del SIL realizaban campañas de alfabetización generalizadas en Kichwa con el alfabeto en castellano.

En 1973, el SIL trabajó con el Ministerio de Educación para organizar el Primer Seminario de Educación Bilingüe en el Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI), instancia de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Quito (Von Gleich, 2006, p. 49). Los académicos y profesionales del CIEI empezaron a escribir una pedagogía para aprender a leer el Kichwa con el alfabeto panandino, desarrollado para el Quechua y el Aymara, que había sido oficializado en la Tercera Conferencia Indigenista Interamericana realizada en 1954 (Montaluisa, 1980, p. 126). El uso de la *k* en Ecuador entonces fue tomado de los esfuerzos regionales que se realizaron para escribir el Quechua de manera unificada, y estos esfuerzos de estandarización se basaron en trabajos realizados en América Central. Tomando como base esta trayectoria, los responsables de la planificación

del CIEI esperaban poder usar un alfabeto estandarizado para hacer del Kichwa una lengua “internacional”, empleando los argumentos esgrimidos previamente acerca de la esencia Kichwa panandina ligada a las letras.

A medida que un número creciente de kichwahablantes empezó a participar en la planificación lingüística en la décadas de 1970 y 1980, este grupo rechazó oficializar el alfabeto de la Universidad Católica en una serie de reuniones de planificación ortográfica. Las creencias que los hablantes de la lengua tenían fueron la base de este rechazo; ya que, asociaban las nuevas letras con el inglés en lugar de asociarlas con el Kichwa. Algunos kichwahablantes sostenían que “la ‘k’, la ‘y’ y la ‘w’ son [eran] letras gringas⁸ [que] emplean [...] para hacer que consumamos más whisky y tabacos King”⁹ (Montaluisa, 1980, p. 128). Al crear alfabetos unificados para las lenguas indígenas, muchos kichwahablantes habían ya aprendido a leer con los grafemas del alfabeto castellano. Las letras eran inseparables de las experiencias sociales y de las emociones que evocaban. El primer alfabeto oficial del Kichwa contaba con 21 grafemas y no incluía la letra *k*: *a, c, ch, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, s, sh, t, ts, u, y, z* (Chango, 2007).

A pesar de que este alfabeto se oficializó, varias instituciones y educadores del Ecuador que trabajan en la educación indígena continuaron usando los distintos alfabetos existentes. En la década de 1990, los kichwahablantes responsables de la planificación lingüística de la EIB lideraron esfuerzos para crear nuevamente una ortografía unificada para Ecuador, motivados por el uso de alfabetos distintos empleados en los materiales producidos para

8. N. de la T. “La ‘k’, la ‘y’ y la ‘w’ son letras del inglés”.

9. N. de la T. “[Ellos] han incluido estas letras para hacer que nosotros consumamos más whisky y cigarrillos de marca ‘King’”.

la educación indígena; además, esto se veía como una oportunidad renovada para fortalecer el nacionalismo panandino (Chango, 2007; Ministerio de Educación, 2009). La segunda reunión para la unificación del alfabeto Kichwa se realizó el 21 de julio de 1998 y muchos kichwahablantes estuvieron presentes, incluyendo miembros de organizaciones indígenas, funcionarios de la Dineib, lingüistas y representantes de la educación primaria (Quishpe, 2013). Los responsables de la planificación también evaluaron propuestas realizadas por profesores y estudiantes (Chango, 2007, p. 4). En esta ocasión, los grafemas que estaban más relacionados con las iniciativas del Quechua estandarizado, como la *k*, se impusieron. El nuevo alfabeto oficial fue el siguiente: *a, ch, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, ts, u, w, y*. En 2004, los directores de la EIB introdujeron un cambio más y decidieron usar el grafema *h* en lugar del grafema *j* (Chango, 2007).

La historia social de los alfabetos Kichwa ha traído consigo desafíos para los hablantes actuales cuando leen. La siguiente cita muestra el problema medular de estos desafíos. Yolanda, quien trabajó en la Dineib por varios años, me dijo el 5 de agosto de 2013, que los cambios introducidos, como la *k*, ofrecían una dificultad práctica: “[El alfabeto de Kichwa unificado] me dio mucha pena de lo que ahí se perdió, muchísimos vocabularios que había. Por ejemplo, la *k* unió la *g*, la *c* y la *q*. Fusio- nan las tres letras. En esas tres letras, habían diferenciado de vocabularios, que no eran alófonos. Eran significados diferen- tes. No es lo mismo *killa* y *jilla*, porque *killa* es la luna y *jilla* es la pereza. Entonces ahí cuando fusionan dice *killa killa* [para las dos palabras]. Hay una confusión si es que el autor o el que escribe no formula muy bien en el contexto de la escritura. [El lector] puede entender como ser ocioso o como ser luna. En el momento que se reduce el alfabeto en una lengua, no está ayu-

dando a fortalecer la lengua. Está fortaleciendo la eliminación de una lengua”.¹⁰

Otro cambio realizado en el nuevo alfabeto fue que oclusivas sordas y sonoras se condensaron en letras únicas que anterior- mente representaban solamente a la versión sorda (Wroblewski, 2012). En otras palabras, el uso de letras del alfabeto castellano como la *b* y la *d* oficialmente se discontinuó, ya que estos soni- dos están ahora fusionados en la *p* y la *t*, respectivamente. La letra *k* reemplazó a múltiples grafemas, incluyendo la *c*, la *g* y la *j*. Esta unificación no significa que los alfabetos “transparentes” sean intrínsecamente mejores, en lugar de esto, el nuevo alfabe- to contiene letras que se sobreponen, pero muchas de ellas se condensan y se eliminan, y así se cambian ciertos rasgos orto- gráficos. Este cambio es uno de muchos que alteró de manera sistemática la alfabetización en Kichwa.

4.2. Consecuencias del uso de los nuevos alfabetos

Como la historia de los proyectos de desarrollo de alfabetos en América Latina lo ha demostrado, los alfabetos de las lenguas indígenas pocas veces han sido neutrales o descontextualizables.

10. N. de la T.: “Me dio mucha pena de lo que se perdió con la creación del alfabeto Kichwa unificado. Se perdieron muchas palabras que antes sí existían. Por ejemplo, en la *k* se fusionaron la *g*, la *c* y la *q*. El alfabeto unificado fusionó las tres letras. Escritas con esas tres letras diferentes había palabras que tenían significados diferentes, que no eran alófonos. No es lo mismo decir *killa* y *jilla*, porque ‘*killa*’ significa ‘luna’ y ‘*jilla*’ significa ‘pereza’. Cuando se fusionaron las letras se perdió la escritura que diferen- ciaba los dos significados, y ahora, se escriben *killa* para ‘luna’ y para ‘pereza’. Esto da pie a una enorme confusión si quien escribe no aclara bien el contexto que rodea a la palabra. En un texto, al ver ‘*killa*’, el lector puede entender que se habla de la luna o de una persona perezosa. Al reducir el alfabeto de una lengua, no se ayuda a fortalecer la lengua; al contrario, se fortalece la eliminación de una lengua”.

La existencia simultánea de varios alfabetos en pugna se debe a los esfuerzos políticos dirigidos a la modernización y al cambio; así como también al resurgimiento del nacionalismo. Las ideologías, incluyendo aquellas “científicas”, han cambiado con el tiempo y con cada nuevo proyecto de creación de alfabetos; esto ha causado dificultades prácticas. A continuación, se analizará cómo y por qué los alfabetos en disputa que existen de manera simultánea en las lenguas indígenas son, en la actualidad, un asunto de gran importancia para los hablantes bilingües. Además, se analizarán cuatro problemas intrincados relacionados con los alfabetos. Con todo esto se demuestra cómo los proyectos realizados en el pasado para el desarrollo de alfabetos continúan incidiendo y moldeando la educación en la actualidad.

4.2.1. Las controversias presentes en el alfabeto Kichwa están íntimamente ligadas al castellano

La genealogía de los alfabetos presentada anteriormente, mostró como la planificación realizada para las lenguas ancestrales se basó en pensamientos relacionados con la alfabetización y con los alfabetos de la lengua colonial: el castellano. En la actualidad, es difícil para los kichwahablantes adultos diferenciar de manera sistemática las letras provenientes del alfabeto castellano de las letras del alfabeto Kichwa. A pesar de que el alfabeto Kichwa unificado más reciente parecería trazar una línea nacionalista entre estas dos lenguas, esta dificultad se agrava con el hecho de que la mayor parte de hablantes multilingües frecuentemente mezcla el Kichwa y el castellano en la comunicación diaria. Además de haber crecido leyendo en el Kichwa escrito con las letras del alfabeto castellano, muchos funcionarios

kichwahablantes de la Educación Intercultural Bilingüe tienen un alto grado de bilingüismo. Además, el trabajo diario realizado en las oficinas y en las escuelas ocurre en su mayor parte en castellano.

La influencia del castellano fue uno de los temas centrales de un taller sobre la educación primaria Kichwa al que el autor del presente artículo asistió en 2013. Varios miembros de la Dineib y alrededor de 30 profesores de Kichwa asistieron. Los participantes debían elaborar planes de enseñanza de manera colectiva en Kichwa. Quienes escribían lo hacían empleando letras particulares y luego eran corregidos por los lectores de la audiencia. Las palabras bivalentes, o palabras ampliamente empleadas en las dos lenguas, eran las que con más frecuencia se corregían y eran las que más complicaban los esfuerzos realizados para fusionar los alfabetos. Durante el tercer día del taller, por ejemplo, los participantes se encontraron confusos frente a la palabra Kichwa *wamra* (“persona joven” o “niño”), una palabra también empleada en el castellano del Ecuador. Esta palabra frecuentemente escrita en castellano como ‘*guambra*’ o ‘*huambra*’, anteriormente podía ser escrita en Kichwa de la misma manera, empleando la ortografía más antigua. Si se emplean las nuevas ortografías, esta palabra se puede escribir en Kichwa como *wambra* o *wampra*. Tanto los lectores como los escritores se mostraban inseguros acerca de cómo se debería escribir esta palabra, así como, acerca de qué lengua se evocaba al emplear las diferentes ortografías. Simón, un lingüista prominente, que facilitaba el taller, intentó explicar este problema intrincado de la siguiente manera:

[La palabra] viene del wan-ra. Ese sonido que sale después de la M [se combina en Kichwa unificado] para que la R se transforme en [y viene después de] P. Parece que hay una P ahí. Hasta en castellano han puesto *huampira* con H, como poníamos no-

sotros [en Kichwa]. Y otros diccionarios me parecen están con G así (Él escribe en el pizarrón). Así está, así está escrito para el castellano. Y además, [en español a veces] ni siquiera con esto, sino con el ‘puente del *wambra*’ que dicen en Quito.¹¹

Simón, quien participó en las reuniones de estandarización que se llevaron a cabo en 1998, mostró cómo los sonidos del Kichwa se han reducido en la escritura, al compararlos con combinaciones forma/sonido similares en castellano. Él describió una versión más “profunda” de la palabra *wanra* como la forma subyacente, en oposición a las variantes que se emplean en la comunicación diaria (*wambra*, *guambra*, *huampra*). De esta manera ilustró cómo las descripciones psicolingüísticas continúan incidiendo en las acciones de planificación que se realizan para la ortografía unificada en Kichwa. En el proceso, Simón notó la existencia de ortografías contrastantes en Kichwa y castellano para la misma palabra. El ejemplo de Simón muestra la dificultad que presenta la ortografía del Kichwa, especialmente cuando los lectores y escritores son bilingües. La presente investigación reveló que incluso kichwahablantes con educación de tercero y cuarto nivel tenían dificultad para escribir de manera consistente las letras y al final terminaban siendo corregidos por colegas de la oficina. Los desafíos existentes, incluso para los expertos del idioma Kichwa, al tratar de desenmarañar el uso del alfabeto anterior y el moderno, y de separar el uso de los idiomas Kichwa

11. N. de la T. “El origen de esta palabra es ‘wan-ra’. El sonido que sigue a la *M* [se combina en Kichwa unificado] para que la *R* se transforme en *P*. Parece que hay una *P* en ese lugar. Incluso en castellano escriben *huambra* con *H*, como escribíamos nosotros antes [en Kichwa]. Además, me parece que en otros diccionarios está escrito con *G* (el lingüista escribe la palabra en el pizarrón). Es así como se escribe en castellano. Hay ocasiones en que ni siquiera se usa la *G* sino que se usa la *W*, como por ejemplo el nombre que le han dado a un puente en la ciudad de Quito: ‘el puente del *wambra*’.”

y castellano se deben a los siguientes factores: el uso que por historia se ha hecho de los alfabetos del castellano para la escritura del Kichwa, el nivel de bilingüismo que existe en la actualidad y la unificación de grafemas para las lenguas indígenas en los alfabetos estandarizados.

4.2.2. Alterar las letras tiene efectos prácticos en la alfabetización

Los alfabetos nuevos transforman los eventos lectores incluso para los lectores avanzados. Debido a que muchos Kichwa hablantes han crecido con un alfabeto diferente, los cambios sistemáticos realizados en las letras por lo general ralentizan su capacidad lectora. Fusionar múltiples letras en una única letra amplifica esta dificultad. Estos cambios en ocasiones impiden incluso leer en Kichwa. El 8 de mayo de 2013, por ejemplo, el autor del presente artículo se encontraba con Ruth, profesora de segundo grado de escuela primaria, en su aula de clase. A medida que analizaba las razones por las que a ella no le gustaba el Kichwa estandarizado, ella escribió una misma expresión en Kichwa de dos maneras diferentes (la expresión era ‘únanse como creyentes’). La primera frase estaba escrita en lo que ella llamó “Kichwa antiguo” y empleaba el alfabeto castellano de los misioneros. La segunda frase se escribió empleando el alfabeto más reciente del Kichwa unificado.

Crijcunapura tandanacuichij¹²
Krikkunapura tantanakuychik

12. Ruth accidentalmente escribió una *k* en el primer ejemplo: escribió *tandanacuichik* en lugar de *tantanacuichij*. Sin tomar esto en cuenta, los ejemplos que ella dio

El ejemplo señalado por Ruth demuestra los cambios ortográficos que ha traído consigo el alfabeto más reciente, como por ejemplo, escribir *c* y *j* con *k*. Ruth dijo: “Yo tengo los libros antiguos de Kichwa... donde se escribe con la *d*, con la *g*, con la *qu*”, para demostrar cómo leía en Kichwa cuando era joven en su comunidad. Los profesores y funcionarios de la EIB, en su mayor parte, han crecido leyendo tanto en Kichwa como en castellano con el alfabeto en castellano. Ruth mencionó que prefería como la frase estaba escrita en el primer ejemplo. Al preguntarle la razón para esto, respondió: “Porque así entiendo más rápido, con estos *d*, *g* y *c*”.¹³

Ruth entonces empezó lentamente a leer la frase escrita con la ortografía del Kichwa unificado; leyó sílaba a sílaba: “Tan-ta-na-kuy-chik.” Seguidamente dio el ejemplo de otro profesor de la escuela que lucha con la lectura de textos escritos en Kichwa estandarizado. Al mostrar el primer ejemplo señaló “si está escrito así, ya lee rapidito”.¹⁴ Pero la segunda frase tiene un resultado diferente: “Así yo pongo, y él va a estar así: kri-ku-na [leyendo lentamente, sílaba a sílaba], como ellos ya están recién aprendiendo a leer. Entonces él trabaaa, traba, no puede leer”.¹⁵

Los cambios sistemáticos realizados en la ortografía afectan cómo la gente lee. No es de sorprenderse, entonces, que muchos funcionarios de la EIB prefieran el alfabeto antiguo. Las nuevas

letras hacen más lenta la lectura y esto causa una preferencia por las conexiones forma/sonido que les son más familiares. Hace algunas décadas, se creía que el desarrollo de letras estandarizadas para lenguas indígenas hacía que la lectura fuera más “eficiente” para aculturar a los indígenas de la manera más rápida posible. Hoy en día las letras estandarizadas —algunas son las mismas que aquellas desarrolladas en América Central a mediados del siglo XX complican la lectura para aquellos que leen con otros alfabetos. Los lectores bilingües ávidos a menudo prefieren leer en castellano para así evitar luchar con las letras estandarizadas en Kichwa.

4.2.3. Los alfabetos están vinculados a las emociones y estas afectan a la alfabetización

Provocar que los lectores ávidos lean más lentamente es un proceso que de ningún modo puede ser considerado neutral. Este tipo de cambios pueden hacer que incluso los profesores sientan que no pueden leer. Hacer más lenta la lectura conecta emocionalmente a los lectores con otras fases de la alfabetización; por ejemplo, los coloca en una postura similar a la de los estudiantes que, como Ruth mencionó, “están recién aprendiendo a leer”. Sentir el estigma del “analfabetismo” es particularmente grave para los indígenas adultos alfabetizados —profesores y responsables de la planificación lingüística— que han sido testigos de cómo sus padres (a menudo no alfabetizados) han sido perjudicados en los títulos de tenencia de tierras y otros documentos oficiales.

En la historia de la estandarización de las lenguas indígenas ha sido evidente cómo ciertas letras se han convertido en indicadores de emociones. Las letras estandarizadas más recientes evocan

eran ilustraciones perfectas de los dos alfabetos. El autor del presente artículo cambió la *k* por una *j* en la frase arriba mencionada para evitar desviar la atención del lector del argumento principal de esta sección; pero el “error” es otro ejemplo de las dificultades existentes para separar los alfabetos.

13. N. de la T.: “Porque así entiendo más rápido, con las letras *d*, *g* y *c*”.

14. N. de la T.: “Si está escrito de esta manera, se lee con rapidez”.

15. N. de la T.: “Si yo escribo así [con el alfabeto unificado], él va a leer lentamente, sílaba a sílaba, como si apenas estuviera aprendiendo a leer. Él se va a trabar y no va a poder leer”.

la frustración del lector ya que están relacionadas con una lectura más compleja. En este proceso, incluso letras individuales se pueden convertir en íconos de la consternación experimentada durante la lectura y esto, a su vez, desmotiva por completo la lectura en Kichwa. Para ilustrar lo señalado anteriormente, a continuación se analizará una entrevista realizada a Pedro, quien ha trabajado en una Dirección Regional de EIB por más de 10 años. Pedro es kichwahablante y ha organizado talleres de capacitación para maestros y ha asistido a talleres para traducir las leyes al Kichwa. De manera rutinaria, Pedro expresa su frustración con los cambios ortográficos del Kichwa estandarizado. Él puede leer con las letras unificadas, pero lamenta los cambios sistemáticos que se han realizado a la ortografía, especialmente la fusión de las oclusivas sordas y sonoras en un solo grafema: *k*. Pedro especificó estas preocupaciones en una entrevista que concedió al autor del presente artículo el 16 de febrero de 2012 mientras revisaba un libro escrito en Kichwa estandarizado.

Han cambiado... con esta letra *k*. En vez de la *c*. Aquí [*k*] aparece, en este párrafo. Parece digamos 80, 70, 60 % [escrito] de esta *k*. Se repite en este párrafo muchas veces... y a falta de esta “*c*” de casa de que llamamos, las letras parecen muy largas, carilargas... Largas; feo me parecen... Entonces, primerazo, me da pereza de leer, cuando está así... Yo digo la estética de esto me parece rara. Mis ojos tienen pereza de mirar esto, a veces por esta letra *k*. Pero si yo veo escrito con la letra *c*, el mismo texto, como hay un espacio más amplio, letras más redonditas, más bonitas, o sea como que a uno le gusta esa. Entonces, por ejemplo en la Biblia Kichwa, está escrito así con las letras de español. Casi, casi como no asoma la *k*..., o sea el Kichwa antiguo está escrito con las mismas letras. Como que me da gusto de leer en Kichwa, en cambio con esto... no me da gusto.¹⁶

16. N. de la T.: “Han cambiado la tradición de nuestros padres para la escritura de la lengua al introducir el uso de esta letra *k* en lugar de la letra *c*. Al analizar este párrafo

Pedro describe experiencias previas que ha tenido con el alfabeto reciente del Kichwa que hacen que no le guste leer un texto escrito con este alfabeto. Centró su frustración en las letras, ya que constituyen los marcadores más prominentes del Kichwa unificado; así, esta conexión es responsable de sus palabras: “[O]jos [que] tienen pereza de mirar esto”. Las letras del alfabeto Kichwa estandarizado evocan el recuerdo de experiencias previas de frustración con la lectura. En el proceso las diferencias estéticas se convierten en significadores de frustración abrumadora. Las letras, en particular la *k* transforman al texto en un objeto largo que visualmente causa disgusto. Hay una miríada de otras diferencias alfabéticas que Pedro escoge no describir, y se enfoca, en su lugar, en la *k* como el emblema primario de los textos producidos con el alfabeto más reciente. La letra y la frustración que evoca opacan el contenido referencial, o el significado de las palabras contenidas en la página.

Pedro mencionó que le disgusta esta dificultad. Este no es un cambio pequeño. En esa misma entrevista, Pedro describe la pasión que a lo largo de su vida ha sentido por la lectura.

Yo fui el primer niño en primer grado en aprender a leer el libro Nacho... Mientras mis compañeros en ese año solo sabían pronunciar palabritas, yo ya sabía leer ese texto, historia comple-

se puede ver cómo la letra *k* aparece en un 60, 70 % del texto. El cambio de la *c* (la llamamos ‘*c* de casa’) por la *k* produce una percepción estética diferente y rara: las letras se ven alargadas y feas. La primera impresión que me causa ver un texto con esta estética es no querer leerlo. A mis ojos les da pereza mirar esto: a veces es por esta letra *k*. Pero si yo veo el mismo texto escrito con la letra *c*, veo que hay un espacio más amplio en el texto, las letras son redondas, son más bonitas. En general un texto escrito con la *c* genera una sensación agradable para el lector. Por ejemplo, la Biblia Kichwa está escrita con las letras del alfabeto castellano. La *k* casi no aparece en el Kichwa antiguo, que está escrito con las mismas letras del castellano. Textos escritos así invitan a la lectura. Con la introducción de la *k* no me da gusto leer”.

ta. Cuando estuve en quinto curso, la comunidad me pone como bibliotecario; como en la comunidad había una biblioteca comunitaria. Actualmente, soy adicto a la lectura. Leo cualquier texto. A veces digo ya terminé de leer un texto, folleto, y ¿ahora qué leeré? Estoy siempre imaginando qué leer.¹⁷

Con la incorporación de los cambios ortográficos leer es un desafío. Es así como Pedro mencionó a continuación que ahora simplemente prefiere leer en castellano. Incluso los lectores avanzados asocian su frustración con las letras. Se pueden desanimar de leer ante la visión de letras aisladas que asocian con el Kichwa estandarizado y con la consternación experimentada.

4.2.4. Los responsables de la planificación tienen opiniones opuestas acerca del alfabeto del Kichwa unificado y a los profesores en especial no les gustan las nuevas letras

Algunos de los responsables de la planificación en Kichwa y algunos profesores ven a la oficialización como una solución de los problemas ortográficos, mientras que otros lamentan los cambios recientes. Por ejemplo, en un taller realizado el 15 de agosto del 2011 con profesores, un lingüista kichwahablante dijo lo siguiente cuando analizaba qué temas eran importantes para los profesores Kichwas: “En Kichwa no tenemos mucho proble-

17. N. de la T.: “Yo fui el primer niño en primer grado [de la escuela primaria] en aprender a leer el libro Nacho... mientras mis compañeros en ese año solo sabían pronunciar unas pocas palabras, yo ya sabía leer ese texto completo. Cuando cursaba el quinto año del bachillerato, la comunidad me nombró bibliotecario de la biblioteca comunitaria. Actualmente soy adicto a la lectura. Leo cualquier texto. A veces, cuando he terminado de leer un texto o un folleto, me pregunto: ‘y ahora, ¿qué leeré?’ Estoy siempre imaginando qué leer”.

ma de ortografía”.¹⁸ Una entrevista realizada a un kichwahablante responsable de planificación lingüística mostró cómo él considera que el Kichwa escrito es ahora más fácil de comprender para los lectores, incluso si todavía persiste el conflicto acerca de las letras: “El problema de la escritura ya no es difícil ahora porque entró la w y la k. Pero eso también está produciendo ahorita un conflicto social porque dicen la w y la k no son las letras de nuestras lenguas”¹⁹ (entrevista con el autor, el 17 de octubre del 2011). No obstante, el caso de Ruth, mostrado anteriormente, demuestra cómo otros responsables de la planificación lingüística tienen opiniones diferentes.

Muchas conversaciones mantenidas con los profesores del Sistema de EIB, con frecuencia, giran en torno al tema del disgusto experimentado hacia el Kichwa estandarizado a través de una crítica enfocada en las letras. La profesora Ruth enfatizó este disgusto el 8 de mayo de 2013: “Yo no estoy de acuerdo con el unificado. Nosotros utilizamos la d pero en Kichwa no existe”.²⁰ Como se ha visto, en la historia de las decisiones que se han tomado respecto de los alfabetos todavía existe mucho desacuerdo, a pesar de que algunos kichwahablantes responsables de la planificación ven a la unificación como una solución que ha reducido el número de alfabetos en circulación.

18. N. de la T.: “En Kichwa no tenemos muchos problemas con la ortografía”.

19. N. de la T.: “En la actualidad ya no hay problemas con la escritura porque se han empezado a utilizar las letras w y k. No obstante, el empleo de estas letras está produciendo un conflicto social porque se dice que la w y la k no son letras de nuestras lenguas”.

20. N. de la T.: “Yo no estoy de acuerdo con el alfabeto unificado. Nosotros utilizamos la d, pero en el alfabeto actual del Kichwa unificado no existe”.

Discusión y conclusiones

En la educación indígena contemporánea, las discrepancias acerca de los alfabetos muy probablemente se mantendrán como temas centrales de discusión y análisis en el área de la revitalización lingüística. Como los especialistas enfatizan cada vez más (Moore, Pietikainen y Blommaert, 2010; Hornberger y McCarty, 2012; Mortimer y Wortham, 2015), las trayectorias de la estandarización le han dado forma a la planificación realizada para las lenguas indígenas, a través de las distintas épocas de la historia. La historia detrás de cada alfabeto afecta cómo la gente percibe los materiales educativos y cómo interactúa con ellos. Los hablantes establecen relaciones afectivas con el uso de su lengua y a veces se evocan emociones con solo ver la forma de una letra individual. Estas relaciones son importantes para la lectura. La alfabetización depende no solamente de los alfabetos sino de las relaciones sociohistóricas que afectan el cómo la gente percibe los alfabetos.

Este hallazgo tiene un sinnúmero de implicaciones para la planificación y evaluación lingüística. Como mínimo, los evaluadores deberían recordar que las lenguas tienen ortografías que presentan una asociación diversa entre forma y sonido y que esta afecta los eventos lectores. El instrumento de evaluación EGRA toma en cuenta este punto, al evitar establecer una medida estandarizada global para la “velocidad de lectura” en todas las lenguas y ortografías (RTI International, 2015). No obstante, EGRA y otras herramientas de evaluación deben tomar en cuenta a los lectores multilingües, ya que, la mayoría de personas en el mundo son multilingües más que monolingües. Los lectores emergentes y avanzados pueden enfrentar un problema con la lectura rápida y con la comprensión, si la lengua de evaluación

no es la lengua materna del participante (Benson, 2013; Walter, 2013). En ocasiones, las naciones/Estados establecen una única lengua para la evaluación del alfabetismo. Los responsables de la planificación y quienes trabajan en desarrollo educacional también recolectan datos acerca del alfabetismo y sobre la velocidad de lectura, pero no especifican en qué lengua se realizan los exámenes (Benson, 2013). Es importante prestar atención a las lenguas maternas y a sus ortografías; no obstante, es también insuficiente asegurar el hecho de que los lectores sean evaluados en su primera lengua ya que, a consecuencia de los cambios ortográficos que se han dado en las lenguas indígenas algunas personas leen más fácilmente en su segunda lengua. Muchas personas pueden ser excelentes lectoras en una lengua, o ser excelentes lectoras en esa misma lengua, pero con una ortografía diferente; y al mismo tiempo, pueden leer más lentamente en otra lengua o en la misma lengua que presenta una ortografía diferente. Al no contar con información más detallada acerca del trasfondo lingüístico de los estudiantes, tanto la planificación como la evaluación realizada a los lectores se hace como si estos únicamente leyeran en la lengua oficial y usaran la ortografía oficial que se emplea para la planificación y para la evaluación.

A pesar de que la investigación psicolingüística se ha hecho énfasis en que los alfabetos son significativos únicamente durante las etapas iniciales de la lectura, este artículo muestra cómo los alfabetos son importantes para los lectores avanzados. La existencia de ortografías romanas divergentes que se superponen entre sí puede crear obstáculos a la lectura. Tener alfabetos en conflicto en las lenguas que presentan una historia de estandarización más reciente puede tener como consecuencia una disminución en la velocidad de la lectura incluso en la lengua materna de los lectores ávidos. Esto, a su vez, puede complicar los esfuerzos realiza-

dos para escribir libros de texto y para la implementación de los sistemas que evalúan el alfabetismo. Actualmente una generación de lectores de lenguas indígenas está viviendo la experiencia de tener que leer con alfabetos romanos diferentes que se contraponen. Este artículo muestra algunas de las dificultades existentes. Los cambios ortográficos de envergadura requieren la realización de capacitación permanente y de la implementación de acciones de apoyo a la lectura con letras diferentes. El objetivo de hacer que las letras sean más “eficientes” puede tener justamente el efecto opuesto si las diferencias ortográficas se minimizan.

Más aún, las nociones de profundidad ortográfica o velocidad lectora esconden las intrincadas maneras en las que las ortografías se constituyen socialmente y, en consecuencia, afectan la lectura. Así como otros ejemplos de alfabetización indígena lo demuestran (Hinton, 2001; Seifart, 2006), existen lectores que han rechazado los alfabetos romanos estandarizados que se han creado para el Kichwa por razones sociales. La investigación realizada en revitalización lingüística ha hecho énfasis en que la fusión de variedades distintas de una lengua indígena a través del empleo de alfabetos estandarizados puede causar descontento entre los lectores (Grenoble y Whale, 2006; Seifart, 2006; Lüpke, 2011). Como se ha demostrado en el presente artículo, el rechazo de los alfabetos estandarizados en Kichwa también está relacionado con el alfabeto de la lengua colonial y con las asociaciones estéticas que las personas tienen con esas letras. Para las lenguas indígenas y sus lectores, hay una clara noción de los alfabetos *preexistentes*, incluyendo aquellos de las lenguas coloniales. No se puede decir que un sistema ortográfico en particular sea mejor para todas las situaciones educativas (ver también Grenoble y Whaley, 2006), incluso al interior de una nación/Estado en particular. Tanto para la planificación como para la

evaluación lingüística se debe tomar en cuenta la ortografía que las personas han usado durante su crecimiento, y se debe tener en cuenta el hecho de que ciertas letras pueden llegar a evocar emociones desagradables que afecten los eventos lectores.

La comprensión de la historia del uso de la lengua de los lectores constituiría una adición importante a los instrumentos de evaluación; se podría, por ejemplo, realizar una breve entrevista de historia de vida. Para los planes de alfabetización, la realización de entrevistas también podría ayudar a escoger ortografías más adecuadas para dominios específicos de lectura. La necesidad de aumentar el diálogo con los lectores ilustra que, como lo ha demostrado el caso del Kichwa, la planificación realizada para las lenguas indígenas se centra cada vez más en hablantes bilingües que también leen en lenguas coloniales. En vista de que continúa el desplazamiento hacia las lenguas coloniales en el mundo, este punto solamente crecerá en importancia más allá de la ubicación geográfica; y esto pone de relieve la diversidad de formas en las que leen los hablantes de lenguas indígenas.

En los procesos de planificación lingüística, será importante contar con la presencia de representantes de distintos sectores de la sociedad: tomadores de decisiones en cuanto a la determinación de políticas, escritores, profesores. Por ejemplo, la planificación también puede incluir a personas que tengan experiencias opuestas en lo relacionado a las iniciativas de estandarización lingüística. Incluso con la presencia de representantes de distintos sectores de la sociedad, las voces dominantes que apoyan las ideas de unificación lingüística pueden prevalecer (ver otros casos en Hornberger, 1993; Jaffe, 2000; Urla, 2009). Los proponentes de iniciativas de ortografías contrastantes son por lo general silenciados en las iniciativas planteadas por expertos que vienen de otros contextos sociales con experiencias distintas que los lectores.

Referencias bibliográficas

- Abadzi, H. (2011). Reading Fluency Measurements in EFA FTI Partner Countries: Outcomes and Improvement Prospects. *GPE Working Paper Series on Learning*, No. 1. Washington, DC: Education for All Fast Track Initiative (EFA FTI) Secretariat, World Bank.
- Abram, M. (1992). *El Proyecto EBI 1985-1990: lengua, cultura e identidad*. Quito: Abya-Yala.
- Albó, X. (1987). Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua. Una reciente experiencia boliviana. *Alli-panchis*, 29/30, 431-467.
- Alim, H. (2011). Global ill-literacies hip hop cultures, youth identities, and the politics of literacy. *Review of Research in Education*, 35(1), 120-146.
- Aro, M. (2004). *Learning to Read: The Effect of Orthography*. Jyväskylä yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13355>.
- Barros, M. (1995). The Missionary Presence in Literacy Campaigns in the Indigenous Languages of Latin America (1939– 1952). *International Journal of Educational Development* 15 (3): 277– 87.
- Bartlett, L. (2007). Literacy, speech and shame: the cultural politics of literacy and language in Brazil. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(5), 547-563.
- _____. (2009). *The Word and the World: The Cultural Politics of Literacy in Brazil*. Nueva York: Hampton Press Inc.
- Benson, C. (2013). Towards adopting a multilingual habitus in educational development. En C. Benson y K. Kosonene, *Language Issues in Comparative Education* (pp. 283-299). Boston: Sense Publishers.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., et ál. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, May, 0956797611434536.
- Chango Juárez, B. (2007). Algunos fundamentos sobre la lengua Quichua en América. En *Shimiyukkamu Diccionario* (pp. 7-12). Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Contreras, Enrique. (2013). *El reto de la escritura*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cortina, R., y De la Garza, K. (2015). *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- De la Peña, G. (2005). Social and cultural policies toward indigenous peoples. Perspectives from Latin America. *Annual Review of Anthropology*, 34(1), 717-739.
- Ellis, N., M. Natsume, K. Stavropoulou, L. Hoxhallari, V. Van Daal, N. Polyzoe, M. Tsipa, and M. Petalas. (2004.) The Effects of Orthographic Depth on Learning to Read Alphabetic, Syllabic, and Logographic Scripts. *Reading Research Quarterly* 39 (4): 438– 68.
- Errington, J. (2008). *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power*. Malden-Oxford: Blackwell Pub.
- Faudree, P. (2015). Why X Doesn't Always Mark the Spot: Contested Authenticity in Mexican Indigenous Language Politics. *Semiotica*, (203), 179-201.
- Fleming, L. (2009). Indigenous language literacies of the Northwest Amazon. *Working Papers in Educational Linguistics*, 24(1), 35-39.

- Florit, E., y Cain, K. (2011). The simple view of reading: is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- French, B. (2003). The politics of Mayan linguistics in Guatemala: native speakers, expert analysts, and the Nation. *Pragmatics*, 13(4). <http://elanguage.net/journals/pragmatics/article/view/407>.
- _____. 2004. The politics and semiotics of sounds. Mayan linguistics and nation-building in Guatemala. *Collegium Antropologicum*, 28(Suppl 1), 249-255.
- Gee, J. (2014). *Literacy and Education*. Nueva York: Routledge.
- Georgiou, G., Parrila, R., y Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566-580.
- Graff, H. (1979). *The Literacy Myth. Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*. Nueva York: Academic Press.
- Grainger, J. (2008). Cracking the orthographic code: an introduction. *Language and Cognitive Processes*, 23(1), 1-35.
- Grenoble, Lenore A., and Lindsay J. Whaley. 2006. *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gundaker, G. (1998). *Signs of Diaspora / Diaspora of Signs: Literacies, Creolization, and Vernacular Practice in African America*. Oxford: Oxford University Press.
- Haboud, M., y J. Toapanta. (2014). *Voces e imágenes. Lenguas indígenas del Ecuador*. Quito: PUCE.
- Haboud, M. (2010). South America and the Andean Region. En C. Moseley, *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (95-102). Valencia: Unesco.
- Holm, A., y Dodd, B. (1996). The Effect of first written language on the acquisition of English literacy. *Cognition*, 59(2), 119-147.
- Hornberger, N. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance*. Providence: Foris.
- _____. (1993). The first workshop on Quechua and Aymara writing. En J. A. Fishman (ed.), *The Earliest Stage of Language Planning: "The First Congress" Phenomenon* (pp. 233-256). Nueva York: Walter de Gruyter.
- _____. (1997). *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hinton, L. (2001). New Writing Systems. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, ed. Leanne Hinton and Ken Hale. Boston: Brill.
- Hornberger, N., y McCarty, T. (2012). Globalization from the bottom up: indigenous language planning and policy across time, space, and place. *International Multilingual Research Journal*, 6(1), 1-7.
- Jaffe, A. (2000). Introduction: non-standard orthography and non-standard speech. *Journal of Sociolinguistics*, 4(4), 497-513. doi:10.1111/1467-9481.00127.
- Katz, L., y Frost, R. (1992). The Reading process is different for different orthographies: the orthographic depth hypothesis. *Advances in Psychology* (94, 67-84).
- King, K. (2001). *Language Revitalization Processes and Prospects*. Tonawanda: Multilingual Matters.

- Larson, M., y Davis, P. (eds.). (1981). *Bilingual Education: An Experience in Peruvian Amazonia*. Washington-Dallas: Summer Inst of Linguistics.
- Lomawaima, K., y McCarty, T. (2002). When tribal sovereignty challenges democracy: American Indian education and the democratic ideal. *American Educational Research Journal*, 39(2), 279-305.
- Lüpke, F. (2011). Orthographic development. En P. K. Austin y J. Sallabank, *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 312-336). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez-Novo, C. (2009). Is the cultural project of the indigenous movement in crisis? Some ethnographic remarks on the ambiguities of intercultural bilingual education in Ecuador. Ponencia presentada en Congress of the Latin American Studies Association, Río de Janeiro, Brasil, 14 de noviembre.
- McCarty, T. (2005). *Language, Literacy, and Power in Schooling*. Nueva York: Routledge.
- Meek, A. (2010). *We Are Our Language: An Ethnography of Language Revitalization in a Northern Athabaskan Community*. Tucson: University of Arizona Press.
- Ministerio de Educación. (2009). *Kichwa Yachakukkunapa Shimi-yuk Kamu*. Quito: Ministerio de Educación.
- Montaluisa, L. (1980). Historia de la escritura del Quichua. *Revista de la Universidad Católica*, 28, 121-146).
- Moore, R., Pietikainen, S., y Blommaert, J. (2010). Counting the losses: numbers as the language of language endangerment. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 1-26.
- Pike, K. (1938). Practical suggestions toward a common orthography for indian languages of Mexico for education of the natives within their own tongues. *Investigaciones Lingüísticas*, 2, 422-427.
- _____. (1947) 1975. *Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Quishpe Lema, C. (2013). Kichwa Shimita Yachakushunchik. La Gaceta, 9 de marzo. <http://www.lagaceta.com.ec/index.php/dominical/187-shayruco/11120-kichwa-shimita-yachakushunchik>.
- Rappaport, J., y Cummins, T. (2011). *Beyond the Lettered City: Indigenous Literacies in the Andes*. Durham, NC: Duke University Press.
- RTI International. (2015.) *Early Grade Reading Assessment Toolkit*. Washington, DC: United States Agency for International Development.
- Schieffelin, B., y Charlier, R. (1994). The “real” Haitian creole: ideology, metalinguistics, and orthographic choice. *American Ethnologist*, 21(1), 176-200. doi:10.1525/ae.1994.21.1.02a00090.
- Sebba, M. (2007). *Spelling and Society. The Culture and Politics of Orthography around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2012). Orthography as Social Action: Scripts, Spelling, Identity, and Power. *Orthography as Social Action: Scripts, Spelling, Identity and Power*, by Alexandra Jaffe, Jannis Androutsopoulos, Mark Sebba, and Sally Johnson. Berlin: Walter de Gruyter

- Seifart, F. (2006). Orthography development. En J. Gippert, N. Himmelmann y U. Mosel, *Essentials of Language Documentation* (pp. 275-299). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Share, D. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an 'outlier' orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584-615. doi:10.1037/0033-2909.134.4.584.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Street, V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suslak, D. (2003). The Story of O: Orthography and Cultural Politics in the Mixe Highland. *Pragmatics*, 13(4).
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Urla, J. (2012). *Reclaiming Basque: Language, Nation, and Cultural Activism*. Reno: University of Nevada Press.
- Varenne, H., y Mcdermott, R. (1999). *Successful Failure: The School America Builds*. Boulder, CO: Westview Press.
- Vasudevan, L., y Campano, G. (2009). The social production of adolescent risk and the promise of adolescent literacies. *Review of Research in Education*, 33(1), 310-353.
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313-330.
- Von Gleich, U. (2006). La lucha de ideologías lingüísticas en sistemas educativos. *Pueblos Indígenas y Educación*, 59, 39-64.
- Wagner, D. (2008). Adult literacy: monitoring and evaluation for practice and policy. *International Review of Education*, 5-6(54), 651-72.
- Walter, S. (2013). Exploring the development of reading in multilingual education programs. En C. Benson y K. Kosonen, *Language Issues in Comparative Education* (pp. 265-281). Boston: Sense Publishers.
- Weber, D. (2005). *Writing Quechua*. Los Ángeles: UCLA Latin American Center Publications.
- Wortham, S. (2005). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wroblewski, M. (2012). Amazonian Kichwa Proper: Ethnolinguistic Domain in Pan-Indian Ecuador. *Journal of Linguistic Anthropology* 22 (1): 64– 86.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS QUE
ACOGEN A ESTUDIANTES DE HABLA
HISPANA EN EL SISTEMA
DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y
SECUNDARIA EN ESTADOS UNIDOS

SPANISH-SPEAKING STUDENTS
IN THE UNITED STATES
AND THE VARIOUS MODELS
USED TO INTEGRATE THEM INTO
THE EDUCATION SYSTEM

*Nina Moreno*¹

Resumen

Según una adenda en el censo de 2015, el número de hispanos en EE. UU. sobrepasaba ya los 56 millones. Esta población, que muchas veces es simplemente reducida a una sola categoría, la de 'Hispanic/Latino' en parte por cuenta de la lengua generalmente compartida, es en realidad un mosaico con matices frecuentemente ignorados. Con respecto a la población en edad escolar, no tienen en cuenta factores que podrían afectar su rendimiento en las escuelas estadounidenses, tales como edad de arribo a EE. UU.; nivel de instrucción formal y lengua utilizada en su país de origen;

1. University of South Carolina, Associate Professor of Spanish and SLA, Core Faculty, Linguistics Program, Affiliate Faculty, Latin American Studies Program. South Carolina, EE.UU. (nmoreno13@gmail.com).

cantidad, frecuencia y contextos de uso de español en el ámbito doméstico y profesional/académico (sobre todo si su primera lengua no es el español), contacto con la lengua mayoritaria de EE. UU. (inglés), entre otros. No nos debería sorprender, entonces, si los grupos de estudiantes hispanos en las escuelas estadounidenses presentan perfiles tan variados como los factores que los distinguen unos de otros. No existe un modelo uniforme a lo largo y ancho del país, por lo que el grado de éxito con el que se integran al sistema y aprenden la lengua mayoritaria depende del modelo de educación de cada escuela y de los recursos con los que cuenten para el proceso de asimilación de esta población estudiantil. En este trabajo presentaremos algunos de los modelos más utilizados y examinaremos los beneficios y desventajas de cada uno.

Palabras clave: *modelos de enseñanza primaria y secundaria, modelo de bilingüismo transitorio, modelo de inmersión dual, hispanos en EE.UU.*

Abstract

The number of Hispanics in the United States has surpassed the 56 million mark according to a 2015 US Census Bureau addendum. Although they have been clustered into one single group – ‘Hispanic/Latino’ – in part due to the language that is generally shared by them, one should not lose sight of the different shades making up this mosaic. When addressing school-age Hispanics and how to aid in their academic success, the following factors are usually ignored: age of arrival to the US; level of formal instruction and language of instruction in their country of origin; quantity, frequency and contexts of use of Spanish in domestic and profes-

sional/academic domains (especially if Spanish is not their first language); contact with the majority language of the US (English), among others. Given that there is no uniform model applied across the US, the degree of success with which these young Hispanics are assimilated to the education system and with which they learn English depends on the model in place at the school they attend and the resources made available to the process of assimilation for them. In this paper, we will present some of these models, their benefits as well as their disadvantages.

Key words: *Teaching models for Hispanic students, transitional bilingual model, dual immersion model, Hispanics in the US*

1. Introducción

Los estudios de lenguas en contacto inglés-español en Estados Unidos (EE. UU.) tienen una trayectoria cuyos inicios se remontan a la década de los ochenta, motivados por el creciente flujo de inmigrantes hispanohablantes que entonces se concentraban en algunos de los estados fronterizos del sur-oeste de EE. UU., como son Texas, Nuevo México, Arizona y el sur de California (Potowski y Cameron, 2007). En el año 2000, según el informe del censo nacional, el US Census Bureau, el número de hispanos que residían en EE. UU. sumaba aproximadamente 35,3 millones de habitantes (Lipski, 2010), cifra que correspondía a 90 % de la tasa de crecimiento total de la población de ese país desde el censo anterior. Diez años más tarde, en el censo de 2010 (US Census Bureau) se revelaba que los 50,5 millones de hispanos conformaban ya la primera minoría del país, y que así habían convertido a Estados Unidos en el segundo país his-

panohablante del mundo detrás de México (Dumitrescu, 2013, p. 526; Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García, 2014, p. 3). Un comunicado publicado por el censo de EE.UU. declaraba que, según un estimado del 1 de julio de 2016, la población hispana había llegado ya a sumar 57,5 millones (US Census Bureau, 2017a). Además, se pronosticó que, para el año 2050, este país podría llegar a situarse como el primer país hispanohablante en el mundo. Las predicciones sobre el número de hispanos en el país para el año 2060 presumen que llegará a 119 millones (US Census Bureau, 2014). Si se divide la comunidad hispana entre aquellos nacidos en EE. UU. y aquellos que han nacido fuera del país, se verá que, en los últimos 50 años, el segundo grupo se ha multiplicado casi por 20, de menos de 1 millón en 1960 a 19,1 millones (US Census Bureau, 2017b).

2. Datos demográficos actuales

Hoy se puede constatar que la concentración de la comunidad hispanohablante ya no es exclusividad de las regiones que comparten la frontera de México con EE. UU. Desde 2000, se ha visto un incremento importante en el movimiento interno de inmigrantes hispanos, es decir, migraciones que no se originan en los países natales de estos, sino en estados dentro del mismo país, tales como California o Florida, hacia estados con mejores promesas laborales en los que el mercado de trabajo aún no se ha saturado o hacia estados que ofrecen un costo de vida más asequible. Es así que, por ejemplo, las Carolinas —Carolina del Norte y Carolina del Sur— han experimentado un crecimiento de 394 % y 211 %, respectivamente, desde 1990 hasta 2000. Similares estadísticas se pueden observar en estados como Alaba-

ma, Tennessee y Kentucky, cuyo crecimiento desde 2000 a 2011 ha sido de 158 %, 154 % y 132 %, respectivamente (Pew Research Center, 2013). Aunque no son los estados con el mayor número de hispanos, sí han demostrado una vertiginosa tasa de crecimiento que, de mantenerse, podría cambiar su futura composición demográfica. Por ahora, sin embargo, y según los datos del censo de 2010, se observa que 75 % de los hispanos se ha radicado primordialmente en los siguientes ocho estados: California (27,8 %), Texas (18,7 %), Florida (8,4 %), Nueva York (6,8 %), Illinois (4 %), Arizona (3,8 %), Nueva Jersey (3,1 %) y Colorado (2,1 %) (Lipski, 2013, pp. 108-109). Los países de origen de esta comunidad de hispanohablantes que se radican en EE. UU. son, en orden descendente: México (63 %), Puerto Rico (9 %), Cuba (3,5 %), seguido por varios países centroamericanos como El Salvador (3,3 %), República Dominicana (2,8 %), Guatemala (2,1 %) y países sudamericanos como Colombia (1,8 %). Los motivos de cada ola migratoria y desde cada país han respondido a contextos sociales políticos y económicos muy distintos y fascinantes por cuanto su narrativa nos pinta el cuadro de una comunidad luchadora, emprendedora, incansable en busca de mejores horizontes para los suyos, pero que, por falta de espacio, no vamos a describir en este ensayo. Hoy en día, uno de cada seis hispanos en EE. UU. tiene 33 años o menos, es decir, pertenece a la generación de los *millennials* (18-33) o son menores. De hecho, en el clima político que se vive ahora en EE. UU. por las recientes elecciones presidenciales, la atención se ha centrado en los hispanos de la generación *millennial* que constituyen 44 % del electorado hispano. De esos *millennials*, solo una cuarta parte habla únicamente inglés en casa.

Estos movimientos migratorios, con repercusiones sociales, culturales, económicas y políticas en las comunidades en las que

se han asentado también han producido un fenómeno lingüístico —el de contacto de lenguas inglés-español— de interés no solo para estudios lingüísticos sobre las influencias de una lengua sobre la otra (tales como el fenómeno de la transferencia lingüística o el desplazamiento del español a favor del inglés según la generación migratoria), o para investigaciones sociolingüísticas acerca de las percepciones y actitudes lingüísticas que expresan los miembros de las comunidades hispanohablantes hacia ambas lenguas sino que, además, ha creado el contexto ideal para estudiar, diseñar y experimentar con diferentes sistemas educativos en instituciones de educación primaria y media que buscan acoger de la manera más eficaz a niños inmigrantes, de habla hispana en su mayoría, con el objetivo final de integrarlos como miembros sociales activos, competentes y bilingües en las actividades regulares de su estudiantado.

Mientras 40 % de la comunidad hispana en EE. UU. ha nacido en otros países, el 60 % restante no conoce otro país natal más que el que acogió a sus padres ya sea porque han nacido en EE. UU. o porque llegaron demasiado jóvenes como para recordar su país de origen (Potowski y Cameron, 2007, p. x). Esto significa que este grupo de niños no es nada homogéneo. Hay quienes han comenzado su educación en la lengua materna o L1 (español) mientras hay otros que, aunque en casa han hablado español solamente, no han tenido ningún tipo de instrucción formal en sus destrezas de lectoescritura en esa L1. Y hay aquellos que llegan a EE. UU. con excelentes conocimientos de contenido en materias como matemáticas, ciencias sociales, entre otras, en su L1 pero que, llegando a EE. UU., han debido repetir el año ya que su bajo nivel de competencia lingüística en inglés no les ha permitido demostrar el nivel de sus conocimientos. Es habitual que, para los recién llegados, la barrera de la lengua interrumpa y retrase su progreso académico.

3. Modelos de educación

Con la llegada fluida de hispanohablantes al país y al sistema de educación pública debido a la creciente población de estudiantes monolingües de español, las juntas educativas (*school boards*) de cada estado se han visto en la necesidad de estudiar y evaluar varias opciones para integrar a estos estudiantes. El objetivo general es el de formar estudiantes que se manejen bien en la L2 (inglés) para que entonces puedan demostrar un alto nivel de rendimiento académico general. Nótese la ausencia de un objetivo relativo al mantenimiento de la L1 y a la integración social del estudiante. También cabe recordar que la educación pública en EE. UU. depende del gobierno estatal, no del federal (nacional), por lo que, a lo largo y ancho del país, se han probado diversos métodos, según la decisión de cada gobierno estatal, con resultados mixtos.

Vamos a ver tres de ellos, pero nos concentraremos en los últimos dos por ser los que se adaptan mejor a las necesidades de la población hispana y suelen ser objeto de apasionados debates.

4. El método de sumersión

El primer método es el de sumersión, que en inglés se conoce también con la frase muy ilustrativa de *sink or swim*, es decir, o nos ahogamos o nadamos. Este método no se fundamenta en ningún marco o modelo teórico de los campos de educación infantil, pedagogía o adquisición de segundas lenguas. Consiste simplemente en una práctica común en muchas instituciones educativas que no cuentan con los medios para implantar un programa que reciba a estudiantes cuya L1 no sea el inglés. Con el uso de esta práctica

se pretende incorporar de forma inmediata a los jóvenes o niños inmigrantes recién llegados a las aulas de clases que se dictan en la lengua mayoritaria, inglés, la cual para ellos constituye la segunda lengua (L2). Así, los niños monolingües en español se incorporan a clases en la L2 junto a niños monolingües de la lengua mayoritaria, siguiendo el currículo de estudios regular, sin ningún tipo de ayuda suplementaria o apoyo para el aprendizaje de la L2. Según la edad de llegada al país, algunos pueden llegar a aprender la L2 en algunos meses, y años más tarde pueden incluso no presentar rastro alguno de acento extranjero o faltas gramaticales obvias que los delaten como hablantes de inglés como L2. Debido a la falta de apoyo adicional, el proceso de adaptación puede ser difícil y como consecuencia, puede sufrir de manera irremediable el rendimiento y el progreso académico. Según un informe elaborado por Thomas y Collier (2002, p. 213) para el Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (Crede), el tiempo medio necesario para que un estudiante cuya L1 no es el inglés equipare sus conocimientos académicos mientras aprende el inglés por sus propios medios es de cuatro años. Hay que añadir que esta estimación se cumple solo si el estudiante ha recibido educación formal en la L1 en su país originario, ya que poseer buenas habilidades y prácticas de lectoescritura en la lengua materna es imprescindible para aprender a leer y escribir en una L2 (García-Vázquez, Vázquez, López, y Ward, 1997). Cuatro años, en el mejor de los casos, es mucho tiempo que pierden los estudiantes inmigrantes, sufriendo frustración y un estancamiento académico que muchas veces los pueden impulsar a retirarse del colegio y a abandonar permanentemente sus estudios secundarios. Si no ha habido instrucción formal previa en la L1 o ha sido insuficiente, el proceso de aprendizaje de una L2 podría llevar incluso más tiempo, y la posibilidad de abandono escolar se haría mayor.

En el proceso de adquisición de la L2 entre estudiantes sujetos al enfoque de sumersión, puede ocurrir otro fenómeno preocupante conocido como desplazamiento de lengua (*language shift* en inglés), que consiste en la pérdida de la competencia lingüística de su L1 a favor de la competencia en la L2 (Hakuta y D'Andrea, 1992; Pease-Álvarez y Winsler, 1994; Veltman, 1988). Es un proceso muy frecuente entre inmigrantes de segunda generación o de primera generación si la edad de llegada al país de destino fue antes de los siete años de edad. El abandono de la L1 conforme avanza la competencia de la L2 se debe a varios factores: falta de escolarización formal en la L1, lo que causa que el desarrollo del sistema lingüístico de la L1 se vea truncado; uso de L1 solamente en contextos sociales y lingüísticos extremadamente limitados, lo cual crea un espacio muy reducido para el desarrollo y uso de la L1 y excluye registros más sofisticados o avanzados; escasez de oportunidades para recibir *input* del español, oral o escrito, que vayan más allá de lo que escuchan o leen en el ámbito doméstico o familiar.

El período de adaptación que estos estudiantes deben soportar es duro y alienante: no pueden participar en todas las actividades de la clase por la barrera de la lengua, y aparecen como “los atrasados” de su aula porque su pobre nivel en la L2 los ubica en grados inferiores a los que les corresponde. Esta situación acarrea otra secuela negativa, ya que crea el espacio y las condiciones perfectas para que el estudiante recién llegado se forme y refuerce una imagen negativa de su L1, lo cual frecuentemente resulta en comportamientos y actitudes de vergüenza o menosprecio hacia su propia cultura y lengua de origen. Nace también un dilema en cuanto a su identidad cultural y lingüística (Lambert, 1987). Este sentimiento podría exacerbarse si la condición de ser hispanos los ha colocado en situaciones en las que han

sido víctimas de discriminación por el color de su piel, su país de origen o la lengua materna que hablan en espacios públicos cuando están entre amigos o familiares.

En el peor de los casos, entre estudiantes que han tenido que adaptarse a un nuevo país y sistema educativo por la vía de *sink or swim*, observamos altos índices de repetición de grado, abandono de los estudios secundarios y un porcentaje muy bajo de estudiantes que logran graduarse de bachilleres de secundaria con la suficiente preparación para matricularse en programas de nivel universitario. Según Echevarria, Vogt y Short (2004), en 2003, los hispanos eran el grupo con el porcentaje de abandono escolar más alto, 27 %, si lo comparamos con el índice entre los afroamericanos (10,9 %) y los anglos (7,3 %). Esta cifra incluye a los hispanos ajenos al sistema de educación del país por ser oriundos de otros países; sin embargo, no es alentador que el índice sea también bastante alto, 21 %, entre los hispanos nacidos dentro de los EE. UU.

Los otros dos modelos que dominan el cuadro de educación para las minorías son el modelo de educación bilingüe, también llamado modelo del bilingüismo transitorio, y el de inmersión dual. El primero usa la lengua nativa (L1) del estudiante con la lengua meta (L2) hasta que el alumno ya no necesite su L1 y esté listo para hacer la transición a las clases en la L2 exclusivamente. El segundo enfoque se concentra en usar las dos lenguas con estudiantes cuya L1 pueda ser la lengua mayoritaria o una de las lenguas minoritarias del lugar. Ambos sistemas gozan de gran respaldo y también de fuertes críticas (Fuller, 2011). Examinaremos ambos en las siguientes dos secciones para brindarle al lector la oportunidad de sopesar las ventajas y desventajas de los dos métodos y de discutir en qué contextos se podría aprovechar mejor cada uno.

5. El modelo del bilingüismo transitorio

Con el modelo de bilingüismo transitorio, las escuelas públicas ofrecen clases de inglés como segunda lengua, ESL por sus siglas en inglés (*English as a Second Language*) para estudiantes extranjeros que llegan con poca o ninguna competencia en inglés. En este modelo, el uso de la L1 sirve como puente hacia la lengua meta o la L2. La realidad es que el uso de la L1 del estudiante en estas clases varía según su composición. Suele funcionar mejor si todos o casi todos los integrantes del curso comparten la misma L1 y existe un profesor que hable esa lengua; el uso más frecuente o exclusivo del inglés como medio de instrucción en estos cursos es necesario si no hay un profesor calificado para enseñar ESL, quien, además, hable la L1 de sus estudiantes. Aunque se debe reconocer el beneficio de las clases de ESL, es decir, de instrucción de inglés, como punto clave para aprender la lengua mayoritaria con el afán de, con el tiempo, hacer la transición al currículo regular, también hay que observar que socialmente es un modelo aislante. Durante las horas del día en que se dictan las clases de ESL, los estudiantes deben salir de sus aulas y abandonar sus clases regulares, lo cual exacerba el estigma de “diferente” y de “no competente”.

Según Fuller (2011), este programa además tiene por objetivo la transición al currículo regular, mas no el bilingüismo, es decir, no se preocupa por el mantenimiento de ambas lenguas. La meta se alcanza muchas veces en el plazo de uno o dos años, lo que ya es un adelanto del enfoque *sink or swim*. Sin embargo, la fórmula subyacente en este modelo es la del bilingüismo sustractivo (véase Lambert, 1987). En el bilingüismo sustractivo la fórmula es L2 menos L1 (L2 – L1). El resultado es un sistema lingüístico del que se ha restado o se ha debilitado la L1 a favor

de una L2 fuerte y dominante ya que sistemáticamente se trabaja en pos de inclinar la balanza hacia una L2 sólida y la pérdida parcial o total de la L1.

Aunque es un programa que tiene como objetivo la integración del estudiante al sistema mayoritario, no está libre de problemas. La falencia principal es que, como lo han confirmado en los resultados de varios estudios (Christian, Montone, Lindholm y Carranza, 1997; Genesee, Geva, Dressier, y Kamil, 2006; Greene, 1998; Lindholm, 1993; Short y Boyson, 1997; Thomas y Collier, 1997, 2002), no es efectivo en lograr una competencia de nativo hablante en la L2 entre sus estudiantes. Cummins (1981, 1990, 1996) habla de la competencia en la lengua minoritaria en dos áreas: el lenguaje conversacional de la vida cotidiana (o *basic interpersonal skills*, BICS, en inglés) y la competencia en el lenguaje académico-cognitivo (o *cognitive academic language proficiency*, CALP, en inglés). Mediante el bilingüismo transitorio, se desarrollan bien las habilidades del lenguaje conversacional pero no las que capacitan a una persona a desenvolverse en un ambiente académico sofisticado.

El informe conocido como *The Ramirez Report* (Ramírez, Yuen, Ramey/Pasta, 1991) realizó un estudio longitudinal de ocho años y encontró que la educación bilingüe (que trataremos en el siguiente apartado) conseguía mejores resultados. Además, indica que el proceso de dominar la competencia de lectoescritura en la L2 puede llevar al menos seis años, por lo que es muy probable que no se llegue a completar en el corto tiempo de dos años que normalmente se le adjudica a este modelo.

Este modelo tampoco produce una exitosa integración social ya que aliena a aquellos recién llegados del grupo mayoritario y afecta negativamente su proceso de aculturación al separarlos del resto del curso y de sus compañeros durante varias

horas al día. Muchos estudiantes de estos grupos han declarado sentirse estudiantes de segunda categoría y de haber sido catalogados como tontos o lentos por los demás estudiantes por asistir a sus clases de ESL. Entonces parecería que, en muchos casos, el modelo de bilingüismo transitorio ni los prepara para ser hablantes competentes en la L2 ni los apresta para desenvolverse exitosamente en un ambiente social de habla inglesa; más bien, existe el riesgo de sembrar actitudes lingüísticas y culturales negativas en estos estudiantes acerca de su propia L1 así como el de infundir ideas negativas y desfavorables entre los estudiantes angloparlantes sobre sus compañeros hispanos.

6. El modelo de inmersión dual

El último modelo, el de inmersión dual, tiene como alumnos a estudiantes cuya L1 puede ser tanto la lengua mayoritaria como la minoritaria, ya que los junta en una misma clase. El objetivo de este modelo es hacer hablantes bilingües de los estudiantes de ambas lenguas sin importar cuál de las dos sea su L1, con lo cual se habría apaciguado la preocupación de la pérdida de la L1 y la cultura de herencia que generaban los otros dos enfoques (Genesee, 1994; Kagan y García, 1991). La mitad del día la instrucción se dicta en la lengua mayoritaria y la segunda mitad del día se usa la lengua minoritaria como medio de instrucción para todas las materias.

Sin embargo, las opiniones de expertos en el tema han sido mixtas. Algunos, como Fillmore (1991), por ejemplo, sostienen que la exposición a la L2 desde una edad muy temprana puede tener los mismos efectos negativos del modelo de bilingüismo transitorio; es decir, podría provocar la pérdida de la L1 a fa-

vor de la L2 como resultado del desplazamiento lingüístico. De hecho, Fillmore (1991, 2000) y otros investigadores (véase, por ejemplo, Hinton, 1999, Kouritzin, 1999) han aportado pruebas de que el ritmo de pérdida de hablantes de una L1 a favor del inglés en EE. UU. ha dado pasos agigantados en los últimos 25 años. No solamente se menciona la gran desventaja lingüística entre los estudiantes, sino que también se ha encontrado que la pérdida de la L1 puede devenir en el deterioro de la estructura y unión familiar, en sentimientos de aislamiento de sus familiares, y en falta de identificación con su cultura, su herencia y sus orígenes (Fillmore, 2000).

Por otro lado, existen estudios (véase, por ejemplo, Campbell y Sais, 1995; Díaz, Padilla y Weathersby, 1991; entre otros) que demuestran resultados positivos tanto para los estudiantes que hablan la lengua mayoritaria como su L1 como para aquellos que llegaron al sistema hablando solamente la lengua minoritaria. La ventaja para ambos grupos no se evidencia solamente en una competencia alta en ambas lenguas, sino también en una marcada superioridad en rendimiento escolar en comparación con la de sus compañeros monolingües. Los niños que han estudiado bajo este método desde maternal o *pre-Kindergarten* no demuestran ninguna ventaja inmediatamente, pero sobrepasan de manera significativa a sus contrapartes monolingües en rendimiento en todas las materias a partir del segundo grado de primaria. El directorio de escuelas con inmersión dual en EE. UU. (Center for Applied Linguistics (CAL), 2011) indica que hay 276 instituciones con este sistema en inglés-español de un total de 591 instituciones que manejan sistemas de inmersión de inglés con más de 18 lenguas como cantonés, griego, noruego, hawaiano, chinook, entre otras.

Un artículo publicado el 29 de abril de 2016 por Benjamin Wood en el diario *The Salt Lake Tribune* informa sobre los resul-

tados de un estudio longitudinal en el que se hizo el seguimiento de estudiantes en un programa piloto de inmersión dual en Utah desde que cursaban el primer grado hasta el décimo grado de secundaria. Esta escuela ofrece una variedad de materias como matemáticas, ciencias y otras en español la mitad de cada día. Hoy, estos estudiantes están a dos años de graduarse de la secundaria y se sienten tan seguros de su competencia lingüística que van a tomar el examen de nivel avanzado (Advanced Placement en inglés, mejor conocido por sus siglas, AP). Los cursos AP son diseñados con un currículo equivalente en contenido y exigencia a cursos de nivel académico universitario. Al aprobar exámenes de nivel AP, los estudiantes podrán transferir esos créditos a su expediente académico exonerándolos de tomar esos cursos de lengua extranjera en la universidad a la que hayan escogido asistir. Esto les permite graduarse antes de cumplir los 4 años de estudios, o tomar más cursos en otros campos de interés y hasta graduarse con más de una especialización o subespecialización.

La misma escuela de Utah va a inaugurar un programa nuevo de lenguas en conjunción con siete universidades de ese estado en el que van a ofrecer cursos que superan el nivel de los AP. Este programa sirve de puente (de ahí el nombre Bridge Program) para permitir que los estudiantes que hayan aprobado el examen AP y que continúen con sus estudios de una segunda lengua puedan revalidarlos por créditos universitarios de nivel avanzado en una de las universidades participantes. Esta colaboración acortaría el tiempo en el que los estudiantes pueden cumplir con los requisitos para una subespecialización (*minor*) en esa segunda lengua de manera significativa, teniendo que completar solamente dos cursos más al llegar a la universidad en lugar de cinco o seis.

Además de estas ventajas prácticas, Utah ha visto resultados muy alentadores entre sus estudiantes también a nivel cognitivo.

En 2014, a los seis años de haberse iniciado esta iniciativa llamada International Education Initiative, 30 000 estudiantes se habían inscrito en el programa. La mayoría lo había comenzado en primer grado y, al culminar tercer grado, un 80 % podía comunicarse en una de las tres lenguas meta que se ofrecían, es decir, chino, francés o español. Las ventajas no solamente se manifestaban en su dominio de la lengua, sino que estos estudiantes también rendían con evaluaciones más altas que los estudiantes que no participaban en este programa en materias como matemáticas e inglés. Similares resultados han obtenido estudiantes en el estado de Delaware, donde el departamento de educación también ha canalizado recursos y esfuerzos en la implementación de programas de inmersión dual, invirtiendo USD 1,9 millones del presupuesto estatal para el desarrollo de dichos programas para español y mandarín (Benson, 2012; AAAS, 2017). Le han seguido otros estados como Indiana, Rhode Island y Virginia, instituyendo programas piloto que han emulado los de Utah y Delaware. Recientemente, el departamento de educación de la ciudad de Nueva York separó fondos que se acercaban a la suma de un millón de dólares para apoyar el funcionamiento de 38 programas bilingües nuevos durante el año académico 2016-2017 (AAAS, 2017).

Socialmente, este método parece favorable porque inculca un sentido de respeto y consciencia de la existencia del “otro”. Esto deviene de la exposición a diferentes lenguas y culturas que se experimenta en este tipo de currículo como algo normal desde una edad muy temprana. En el campo de la psicología, hay pruebas contundentes de que a mayor edad a la que una persona se exponga a otros estilos de vida, a otros modelos familiares, a otras creencias religiosas, a otras culturas y lenguas, mayores serán las probabilidades de que crezca con una fuerte tendencia a formar juicios negativos preconcebidos a los cuales se aferrará

hasta los primeros años de su edad adulta. Psicólogos han confirmado que el adolescente se vuelve muy crítico de lo “diferente” y le cuesta mucho más aceptar aquello que desconoce o lo que le es ajeno. La oportunidad de aceptar al “otro” no se vuelve a presentar hasta cuando ha pasado la pubertad y se ha comenzado la fase de adulto. Por lo tanto, este tipo de modelo de enseñanza puede conducir a una apertura a la aceptación entre sus estudiantes desde antes de entrar al primer grado, condicionándolos a aceptar como normal todo aquello que no sea exactamente igual a su propia realidad. En estas condiciones, los estudiantes de la lengua minoritaria podrían experimentar validación hacia su lengua y su cultura en el contexto académico.

Conclusiones

Habiendo examinado tres sistemas que se manejan en EE. UU. para acoger a estudiantes inmigrantes de hablas minoritarias, podemos concluir que el primero, el modelo de sumersión, es el menos aconsejable. Las escuelas que continúan sin un plan más concreto para recibir a estudiantes extranjeros que no tienen el suficiente inglés para funcionar bien en sus clases están violando la ley que dictó la Corte Suprema en 1974 (Lau vs Nichols), con el propósito de evitar la discriminación intencional o accidental contra minorías. Si bien es cierto que esta ley se generó a raíz de la falta de recursos disponibles a estudiantes de habla china en el área de San Francisco, su cumplimiento ha ido decayendo por tecnicismos, por lo que todavía se puede encontrar este tipo de modelo en algunas escuelas del país.

Para decidir entre los restantes dos modelos más populares que se han creado para estudiantes extranjeros recién llegados a

EE. UU., tenemos que primero preguntarnos cuáles son las necesidades de estos. Hemos visto que el modelo del bilingüismo transitorio funciona bien con estudiantes mayores porque puede cubrir las lagunas de alfabetización de su L1 antes de pasar a la adquisición de la L2. Se conoce por varios estudios que un proceso incompleto de alfabetización en la L1 dificulta el de la L2. Hay varias desventajas sociales que se derivan de este sistema, ya que fomenta la división entre “recién llegados” extranjeros y el estudiantado del currículo regular. Por añadidura, puede causar un rezago o atraso en el progreso del plan de estudios del alumno según cuánto tarde en pasar de la instrucción en su L1 al currículo en la L2 antes de finalmente integrarse al sistema regular. La ventaja de este estudiante es que, si ya ha tenido una instrucción formal en su país de origen, se puede deducir que también ya tendrá edad como para mantener los lazos afectivos que conectan su lengua con su cultura. Sin embargo, si la presión de grupo es demasiado pesada, o si los mismos padres insisten en que el uso exclusivo de la L2, el inglés, es la única vía de aculturación, es muy probable que, en un futuro no muy lejano, la L1 quede en el olvido y que, sin ella, se pierdan valiosas prácticas, tradiciones y manifestaciones culturales que deberían formar parte de la identidad de esta población joven de inmigrantes.

El modelo de inmersión dual obtiene mejores resultados si se comienza desde los grados más bajos porque así no solamente produce personas bilingües y biculturales, sino que además forma jóvenes sin prejuicios, abiertos a un realidad que no necesariamente corresponde con la suya y capaz de acoger a personas de otras culturas y hablantes de otras lenguas con brazos y mentes abiertos. Lamentablemente, es un sistema caro, y, por lo mismo, elitista. Muchas veces, cuando se habla de las ventajas de ser bilingüe es porque se lo mira dese la óptica de las familias

que hablan la lengua mayoritaria. Para esta población, un sistema bilingüe dual es un privilegio accesible, una ventaja más que añadir a una lista de derechos que niños de áreas marginales o de familias inmigrantes indocumentadas no tienen asegurados: vivienda, comida, abrigo, seguridad personal y un estatus migratorio que no se cuestiona. Se vuelve prohibitivo el sistema en escuelas de bajos recursos por dos factores. Primero, para que funcione bien, este sistema requiere doblar el número del profesorado y exige la capacitación de su cuerpo docente no solo en educación primaria sino también en educación de lenguas extranjeras. Este costo lo vuelve un sistema poco factible entre las escuelas públicas. Las escuelas pioneras en este modelo han sido las que se conocen con el nombre de charter schools o escuelas públicas experimentales. Cuando comenzaron a proliferar, en la década de los ochenta, en el estado de Massachusetts, eran escuelas o colegios secundarios privados subvencionados por el estado, pero que tenían un margen para salirse de los reglamentos que siguen las escuelas públicas estatales. Una de estas prebendas es la de seleccionar quién es admitido a su escuela y quién no, favoreciendo así a un grupo élite de estudiantes. Es un asunto de autoselección: las escuelas abren sus puertas a quien apruebe unos exámenes de conocimientos mínimos, cuyos estándares establece cada estado. Las exigencias para superar estos exámenes son bastante altas, por lo que estudiantes provenientes de áreas deprimidas económicamente, y por ende, con un sistema de educación pública mediocre, tendrán automáticamente menores oportunidades de beneficiarse de un programa innovador como el de inmersión dual que ofrecen estas charter schools. Aquellos que ya tenían acceso a una educación eficiente y suficiente serán quienes se harán acreedores a cupos de admisión, perpetuando el ciclo vicioso de poner a disposición de grupos

ya privilegiados más ventajas de las que su contraparte menos acomodada no gozará jamás.

La segunda consideración es que en el proceso de aculturación del estudiante se está quedando fuera de la ecuación el núcleo familiar al que pertenece. Si la familia no forma parte del proceso, los efectos derivados o indirectos podrían ser perjudiciales para la adaptación de todos al país de destino. En estos programas, no se tiene en cuenta lo que se debe invertir para que el proceso de aculturación y bilingüismo incluya a todos los miembros de la familia del estudiante. Según un informe del Pacific Policy Research Center (2010, p. 6) sobre la situación de programas de inmersión dual en Hawái, la participación de la comunidad a través de los padres de familia y familiares de los estudiantes es clave para la reconciliación de identidad y la revitalización de una lengua.

Estados Unidos es un país con una interesante historia de inmigración, de lenguas en contacto y de política educativa. Ha evolucionado con los cambios políticos y sociales que ha vivido el país desde el principio de su corta historia y nos presenta con retos, a veces con soluciones, que podrían ponerse a consideración para contextos similares en otras partes del mundo. Aunque no han dado con la llave que nos abra la puerta mágica todavía, nos ofrece una cantidad de posibles escenarios de los que podríamos aprender para no volver a caminar por veredas que no llevan a ningún sitio y para no repetir errores que solamente conseguirían alienar a nuestros estudiantes de lenguas minoritarias, haciendo que pierdan sus L1, desvalorizando su cultura y su lengua y rompiendo preciosos núcleos familiares que, en muchos casos, son la única constante en el proceso de aculturación.

Referencias bibliográficas

- AAAS. (2017). *America's Languages: Investing in Language Education for the 21st Century*. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences.
- Benson, J. (2012). Foreign language education improves young students' academic success. *Latino Voices*, 5 de diciembre.
- Campbell, R. y Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Center for Applied Linguistics (CAL). (2011). *Directory of Foreign Language Immersion Programs in U.S. Schools*. Recuperado el 23 de febrero de 2019 de <http://webapp.cal.org/Immersion/>
- Christian, D., Montone, C., Lindholm, K. y Carranza, I. (eds.). (1997). *Profiles in Two-Way Immersion Education*. McHenry: Delta Systems.
- Díaz, R. M., Padilla, K. A. y Weathersby, E. K. (1991). The effects of bilingualism on preschoolers' private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 377-393.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education, (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Ángeles: National Dissemination and Assessment Center.
- _____. (1990). Blessed with bilingual brains: Education of immigrant children with English as a second language. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, 7(2), 103-106.

- _____. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Ángeles: California Association for Bilingual Education.
- Dumitrescu, D. (2013). *El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: los retos de las próximas décadas*. *Hispania*, 96(3), 525-541.
- Echevarria, J., Vogt, M. E. y Short, D. (2004). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- _____. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory into Practice*, 39(4), 203-210.
- Fuller, J. M. (2011). Bilingual education: what it is, and why and how it works (or doesn't). *Popular Linguistics Magazine*, 1(2), 1-5.
- García-Vázquez, E.; Vázquez, L.; López, I. y Ward, W. (1997). Language proficiency and academic success: Relationships between proficiency in two languages and achievement among Mexican American students. *Bilingual Research Journal*, 21(4), 395-408.
- Genesee, F. (ed.). (1994). *Educating Second Language Children: The Whole Child, The Whole Curriculum, and The Whole Community*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Genesee, F., Geva, E., Dressier, C. y Kamil, M. L. (2006). Synthesis: Cross linguistic relationship. En D. August y T. Shanahan (eds). *Developing Literacy in Second Language Learners: Report of The National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Greene, J. P. (1998). *A Meta-Analysis of The Effectiveness of Bilingual Education*. Austin: University of Texas / The Tomas Rivera Policy Institute.
- Hakuta, K. y D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high school students. *Applied Linguistics*, 13, 72-99.
- Hinton, L. (1999). Involuntary language loss among immigrants' Asian-American linguistic autobiographies. En J. E. Altai y A.-H. Tan (eds). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT): Language in Our Time* (pp. 203-352). Washington: Georgetown University Press.
- Kagan, S. L. y García, E. E. (1991). Educating culturally and linguistically diverse preschoolers: Moving the agenda. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 427-443.
- Kouritzin, S. G. (1999). *Face(t)s of first language loss*. Mahwah: Erlbaum.
- Lambert, W. E. (1987). The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives. En P. Homel, M. Palij y D. Aaronson, *Childhood bilingualism. Aspects of linguistic, cognitive, and social development* (pp. 197-221). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindholm, K. (1993). Un modelo educacional de éxito para estudiantes inmigrantes de origen latino. *Revista de psicología social y personalidad*, 9(2), 85-94.
- Lipski, J. (2010). ¿Existe un dialecto estadounidense del español? En Instituto Cervantes, *América y la lengua española: de la*

- Independencia a la Comunidad Iberoamericana de Naciones*. V Congreso Internacional de la Lengua Española, Valparaíso, 2-5 de marzo. http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/america_lengua_espanola/lipski_john_m.htm
- Lipski, J. (2013). Hacia una dialectología del español estadounidense. En D. Dumitrescu y G. Piña-Rosales, *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares* (pp. 107–127). Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Muñoz-Basols, J.; Muñoz-Calvo, M. y Suárez García, J. (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 1-14.
- Pacific Policy Research Center. (2010). *Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs*. Honolulu: Kamehameha Schools Research and Evaluation Division.
- Pease-Álvarez, L. y Winsler, A. (1994). Cuando el maestro no habla español: Children's bilingual languages practices in the classroom. *TESOL Quarterly*, 28, 507-535.
- Pew Research Center. (2013). *II Ranking Latino Populations in the States*. Recuperado el 15 de diciembre de 2016 de <http://www.pewhispanic.org/2013/08/29/ii-ranking-latino-populations-in-the-states/>
- Potowski, K. y Cameron, R. (2007). *Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries*. Filadelfia: John Benjamins.
- Ramírez, J., Yuen, S. y Ramey, D./Pasta, D. (1991). *Executive Summary: Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children*. Contract 300-87-0156. Submitted to the U.S. Department of Education. San Mateo: Aguirre International. 300-87-0156.
- Short, D. J. y Boyson, B. (1997). *Secondary Newcomer Programs in the United States: 1996-1997 Directory*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Thomas, W. P. y Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- _____. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (Crede). Recuperado el 15 de diciembre de 2016 de <http://cmmr.usc.edu//CollierThomasComplete.pdf>
- US Census Bureau (2014). 2014 *National Population Projections Tables*. Recuperado el 23 de abril de 2019 de <https://www.census.gov/data/tables/2014/demo/popproj/2014-summary-tables.html>
- US Census Bureau (2017a). *Annual Estimates of the Resident Population by Sex, Race, and Hispanic Origin for the United States, States, and Counties: April 1, 2010 to July 1, 2016*. Recuperado el 23 de febrero de 2019 de <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkmmk>
- US Census Bureau (2017b). *Sex by age by nativity and citizenship status (Hispanic or Latino) Universe: People who are Hispanic or Latino, 2013-2017 American Community Survey 5-Year Estimates*. Recuperado el 23 de febrero de 2019 de <https://>

factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_15_5YR_B05003I&prodType=table

Veltman, C. (1988). *The future of the Spanish language in the United States*. Nueva York: Hispanic Policy Development Project.

Wood, B. (2016). *As Utah's First Dual-Immersion Students Are Prepping for College, so Is Their Language Program*. Recuperado el 15 de diciembre de 2016 de <http://www.sltrib.com/home/3752079-155/as-utahs-first-dual-immersion-students-are>

OBSOLESCENCIA ESTRUCTURAL Y REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA: EL SISTEMA DE CLASIFICADORES NUMERALES DEL BRIBRI Y EL JUEGO DE LOS NÚMEROS *TTÉ SHTÁWOK*

LANGUAGE OBSOLESCENCE AND LANGUAGE REVITALIZATION: THE NUMERAL CLASSIFIER SYSTEM OF THE BRIBRI AND THE GAME OF NUMBERS *TTÉ SHTÁWOK*

Carlos Sánchez Avendaño ¹

Resumen

*A partir del diagnóstico del desplazamiento de una lengua y de la obsolescencia estructural de alguno de sus componentes, se puede diseñar un material didáctico lúdico que ayude a dinamizar el proceso de revitalización lingüística. En este artículo, se ejemplifica este modo de proceder con el juego *Tté shtáwok*, creado para aprender y practicar el sistema de clasificadores numerales de la lengua bribri, el cual muestra signos de simplificación como resultado del proceso de declinación de este idioma.*

1. Universidad de Costa Rica, Departamento de Lingüística, San José, Costa Rica (carlos.sanchezavendano@ucr.ac.cr).

Palabras clave: *desplazamiento de lenguas, obsolescencia estructural, revitalización lingüística, materiales didácticos lúdicos, juegos para la didáctica de la lengua, sistema de clasificadores numerales, bribri*

Abstract

Based on the diagnosis of language shift and structural obsolescence, an educational playful material can be designed to help to dynamize the process of language revitalization. In this article, this way to proceed is exemplified with the game Tté shtáwok, created to learn and practice the system of numeral classifiers of the Bribri language, which shows signs of simplification as a result of the process of declination of this language.

Key words: *language displacement, structural obsolescence, language revitalization, educational playful materials, system of numeral classifiers, Bribri*

1. Introducción

En los procesos de desplazamiento lingüístico, el idioma desplazante reemplaza paulatinamente a la lengua desplazada en las funciones y usos, hasta que normalmente solo llegan a quedar, en algunos casos, empleos de tipo simbólico-identitario o residuos en dominios funcionales tradicionales, a la vez que disminuye intergeneracionalmente la competencia lingüístico-comunicativa de los miembros de la comunidad de hablantes. Podría concebirse, por lo tanto, como un fenómeno o macro-

proceso compuesto por dos procesos (véanse Appel y Muysken, 1996; Crystal, 2001; Hagège, 2002; Tsunoda, 2006).

En realidad, los procesos de reducción de los dominios funcionales y de disminución de la competencia lingüístico-comunicativa van de la mano y se imbrican en una cierta circularidad: la competencia individual disminuye porque cada vez existen menos espacios y posibilidades de emplear la lengua, y muchos hablantes cada vez la utilizan menos porque se sienten inseguros en cuanto a su competencia. De esta manera, el desplazamiento de un idioma por otro se verifica gradualmente tanto a escala individual como en el ámbito social o grupal, pero con una enorme heterogeneidad vinculada a diferencias en cuanto al inicio, la velocidad y los resultados del desplazamiento por regiones, familias e individuos.

Asimismo, en las distintas etapas, el proceso es desigual en lo relativo a los elementos o subsistemas idiomáticos que se reducen, erosionan o pierden primero, e incluso en lo concerniente a si se trata de adquisición incompleta, adquisición tardía o “atrofia” lingüística; es decir, si el elemento o el subsistema idiomático difiere de modo evidente del habla tradicional de los hablantes considerados plenos o tradicionales porque el individuo en cuestión no llegó a adquirir determinadas unidades o estructuras de la lengua o porque su competencia se ha visto disminuida como resultado de la falta de empleo del idioma.

De acuerdo con Jones y Singh (2005), la obsolescencia estructural consiste en la aparición de formas lingüísticas (particularmente, fonológicas y morfosintácticas) resultantes de la reducción gradual del uso de la lengua y la concomitante restricción de los dominios funcionales. En última instancia, se trata de un cambio lingüístico caracterizado por ocurrir a un ritmo acelerado y masivo (se producen muchos tipos diferentes de inno-

vacación en cuestión de generaciones), en el contexto del desplazamiento, que afecta de modo amplio la estructura del idioma. La determinación de que el cambio se verifica en una situación de desplazamiento resulta fundamental para poder aducir que se trata de un cambio por obsolescencia y no de un cambio en el que no media este proceso (Palosaari y Campbell, 2011; Jones y Singh, 2005).

Por este motivo, lo habitual es comparar la competencia y el uso de los hablantes cuya adquisición del leguaje se desarrolló en el contexto del desplazamiento (estadio B) con la competencia y el uso de los hablantes más fluidos, tradicionales o conservadores (estadio A), quienes nacieron antes de que comenzara la declinación del idioma o al inicio de esta —por lo que su primera lengua (y muchas veces dominante) es el idioma en desplazamiento— y quienes lo han seguido empleando regularmente a lo largo de su vida. A veces también es posible —y conviene— comparar tales usos con los documentados y descritos previamente.

Como medida de contrapeso al proceso de desplazamiento, bajo la sombrilla amplia de la denominada “revitalización lingüística”, se contemplan diversas iniciativas encaminadas a revertir o al menos paliar sus efectos (Grenoble y Whaley, 2006; Hinton, 2011; Tsunoda, 2006), sea con el objetivo ambicioso de frenar el proceso o incluso de propiciar el surgimiento de neohablantes, o bien con la meta —mucho más modesta, pero también mucho más realista en muchas situaciones— de intentar que el idioma siga presente en la vida de la comunidad en el grado en que los miembros de esta así lo deseen y que las circunstancias así lo permitan.

Una de las medidas de revitalización, quizá la más tradicional, consiste en la inclusión de la lengua desplazada dentro del currículum escolar. De esta estrategia se puede criticar el supues-

to de que el problema del desplazamiento se resuelve mediante lecciones formales de y en la lengua, con la usual concomitante escasez de materiales didácticos adecuados y, en muchos casos, la nula preparación de los maestros en lo que respecta a didáctica de la lengua. Por lo menos así se puede describir la situación en Costa Rica en lo relativo a las lenguas amerindias. No obstante, debe recalarse también que la incorporación de la lengua al sistema escolar sirve por lo menos para mejorar el estatus de esta, al entrar a formar parte de las asignaturas oficiales.

Conviene destacar, entonces, que las iniciativas de revitalización lingüística no pueden eludir el reto de intentar reactivar, dinamizar o incentivar la transmisión intergeneracional y el uso del idioma fuera del ámbito escolar, en el espacio cotidiano de la interacción entre miembros de la familia o entre amigos, con la participación de hablantes con distintas competencias y edades. Entre muchas estrategias, para este fin, se pueden crear materiales lúdicos para la didáctica de la lengua, en el entendido de que estos pueden emplearse tanto fuera de contexto escolar como dentro de este.

El objetivo de este trabajo consiste en exponer el proceso seguido, en el marco del proyecto “Diversidad lingüística de Costa Rica” de la Universidad de Costa Rica, para la creación del juego *Tté Shtáwok* (literalmente “para contar palabras”) en bribri, lengua indocostarricense con una heterogénea vitalidad en las diversas localidades donde habitan los miembros de este pueblo. Se trata de un ejemplo de cómo se puede aprovechar el estudio de la obsolescencia estructural de un componente particular de una lengua en la creación de materiales lúdicos para la revitalización lingüística, dirigidos a crear espacios que dinamicen la retransmisión de la lengua.

2. La vitalidad de la lengua bribri y la obsolescencia de su sistema de clasificadores numerales

Todas las lenguas indocostarricenses se encuentran en algún punto del continuum del proceso de desplazamiento, unas en etapa incipiente, otras a medio camino y otras en el extremo más acusado, en un contexto caracterizado por la heterogeneidad de situaciones, pues el desplazamiento de una misma lengua difiere según el poblado, la familia o incluso el individuo (Sánchez, 2009, 2013). Así, se debe distinguir la vitalidad global de cada uno de los idiomas de al menos la vitalidad por poblados, y ello tiene repercusiones en las iniciativas de revitalización.

En este contexto, la lengua bribri, hablada en el cantón de Talamanca, provincia de Limón, y en el cantón de Buenos Aires, provincia de Puntarenas, por el 55 % de la población total que conforma este pueblo (unas 12 785 personas, según el Censo Nacional de Población de 2011), muestra claros signos de acusada declinación en muchos de los territorios en los que se hablaba históricamente: ya no es adquirida por los niños en varios poblados, en otros se emplea solo parcialmente en los hogares para la comunicación cotidiana, y la competencia de los hablantes varía mucho en lo que concierne a lo receptivo y lo productivo.

Sin embargo, el bribri se puede considerar una lengua con más o menos vitalidad según la región. Así, por ejemplo, en la zona sur de Costa Rica (en el territorio de Salitre), este idioma está mucho más desplazado que en la zona atlántica (en el territorio de Talamanca), pero en esta última región se encuentran poblados (como Suretka) en los que difícilmente se escucha (a no ser quizá en algunas pocas casas) y en los que

se encuentran personas incluso mayores que aducen no poder hablarla, a la vez que existen poblados (como Bajo Coén) en los que los niños han crecido bilingües con aparentemente igual (o casi igual) competencia en español y en bribri, y poblados (como Alto Kachabli) en los que el bribri parece ser la lengua dominante en los niños.

Los diagnósticos de corte sociolingüístico (basados en datos censales, cuestionarios, entrevistas y observación *in situ*) permiten esbozar la situación del desplazamiento de manera global y, en algunos casos, por regiones y poblados (Sánchez, 2009), pero apenas recientemente hemos iniciado los estudios pormenorizados y sistemáticos de obsolescencia estructural. A este respecto, para el caso de Costa Rica, principalmente contamos con indicios basados en observaciones esporádicas, si bien en algunos casos ya hemos empezado el diagnóstico de componentes concretos, como ocurre con el sistema de clasificadores numerales de la lengua bribri.

De acuerdo con lo descrito en las publicaciones académicas que se han ocupado del tema (Constenla, Elizondo y Pereira, 1998; Jara y García, 2009; Krohn, 2014; Margery, 1982), el sistema numeral bribri consiste en varias series de cuantificadores numerales que a su vez funcionan como un sistema de clasificación nominal determinado principalmente por la forma del referente cuantificado o su contabilización en grupos. De este modo, se han descrito cinco paradigmas de clasificadores numerales sortales (los relativos a características del referente): clase humana, clase redonda, clase alargada, clase plana, y clase de árboles/plantas en pie y unidades de peso (productos en kilos según Constenla, Elizondo y Pereira, 1998, quienes en esta clase incluyen además dantas, saños y chanchos de monte muertos); y cinco clasificadores mensurativos (los que aluden a conjuntos

del referente): racimos de banano, racimos de pejibaye, puños, paquetes/bultos o casas/edificaciones (la descripción difiere según el autor), y especies o clases.

Cada paradigma se caracteriza por un sufijo distinto que se añade a la raíz numeral (por ejemplo, -k para la clase redonda, -töm para la clase alargada, -t o -tk para la clase plana, -l para la clase humana); sin embargo, en lo que respecta a los clasificadores sortales, la distinción morfológica únicamente se codifica consistentemente en la clase alargada hasta el número nueve en un geolecto y hasta diez en otro, mientras que la clase redonda se iguala morfológicamente a la clase humana a partir del número tres, y la clase plana se homologa también a la clase humana a partir del número cuatro.

En los demás paradigmas, la distinción morfológica se mantiene hasta el límite en el que se cuente en cada caso (así, hasta cinco en un geolecto y hasta nueve en otro en la clase de árboles/plantas de pie; hasta cinco los racimos de banano y las especies o clases; hasta cinco en un geolecto o hasta diez en otro en la clase de los paquetes/bultos o casas/edificaciones; hasta tres en la clase de los racimos de pejibaye; y hasta nueve en la clase de los puños).

En el cuadro 1, se consignan las formas de las cuatro principales clases sortales hasta el número diez en las dos variedades geolectales (denominadas “variedad de Amubre” y “variedad de Coroma”) habladas en las regiones donde hemos empezado el estudio de obsolescencia estructural, tal y como se registran en Constenla, Elizondo y Pereira (1998) y en Jara y García (2009), respectivamente, con excepción de una modificación en la ortografía empleada en esta última fuente que hemos realizado con el objetivo de uniformar la representación:

	Clase humana (-l)	Clase redonda (-k)	Clase plana (-tk o -t)	Clase alargada (-töm)
1	<i>e'köl / èköl</i>	<i>e'k / èk</i>	<i>e'tk / èt</i>	<i>e'töm / ètöm</i>
2	<i>böl</i>	<i>bök</i>	<i>bötk / böt</i>	<i>bötöm</i>
3	<i>mañál</i>	<i>mañál</i>	<i>mañàtk / mañàt</i>	<i>mañàtöm</i>
4	<i>tkël / tchël</i>	<i>tkël / tchël</i>	<i>tkël</i>	<i>tkètöm / tchètöm</i>
5	<i>skél</i>	<i>skél</i>	<i>skél</i>	<i>skètöm</i>
6	<i>tèröl</i>	<i>tèröl</i>	<i>tèröl</i>	<i>tèktöm</i>
7	<i>kúl</i>	<i>kúl</i>	<i>kúl</i>	<i>kùktöm</i>
8	<i>pàköl</i>	<i>pàköl</i>	<i>pàköl</i>	<i>pàktöm</i>
9	<i>sulitu</i>	<i>sulitu</i>	<i>sulitu</i>	<i>sulitu</i>
10	<i>dabòm</i>	<i>dabòm</i>	<i>dabòm</i>	<i>dabòptöm / dabòm</i>

Cuadro 1. Algunos paradigmas sortales del sistema numeral clasificado del bribri en la variedad de Amubre y en la variedad de Coroma

Realizando una síntesis de lo que se ha publicado acerca de las categorías semánticas nominales correlacionadas con cada uno de los paradigmas sortales básicos (Margery, 1982, Constenla et ál., 1998, Jara y García, 2009 y Krohn, 2014), se puede decir que la clase humana contempla no solo las personas, sino también los seres sobrenaturales antropomorfos y las almas; la clase redonda o esférica incluye todo lo que tenga estas formas (por ejemplo, las frutas como las naranjas, las partes del cuerpo como la cara, y objetos como las ollas y las piedras), los años, las estaciones, los mamíferos sin cola o con cola muy corta, el sol, la luna, las estrellas, los truenos y las montañas; la clase plana engloba todo lo que tenga esa forma (como las prendas de vestir, hachas, cuchillos, espejos; o las partes del cuerpo como la espalda o las uñas), las aves y los insectos, los días y los meses, plantas sin tronco y flores caídas o arrancadas, además de entidades

abstractas (por ejemplo, nombres y chistes); finalmente, la clase alargada abarca todo lo que tenga esa forma (como palos, hamacas, troncos, cuerdas; partes del cuerpo como las piernas; plantas como los bananos), los mamíferos y reptiles alargados o con cola larga, así como los peces y los instrumentos de pesca y cacería.

A lo largo de nuestro trabajo de documentación y de implementación de iniciativas de revitalización lingüístico-cultural en diversos poblados bribris, no solo hemos podido constatar el diferente estado de desplazamiento de la lengua en cada uno de ellos, sino que, además, hemos ido presenciando indicios de obsolescencia del sistema numeral incluso en las comunidades en las que los niños parecen ser bilingües fluidos en bribri y español. De hecho, se nos ha informado que muchos adultos, si bien conocen el sistema numeral, suelen contar en español de modo espontáneo. Así las cosas, el sistema numeral podría ser uno de los primeros subsistemas gramaticales erosionados o incluso no adquiridos en el proceso de desplazamiento de la lengua bribri.

Por este motivo, venimos desarrollando un diagnóstico de obsolescencia estructural acerca de este subsistema semántico-gramatical con hablantes de diferentes procedencias, edades, así como perfiles psico y sociolingüísticos (tipo de bilingüismo declarado, grado de desplazamiento de la lengua en su poblado). Para este propósito, se diseñó una situación experimental en la que a cada hablante se le presentan tarjetas con imágenes de diferentes entidades y en diferentes cantidades, y se le solicita que cuente lo que se le muestra. Por ejemplo, se le enseña una tarjeta con tres hamacas, seguida de otra con una tortuga, otra con dos hachas, otra de un cangrejo y así sucesivamente.

Las tarjetas están ordenadas aleatoriamente, de manera que una entidad de la clase alargada puede ir seguida de otra de la clase plana y luego otra de la clase redonda, o bien repetirse algu-

na de las clases. También la cantidad de entidades representadas en cada tarjeta se decidió al azar, pero únicamente oscilan entre una y tres,  esto que se solo deseaba trabajar con los números que varían morfológicamente dependiendo de la clase. Hasta la fecha, hemos recogido y sistematizado los datos de este experimento para 11 hablantes (cinco adultos mayores de 50 años, dos adultos menores de 50 años y mayores de 30, y cuatro adolescentes) de dos de las grandes variedades de la lengua.

Los resultados preliminares muestran una gran heterogeneidad e inconsistencia en la asignación de las clases a las entidades contabilizadas, incluso en hablantes mayores de 50 años. Así, en la variedad de Coroma, hay dos hablantes mayores de 50 años —que podemos denominar “tradicionales” o “conservadores”— que cuentan conforme al sistema tradicional descrito en las publicaciones. Otros dos hablantes mayores de 50 años son inconsistentes y a veces cuentan como planas o redondas entidades que en el sistema tradicional se consideran alargadas, por ejemplo. Por su parte, los adultos menores de 50 años y los adolescentes muestran sistemas de asignación muy inconsistentes a las clases, además de bastante idiosincráticos (cada quien cuenta con un sistema de asignación de clases propio, si bien se hallan coincidencias entre ellos). Finalmente, en la variedad de Amubre, recogimos datos de un adulto mayor de 50 años que cuenta todas las entidades con el sistema numeral correspondiente a la clase plana, mientras que un adolescente hablante de la misma variedad también contó todo con la clase plana, con excepción de una vez que contó a unas personas con la clase humana.

Entonces, sin entrar en mayores detalles —pues no interesan para el presente trabajo—, se puede concluir que efectivamente el subsistema de clasificadores numerales del bribri se está simplificando, y muy probablemente este proceso esté vin-

culado con el desplazamiento de la lengua, por lo cual se puede concebir como un cambio por obsolescencia estructural. La inconsistencia en la asignación de las clases nominales a partir del paradigma nominal con el que se cuentan las entidades es claro signo de ello. Además, en todos los hablantes con excepción de los dos conservadores, la tendencia de simplificación es hacia la clase plana.

A modo de ilustración, se incluyen en el siguiente cuadro cuatro ejemplos de cinco hablantes. La tipología de hablantes se ha construido sobre la base de los datos: el hablante conservador es aquel mayor de 50 años cuyo sistema de conteo coincide con lo descrito como sistema tradicional de clasificadores numerales; el hablante mayor innovador presenta un sistema con algunos cambios, pero aún próximo al tradicional; el hablante mayor simplificador cuenta solamente con los números de la clase plana; el hablante menor innovador es menor de 50 años y muestra un sistema inconsistente y muchas vacilaciones; por último, el hablante adolescente también es inconsistente y vacila al contar algunas entidades. Como se pueda apreciar, en la tabla se consigna el número con el que se cuenta (en estos casos no aparecen equivocaciones en la asignación del número), seguido de la categoría nominal codificada por el sufijo de clase que se añade a las raíces numerales.

3. El juego de los números *Tté shtáwok* como material didáctico lúdico para la revitalización

Los materiales didácticos lúdicos para lenguas en proceso de desplazamiento, como su nombre lo indica, responden a la visión de que un niño (y, en general, cualquier persona, pues este

	Una canasta	Tres bolsos	Una araña	Dos jaguares
Hablante conservador	Uno-redondo	Tres-plano	Uno-plano	Dos-alargado
Hablante mayor innovador	Uno-redondo	Tres-plano	Uno-redondo	Dos-redondo
Hablante mayor simplificador	Uno-plano	Tres-plano	Uno-plano	Dos-plano
Hablante menor innovador	Uno-plano	Tres-plano	Uno-redondo	Dos-alargado
Hablante adolescente	Uno-plano	Tres-alargado	Uno-alargado	Dos-alargado

Cuadro 2. Ejemplos del diagnóstico de obsolescencia

principio muy posiblemente sea extensible a todas las edades) aprende mejor jugando y divirtiéndose. Idealmente, se basan en un diagnóstico detallado de la situación sociolingüística de la comunidad a la que van dirigidos, así como en un diagnóstico de la vitalidad u obsolescencia del subsistema lingüístico (gramatical, fonológico o léxico) implicado en el material, que constituye el componente meta de la lengua por ser aprendido o reforzado. Por último, evidentemente, el material debe construirse a partir de una buena descripción de ese subsistema lingüístico y debe sacarle provecho precisamente a la especificidad estructural de la lengua a ese respecto.

Las fases del proceso de creación son básicamente las siguientes. En primer lugar, una vez escogido el tema lingüístico que se ha de tratar de modo didáctico (idealmente tras el diagnóstico de obsolescencia), se lleva a cabo la revisión de las descripciones disponibles y se desarrolla la documentación lingüís-

tica necesaria para llenar vacíos de información. Se trata de una documentación dirigida específicamente a recabar datos para la elaboración de materiales didácticos adecuados para los miembros de las comunidades. Por lo tanto, difiere de la documentación que podríamos llamar “académica”, cuyo propósito consiste en recoger datos para describir técnicamente las lenguas y elaborar documentos dirigidos a otros lingüistas o académicos. Es decir, no se trata de documentación lingüística en el sentido tradicional o con fines de investigación, sino de hacer acopio de datos pertinentes para la elaboración de materiales didácticos desde el punto de vista de la lingüística de lenguas en peligro y la didáctica de idiomas.

La segunda fase consiste en el diseño de los materiales con insumos de la lingüística descriptiva, la didáctica de la lengua y otras disciplinas (como el diseño gráfico y la música), pues debe tenerse siempre presente que un material didáctico se construye interdisciplinariamente, aunque el eje central esté establecido desde la lingüística aplicada (didáctica de lenguas y revitalización lingüística). En otras palabras, el diseño gráfico (por mencionar solo la disciplina que participa en la creación del material al que aludimos) constituye parte del contenido del material, no una simple estrategia para hacerlo atractivo. Debe entenderse que la primera y la segunda fases en realidad se desarrollan al mismo tiempo, pues el diseño de los materiales debe empezarse paralelamente a la documentación y la documentación responde al diseño didáctico y gráfico.

La tercera fase consiste en el desarrollo de la primera versión de los materiales, con el fin de verificar los datos y validar la aceptación tanto del componente lingüístico como del gráfico por parte de la población meta. Esta fase contempla también la corrección de los materiales a partir de la validación. La cuarta

fase consiste en el desarrollo de la versión corregida y su respectiva validación en las comunidades, con el fin de detectar errores. La quinta fase se centra en la puesta en uso del material en talleres con los hablantes y los aprendices. A continuación se ilustra cómo se procedió para la creación del juego *Tté shtáwok*.

Tté shtáwok (que literalmente significa “para contar palabras”) se creó como material didáctico lúdico con la finalidad de empezar a dinamizar el reaprendizaje del sistema de clasificación numeral de la lengua bribri. El juego está compuesto por 47 tarjetas, en cada una de las cuales se presenta la ilustración de un animal, planta u objeto acompañada de la respectiva palabra en bribri (escrita en sus variantes más comunes en dos de los geolectos de la lengua: el de Coroma y el de Amubre).² Como, para efectos de didáctica, debía delimitarse la cantidad de paradigmas numerales que se podían trabajar en este primer juego, se decidió incluir únicamente las clases redonda, plana y alargada con referentes concretos; es decir, el juego se circunscribe a aquellas entidades en las que el sistema de clasificación se vincula estrictamente con la forma del objeto y no con otros factores semánticos o culturales. Además, dado que las clases redonda y plana se igualan morfológicamente a partir del número cuatro, se decidió incluir una, dos o hasta tres unidades del referente ilustrado. La cantidad de unidades de cada referente ilustrado se estableció aleatoriamente.

Los objetos, plantas o animales ilustrados fueron seleccionados de acuerdo con el criterio de que remitieran a referentes

2. Las ilustraciones fueron realizadas por los diseñadores gráficos Joseph Rodríguez Masís, Marian Cerdas Chavarría, Francella Artavia Hernández y Kevin Mora Molina. La ilustración del reverso de las tarjetas es obra de Pamela Zamora Miranda. Todos ellos realizaron este trabajo en el marco de su trabajo comunal universitario en el proyecto Diversidad lingüística de Costa Rica, de la Universidad de Costa Rica.

comúnmente encontrados en la comunidad o a elementos particularmente relevantes para la cultura bribri, algunos de ellos ya en desuso, puesto que no solo primó el principio de que los jugadores se sintieran identificados y orgullosos de su cultura, sino que también de que el juego sirviera para aprender vocabulario relativo a objetos quizá poco frecuentes en la actualidad, pero considerados importantes cuando se habla de la especificidad de la cultura material bribri.

De este modo, las tarjetas de la clase redonda incluyen una unidad de *apì/pi*³ ‘ayote’, *àsh* ‘naranja’, *ku* ‘tortuga’, *yawi* ‘conejo’, *tsuru/tsirú* ‘fruto de cacao’ y *ajkò/kó* ‘canasta’; dos unidades de *ù sulé* ‘casa cónica’, *ák* ‘piedra’, *sawê/suê* ‘conejo’, *pulê* ‘caracol’, *tchò/tkò* ‘guacal’; y tres unidades de *ù* ‘olla’, *sabák* ‘tambor’, *siq’/sia’* ‘huevo’, *jamo’/amo’* ‘aguacate’, *dakó /dikó* ‘pejibaye’. Para la clase alargada, se incluye una unidad de *tchbê/tkabê* ‘culebra’, *ñolò/ñalà* ‘camino’, *buà* ‘iguana’, *dí* ‘río’ y *wim* ‘mono congo’; dos unidades de *kòchi* ‘cerdo’, *tsa’/tsa’* ‘mecate’, *talók* ‘lagarto’, *kapò/kipò* ‘hamaca’, *sulí* ‘venado’ y *namù* ‘felino (jaguar por antonomasia)’; y tres unidades de *nai* ‘danta’, *namà/nimà* ‘pez’, *basù* ‘lanza’, *skómokòl/skámokòl/mókòl* ‘cerbatana’. Para la clase plana se incluyó una unidad de *inà/ñà* ‘tamal de elote’, *ók* ‘araña’, *ko’/akà’/ako’* ‘cama’, *kula* ‘asiento’, *kulê* ‘batea’; dos unidades de *apàio/pàio* ‘camisa’, *bùlwak* ‘abeja’, *dakarò/krò* ‘gallina’, *kua’kua* ‘mariposa’⁴ ‘hacha’; y tres unidades de *òlòwe* ‘casa rectangular’, *kalòio* ‘pantalón’, *só* ‘cucaracha’, *sku* ‘bolso’, *kapalê’/plê’* ‘zompopa’ y *ka-bék* ‘quetzal’.

Básicamente, el juego consiste en emparejar no solo por cantidad, sino también por categoría. Así, por ejemplo, *àsh* ‘naranja’

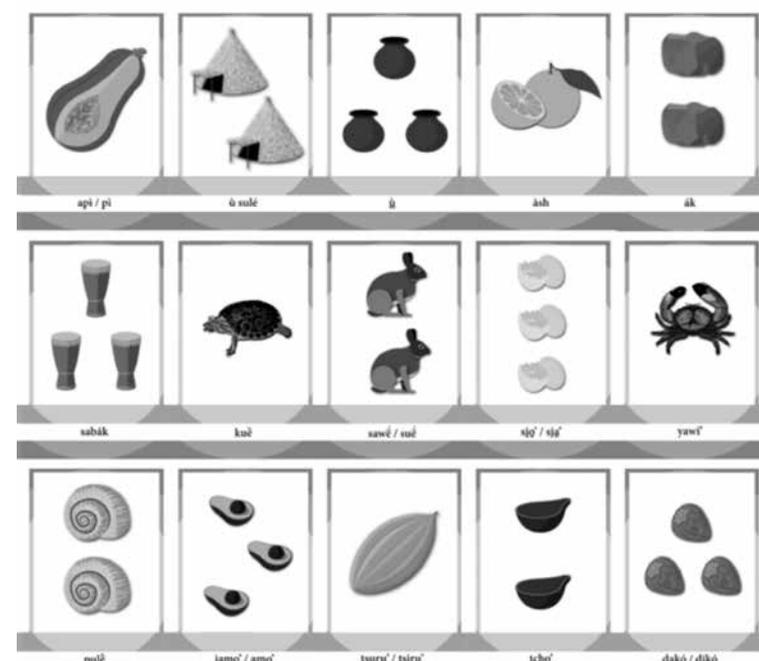


Figura 1. Ejemplos de algunas de las tarjetas del juego *Tté shtáwok*

y *yawi* ‘conejo’ conforman una pareja, pues ambos son una unidad de la clase redonda, mientras que *àsh* ‘naranja’ y *tchbê/tkabê* ‘culebra’ no pueden emparejarse, puesto que, aunque ambas están ilustradas solo con una unidad, pertenecen a clases distintas. Una vez que el jugador logra conformar una pareja de la misma cantidad y de la misma categoría, debe decir el número correspondiente en voz alta. Los demás jugadores verifican no solo que el número sea el correcto, sino que también el emparejamiento por cantidad y por categoría sea el adecuado. En caso de duda, el juego va acompañado de una tarjeta con los números para las tres categorías, de modo que los jugadores pueden verificar el dato y aprender o consolidar su conocimiento del número.

3. Se consignan las diferentes formas geolectales y estilísticas de las palabras, pues todas ellas aparecen en el juego mismo.

Al tratarse de una especie de baraja, puede jugarse en las modalidades usuales: repartir una cierta cantidad y luego ir “comiendo” del conjunto no repartido conforme se necesite, o repartir todas las tarjetas y luego “comerles” a los otros jugadores conforme se requiera. Además de estas, el juego permite distintas variaciones. En lugar de parejas, pueden constituirse grupos de tres. O incluso pueden conformarse parejas deliberadamente equivocadas por la forma o grupos de tres en las que dos sean correctas y una no, dependiendo del nivel de aprendizaje del tema y de cómo se quiera avanzar en la práctica. Aunque el juego no pretende necesariamente propiciar la competición entre los jugadores, puede establecerse que gana quien conforme más parejas o grupos de tres correctos o quien se quede con menos tarjetas sontas.

Los objetivos didácticos del juego pueden ordenarse por gradualidad dependiendo del conocimiento que del sistema numeral tenga el hablante. Así, si se trata de una persona con un conocimiento mínimo o incluso nulo del sistema, o bien de un hablante fluido que no lo haya adquirido (posibilidad que ha de contemplarse dada la dispar situación de vitalidad del idioma en cada región y la enorme heterogeneidad en la competencia lingüístico-comunicativa característica de los procesos de desplazamiento de idiomas), el primer objetivo es la familiarización con el sistema y su lógica de funcionamiento por categorías vinculadas a la forma del referente.

El segundo objetivo será facilitar el aprendizaje del sistema o su retención (esto es, fomentar la competencia lingüística, pero no necesariamente el uso), en el caso de los hablantes que aún lo sepan en mayor o menor medida. El tercer objetivo —y el más ambicioso— consiste en incentivar el uso del sistema, en el caso de los hablantes que sean competentes o que desarrollen compe-

tencia en él. Es decir, el material es multipropósito en cuanto a los objetivos didácticos y puede resultar atractivo para personas de todas las edades.

De acuerdo con nuestra experiencia, al unir a hablantes con distintos niveles de competencia, se crea una dinámica lúdica de aprendizaje, debido a que los hablantes con menos competencia recurren al de mayor competencia para consultarle dudas, pero siempre en el contexto del juego de realizar emparejamientos. Además, los errores no se asumen de modo sancionador, sino como simples equivocaciones que provocan risa entre los jugadores.

Conclusiones

La creación de material didáctico lúdico constituye una estrategia ideal de revitalización en los procesos de desplazamiento lingüístico en los que se conocen al menos datos preliminares de obsolescencia estructural del componente lingüístico en proceso de simplificación o pérdida y que ha de constituir, por lo tanto,  una meta del aprendizaje en un contexto de juego. Además, debe entenderse que este tipo de material es multipropósito en cuanto a sus objetivos de enseñanza/aprendizaje. No por ser didáctico debe asumirse que su uso está circunscrito a las aulas. Por el contrario, si bien puede ser de provecho para acompañar los procesos de enseñanza formal y controlada de la lengua en el ámbito escolar, su mayor atractivo radica en que puede ser empleado en los hogares o en reuniones de amigos, de manera que se incentiva el aprendizaje en contextos fuera de las aulas, a la vez que se dinamizan las relaciones intracomunitarias en función de un objetivo: divertirse mediante juegos didácticos de lengua.

Para lograr este propósito, no debe olvidarse que los materiales didácticos (lúdicos o no) de lengua en contextos de desplazamiento lingüístico y con la finalidad de servir a la revitalización lingüística, deben crearse con insumos provenientes de disciplinas a las que, lamentablemente, no siempre se ha recurrido en una empresa tan compleja (cf. Penfield y Tucker, 2014). Así, se requiere de la lingüística descriptiva para contar con un conocimiento adecuado de los componentes y sistemas de la lengua que se han de tratar como meta de aprendizaje del material; de la didáctica de la lengua para diseñar los materiales en función a objetivos de aprendizaje, progresión didáctica y “dosificación” del input; de la lingüística ocupada en el estudio del desplazamiento de lenguas (llámese lenguas en peligro, muerte de lenguas, obsolescencia lingüística, etc.) para diagnosticar el fenómeno en sus dimensiones estructurales, psicolingüísticas y sociolingüísticas.

Además de lingüistas, deben participar en la construcción del material otros profesionales que han de aportar desde sus áreas de especialidad en la elaboración del contenido y de la forma de los materiales: diseñadores gráficos, músicos, informáticos, etc. Y finalmente, no puede faltar de ninguna manera en el proceso la participación de los hablantes, de los miembros de las comunidades, por quienes se crea el material y quienes serán los destinatarios últimos. Sus circunstancias de vida, su visión de mundo codificada en la lengua, sus necesidades y deseos con respecto a su idioma y su cultura han de ser el punto de partida y de llegada de toda estrategia de revitalización lingüística.

Referencias bibliográficas

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Constenla Umaña, A., Elizondo Figueroa, F. y Pereira Mora, F. (1998). *Curso básico de bribri*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grenoble, L. A. y Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.
- Hinton, L. 2011. Revitalization of endangered languages. En P. Austin y J. Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 291-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jara Murillo, C. y García Segura, A. (2009). *Se' e' yawö bribri wa. Aprendemos la lengua bribri*. San José: Editorama.
- Jones, M. y Singh, I. (2005). *Exploring Language Change*. Londres: Routledge.
- Krohn, H. (2014). Semántica de los cuantificadores numerales en el bribri de Coroma. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 33, 209-239.
- Margery Peña, E. (1982). *Diccionario fraseológico bribri-español/ español-bribri*. San José: Universidad de Costa Rica.

Palosaari, N. y Campbell, L. (2011). Structural aspects of language endangerment. En P. Austin y J. Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp.100-119). Cambridge: Cambridge University Press.

Penfield, S. D. y Tucker, B. V. (2014). From documenting to revitalizing an endangered language: where do applied linguists fit? En L. Cope (ed.), *Applied Linguists Needed. Cross-Disciplinary Teamwork in Endangered Language Contexts* (pp. 25-39). Londres: Routledge.

Sánchez Avendaño, C. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y Censos Nacionales de Población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística. *Revista de Filología y Lingüística*, 35(2), 233-273.

_____. (2013). Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Káñina*, 37(1), 219-250.

Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization*. Berlín: Mouton de Gruyter.

CONFLUENCIAS: UNA PROPUESTA PARA ANALIZAR LOS PROCESOS DE REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DESDE LA EXPERIENCIA

CONFLUENCES: AN ANALYSIS PROPOSAL TO UNDERSTAND THE INDIGENOUS LANGUAGES REVITALIZATION, FROM THE EXPERIENCE

*Tulio Rojas Curieux*¹

*Geny Gonzales Castaño*²

*Esteban Díaz Montenegro*³

Resumen

En el suroccidente de Colombia existen al menos 13 lenguas indígenas de las cuales por lo menos cuatro están presentes en el Departamento del Cauca, donde buscan espacios de uso y amplia-

1. Universidad del Cauca, Departamento de Antropología, director del Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del suroccidente colombiano (GELPS). Popayán, Colombia (trojas@unicauca.edu.co).

2. Universidad del Cauca, investigadora del Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del suroccidente colombiano (GELPS). Popayán, Colombia. Université Lumière Lyon 2, Estudiante de doctorado en Ciencias del Lenguaje, Laboratoire Dynamique du Langage. Lyon, Francia. (gkgonsalesc1@hotmail.com).

3. Universidad del Cauca, investigadora del Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del suroccidente colombiano (GELPS). Popayán, Colombia. Université Lumière Lyon 2, Estudiante de doctorado en Ciencias del Lenguaje, Laboratoire Dynamique du Langage. Lyon, Francia (tebasdim@hotmail.com).

ción de funciones en condiciones desiguales frente al castellano. Aunque la Constitución de la República de Colombia reconoce la oficialidad de las lenguas indígenas en sus territorios, el Estado y sus instituciones poco han avanzado en la materialización de este postulado de la Carta Magna. En consecuencia las organizaciones indígenas y sectores de la academia hemos emprendido la tarea de buscar caminos de reactivación del uso, de la trasmisión intergeneracional y de funciones sociales de las lenguas indígenas. En el Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del suroccidente colombiano nos hemos comprometido a trabajar en forma mancomunada con algunas comunidades hablantes de las lenguas nasa yuwe y nam trik. Más allá de estudios descriptivos o de gramáticas estamos firmemente convencidos de la importancia de propiciar encuentros, discusiones, reuniones y por sobre todo acciones concretas que lleven a la reactivación de las lenguas indígenas.

En este camino, hemos podido dar algunos pasos, hemos encontrado factores propicios y también factores adversos, no solo en la sociedad nacional sino en las propias sociedades indígenas. Presentaremos reflexiones en torno al proceso de discusión, concertación y realización de materiales y documentos. Sobre esta experiencia, proponemos el modelo de las confluencias, el cual nos permite evaluar el camino y proponer perspectivas a corto y mediano plazo.

Palabras clave: *diversidad lingüística y cultural, derechos lingüísticos y culturales, revitalización lingüística, reactivación de lenguas, modelo de confluencias, nasa yuwe, nam trik, Totoró, La Paila-Naya, Cauca*

Abstract

In the Southwest of Colombia, thirteen indigenous languages are spoken, at least four of them in the department of Cauca. In this region the speakers and the indigenous communities try to expand the domains of use and functions of their languages in unequal conditions vis-à-vis the Spanish omnipresence. Although the Colombian Constitution recognizes the use and existence of the indigenous languages in their territories, the Colombian State Institutions has made very few advances in order to make this constitutional recognition a reality. Therefore, the indigenous organizations and some scholars have taken on this task. The Group of Linguistic, Pedagogic and Socio-cultural Studies of the Southwest of Colombia (GELPS), have committed to work together with the speakers and the communities where Nam Trik and Nasa Yuwe languages are spoken. Beyond the descriptive studies of these languages, we are interested in promoting the discussions on how to reactivate their use, as well as participating in concrete actions to achieve this goal. In this process we have been able to take small steps in this direction. We have encountered enabling and adverse factors, not only in the national society but also inside the indigenous communities. The aim of this paper is to present some thoughts on the discussions, dialogues and negotiations that have taken place in these processes and to propose a model to understand their complexity and contradictions. This will, allows us to evaluate our successes and failures in order to propose new perspectives on linguistic revitalization.

Key words: *cultural and linguistic diversity, cultural and linguistic rights, linguistic revitalization, reactivation of languages, model of confluences, nasa yuwe, nam trik, Totoró, La Paila – Naya, Cauca*

1. Diversidad lingüística y cultural en Colombia

La Constitución Política de la República de Colombia, en el Título I “De los principios fundamentales”, artículo 7, proclama: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Esta afirmación nos obliga a pensar sobre la realidad y repensar muchas de nuestras prácticas cotidianas.

El lenguaje humano se particulariza en multiplicidad de lenguas. En nuestro país, por ejemplo, además del castellano, existen más de 60 lenguas aborígenes. Cuando hablamos de lenguas aborígenes nos referimos a las lenguas indígenas y a las lenguas criollas.⁴ Colombia (como casi toda la América), es sin lugar a dudas, un territorio de encuentros: de pueblos, de lenguas, de culturas de historias. También es lugar de desencuentros.

Los seres humanos no se encuentran solos en el mundo, están inmersos dentro de una determinada comunidad. De tal manera que la relación de los seres humanos y el mundo está mediada por esa comunidad. Esa forma de conocer, de percibir, de aprehender va determinando especificidades que se van heredando de generación en generación, con las transformaciones y cambios que cada momento particular de la existencia le va imprimiendo. La vida no es algo estático, sino, por el contrario, es un fluir permanente y un cambiar incesante.

4. Las lenguas criollas nacen en condiciones de dominación y esclavitud. La expansión de la conquista del territorio hoy llamado América (1500 y años posteriores) se valió, entre otras cosas, de la esclavitud de pueblos africanos que tenían distintas lenguas. Al principio cada grupo trató de conservar su lengua, pero debido al aumento de esclavos y a estrategias claras de los esclavistas para impedir la comunicación fluida entre los esclavos, fueron surgiendo instrumentos de comunicación (llamados pidgin) que tomaban tanto elementos de la lengua del dominador como de las lenguas africanas; pidgin que luego por diversos factores y procesos, se convierte en una lengua plena. Así, pues, las lenguas criollas tienen un léxico basado en alguna lengua indoeuropea (castellano, portugués, inglés, francés) o en lenguas africanas y una estructura sintáctica y semántica propia.

Los colombianos no hemos existido desde siempre, somos un pueblo producto de unas condiciones históricas, políticas y culturales específicas. Pero, ¿qué tanto conocemos de esa historia y de las condiciones que desembocaron en la formación de este país? ¿Por qué podemos hablar de una cultura colombiana diferente a la venezolana, a la ecuatoriana, a la mexicana? ¿Y al mismo tiempo por qué podemos hablar de Latinoamérica? ¿Esto será lo mismo que Hispanoamérica? ¿O incluso que Iberoamérica? ¿Qué sabemos, aunque sea de oídas, sobre la diversidad que debemos proteger? ¿Cómo proteger lo que no conocemos?

Hasta hace unos pocos años, Colombia se percibía a sí misma como un país monolingüe y las comunidades y pueblos indígenas eran poco visibles; se desconocía la existencia de las lenguas aborígenes (indígenas y criollas) aunque a veces esta realidad fuera asumida por muy pocos sectores de la sociedad nacional. Hoy, esa percepción ha cambiado, y tanto los problemas territoriales y políticos como las especificidades culturales y lingüísticas de las minorías étnicas tienen un espacio importante en la representación social.

Si se toma un criterio estadístico la participación porcentual de los “grupos étnicos” en la población colombiana (Censo 2005) es la siguiente:

Población indígena:	3,4 %
Población afrocolombiana:	10,5 %
Población rom:	0,01 %

Se tiene que un 13,91 % de la población total pertenece a los llamados “grupos étnicos”. Pero se debe precisar que no estamos ante situación homogénea, por el contrario, nos encontramos frente a situaciones heterogéneas y dispares pues en unos de-

partamentos del país la población indígena representa más del 90 % (Guainía por ejemplo) mientras que en otros no representa siquiera el 1 % de la misma. Así las cosas las pretensiones de homogeneización ocultan el peso específico de estas poblaciones en las regiones y las localidades. Situación análoga se presenta con la población “afrocolombiana” pues hay departamentos, como el Chocó, en donde representan el 82 % de la población hasta departamentos con 1 %. El pueblo rom se encuentra localizado en algunos municipios dispersos en la geografía nacional (norte, Barranquilla y Cartagena; suroccidente, Cali e Ipiales; y oriente, Cúcuta y Girón). En una realidad como la señalada, es evidente que la importancia de esta diversidad lingüística y cultural no está dada por el número de hablantes de las lenguas sino por las condiciones del contacto y las relaciones entre las sociedades.

La Constitución política de Colombia de 1991 establece, dentro de los derechos sociales, la protección de la diversidad étnica y cultural (artículos 7 y 10) como constitutiva de los derechos inalienables de la persona. En tal sentido, al reconocer la diversidad de los seres humanos en las tradiciones, costumbres, conocimientos y concepciones de la vida de todas las mujeres y hombres que habitan el país, la Constitución de 1991 concibe al Estado colombiano como estructura política y jurídica pluralista.

Esta realidad ha conllevado diversas tensiones derivadas del reconocimiento de la diversidad y del respeto a sus normas de vida y reglas de convivencia, a sus prácticas y concepciones jurídicas y de justicia, ajustadas a sus propios usos y costumbres. Algunas de las tensiones comprometen (a) conflictos de competencias territoriales y jurisdiccionales; (b) conflictos derivados de la violación de los derechos fundamentales, de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario; (c) conflictos sobre el debido proceso; (d) también se presentan tensiones

cuando ciertas “sanciones”, tipificadas como “torturas” en la sociedad nacional y por la justicia estatal, son impuestas por autoridades tradicionales “indígenas” a algunos individuos, integrantes de su pueblo; (e) tensiones que comprometen la mirada de los pueblos en aceptación o no de oposición naturaleza-cultural y, por ende, quienes son sujetos de derechos y la posibilidad o no de “explotar” recursos naturales. Estas tensiones se exacerbaban y se vuelven críticas cuando las relaciones interculturales de los “pueblos indígenas” entre sí, con el resto de la sociedad nacional y con el Estado comprometen las axiologías de los mundos constituidos en cada configuración cultural.

Se puede afirmar que la Constitución de 1991 no ha hecho olvidar el conjunto de representaciones que sobre los “pueblos indígenas” se hicieron desde el período colonial, a lo largo del siglo XIX y en gran parte del siglo XX. Estas representaciones fueron fortalecidas por la Constitución de 1886, por el sistema educativo nacional y por los convenios de misiones que, en su momento, se firmaron entre el Estado colombiano y la llamada Santa Sede. En este sentido, los niveles tensionales referenciados confrontan y ponen en riesgo, en la cotidianidad la llamada “cultura nacional”.

En Colombia y en América Latina en general no se ha tenido en cuenta el peso de la caracterización como “indígena” en el conocimiento e interpretación de la realidad social, política, económica y cultural de la diversidad constituida como tal. Dicha metáfora promueve efectos prácticos en la realidad cultural de estos grupos humanos en varios niveles específicos: 1) homogeniza la diversidad cultural de unas sociedades claramente diferentes entre sí por medio del efecto propuesto por metáforas de claro contenido ontológico; 2) reduce su realidad social y grupal, sus sistemas culturales, a un esquema garante de su colonialidad; 3) configura

un principio de continuidad ontológica del ser sin respetar sus respectivos procesos históricos; 4) sitúa, dentro de un mismo horizonte circunscriptor, a la sociedad colombiana y a las sociedades, presentes en su interior, reconocidas como diversas.⁵

A pesar de que en Colombia se viene dando un cambio en la percepción de la existencia de los pueblos indígenas, es arriesgado precisar un número para cada uno de ellos. En 1995 la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Centro de Cooperación al Indígena (CECOIN, 2012) aceptaron la existencia de 81 grupos étnicos indígenas, cifra avalada en 1998 por la Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior. El Ministerio de Defensa en 2002 efectúa una relación donde determina que son 83 los pueblos indígenas de Colombia. Posteriormente, en 2004, el Departamento Nacional de Planeación relaciona 83 pueblos. En el entretanto, la ONIC ha manifestado en algunos documentos que estos son 84, luego 87, en otras oportunidades 92 y, en 2006, determinó que eran 99. El Departamento Nacional de Estadística (DANE), a partir del Censo General de 2005 estimó que en Colombia existen 87 pueblos indígenas. Sobre el número de pueblos indígenas la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) afirma que ha llegado:

...a la conclusión debidamente soportada de que, en el territorio nacional habitan 102 pueblos indígenas, algunos de ellos reconocidos por el Estado colombiano a través de instituciones como la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia, el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Defensa y el Departamento Nacional de Estadísticas, entre otras, pero no por todas ellas. En esta situación se encuentran 87 pue-

5. Para ampliar sobre esta situación, se sugiere ver Barona y Rojas (2007).

blos. Así mismo encontramos 12 que son reconocidos por las organizaciones indígenas y finalmente tres que se autorreconocen desde su condición étnica y cultural. Cabe señalar que en este momento no existe un acuerdo a ningún nivel sobre el número de pueblos indígenas que honran la diversidad étnica del país (ONIC, 2012).

En Colombia, actualmente, se hablan más de 60 lenguas diferentes del castellano (se habla de 68), pertenecientes a 13 familias lingüísticas. Cinco de ellas son de proyección continental: Arawak, Caribe, Chibcha, Quechua y Tupí. Otras familias son de proyección más local: Barbacoa, Bora, Chocó, Guahibo, Makú, Sáliba, Witoto y Tucano.⁶ Hay, además, otras lenguas no clasificadas (o de filiación no comprobada): andoque, cofán, kamënt-sá, nasa yuwe (páez), tinigua, tikuna, yagua y yaruro. Se hablan además dos lenguas criollas, una de base inglesa y otra de base española (Landaburu, 2005). Las lenguas extintas son numerosas y gran parte de ellas solamente permanecen en la toponimia. Sobreviven grupos que conservan su patrón de identidad indígena, aunque hayan perdido su lengua vernácula (yanaconas y coconucos del Cauca, coyaimas del Tolima, pastos de Nariño y otros). También se encuentran hablantes de romaní. En este campo, la diversidad también es extraordinaria, pues hay distintas tipologías posibles en función de los criterios de los estudiosos del tema.

Como se colige no es fácil comprometerse con un número exacto e inequívoco de pueblos y de lenguas indígenas en Colombia. Sin duda, puede afirmarse que se trata de más de 60 lenguas, agrupadas en 13 familias más ocho lenguas no clasifi-

6. Por convención el nombre de la familia lingüística se escribe con mayúscula inicial y el de la lengua en minúscula.

cadadas. En esta cifra no se incluyen las lenguas *teyuna* y *terruna*, habladas como lenguas sagradas de pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, al norte del país. Tampoco se incluye el *ñengatú*, lengua de la familia Tupí-guaraní, utilizada como lengua franca en regiones de la Amazonía.

Hemos pasado de la época en donde los únicos interesados en las lenguas indígenas eran los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano para adoctrinar y continuar la labor de castellanización utilizando el bilingüismo de transición en que se empeñaron. Gracias al concurso de varias instituciones colombianas como el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, el Instituto Caro y Cuervo, Colciencias (antes de ser convertido en Departamento Administrativo de Ciencia y Tecnología), el Comité Nacional de Lingüística Aborígen (hasta cuando funcionó), el Ministerio de Educación Nacional (en particular los trabajos del grupo de etnoeducación), a las universidades (en Bogotá y en otros lugares de la geografía nacional), que en su momento apoyaron los procesos, hoy podemos decir que, en el país, hay un número de profesionales que, en forma idónea, se pueden ocupar de las tareas de descripción de lenguas vernáculas, de las labores de asesoramiento en diversas tareas a las instituciones del Estado, de acompañamiento a las organizaciones indígenas (locales o nacionales) en procesos de fortalecimiento de las lenguas.

Así las cosas, nuestro pensamiento y práctica se orientan a tratar de entender nuestra situación y buscar los mejores caminos para encontrar un mejor estar y un mejor vivir. Por eso nos acercamos a esa diversidad con el ánimo de entenderla y construir relaciones horizontales, justas y deliberadamente democráticas.

2. Confluencias y articulaciones

2.1 Actores de los procesos de revitalización

En un proceso de revitalización, reactivación o fortalecimiento lingüístico intervienen diferentes actores con sus propios intereses y motivaciones, con historias de vida distintas con sus propias determinaciones históricas, género, clase social, origen étnico o racial, acceso a la educación, ámbito urbano o rural, etc.

El carácter político de estos procesos y las relaciones de poder que se configuran entre quienes intervienen en ellos posibilitan ciertas confluencias, intereses comunes que en un determinado momento permiten llevar a cabo una acción encaminada en este sentido. Son pocas las experiencias documentadas de este tipo, que han logrado continuidad o trascendido en el tiempo más allá del desarrollo de un material didáctico en concreto, una cartilla, la creación de un alfabeto o un currículo.

Vale la pena aclarar que nuestra mirada sobre estos procesos y acciones se configura desde nuestra posición como actores comprometidos con las comunidades donde se hablan las lenguas *nasa yuwe* y *nam trik* sin llegar a remplazar a los miembros de esas comunidades y desarrollando un trabajo mancomunado, responsable y, hasta donde es posible, continuo. En conversaciones con lingüistas, antropólogos, educadores que han hecho parte de estos esfuerzos desde esta misma orilla, es común la impresión —y en muchos casos, constatación— de que cuando se trata de un proceso de revitalización de una lengua, cada acción que se lleva a cabo implica un empezar de cero.

Con frecuencia, los asesores de este tipo de procesos no se instalan de manera permanente en las comunidades y realizan más bien estadias, que pueden ser largas o cortas, en función de

la distancia geográfica de las instituciones académicas o gubernamentales de las cuales hacen parte, de sus intereses académicos, políticos, etc. Sin embargo es frecuente observar que una vez se regresa con la intención de retomar los procesos, no es posible hacerlo, pues los intereses de las autoridades locales han cambiado, las actividades como talleres de enseñanza de las lenguas no han continuado desarrollándose, los materiales y los currículos no se utilizan en los espacios para los cuales han sido diseñados.

Las experiencias que presentamos en este texto no son una excepción en este sentido; no obstante, entender quiénes son y qué intereses económicos, políticos, ideológicos representan las personas involucradas en estos esfuerzos y las articulaciones que posibilitan en un momento dado trabajar por un objetivo común, en pro del uso, fortalecimiento, revitalización de una lengua, permiten acopiar elementos para preguntarse por qué es tan difícil que puedan construirse procesos de este tipo a largo plazo y de largo aliento.

En el caso de Colombia y particularmente respecto a las lenguas *nam trik* y *nasa yuwe*, el cual puede extenderse a otras situaciones, existen al menos tres niveles de actores desde el ámbito local, estatal e internacional, como es el caso de las políticas de entidades como Unesco.

2.2 Comunidad

Con frecuencia se asume de manera naturalizada que los procesos de revitalización, fortalecimiento o recuperación lingüística son proyectos en los cuales está comprometida toda la comunidad. En este caso, una comunidad idealizada y homogénea, en la cual no hay discrepancias ni diferencias políticas,

económicas o ideológicas, imagen que concuerda con la forma como son retratadas generalmente las comunidades indígenas. Sin embargo, generalmente la decisión de iniciar un proceso de este tipo ha sido tomada por una autoridad, sea política como el cabildo o las organizaciones indígenas, o intelectual, como los maestros. De esta manera, solo una parte de lo que usualmente engloba el término comunidad se involucra en estos procesos: maestros y estudiantes, líderes, gobierno local (organizaciones indígenas y cabildos), hablantes.

Habitualmente, en estos procesos, ciertos presupuestos poco se discuten. Se presume que es un deber y el deseo de toda comunidad con una lengua en peligro de desaparecer comprometerse en un proyecto de fortalecimiento o revitalización lingüística; no obstante, rara vez se pregunta a los individuos si este es un proceso coherente o deseable desde su punto de vista y la posibilidad de una respuesta negativa a estas preguntas es, en la mayoría de los casos, impensable.

Dependiendo del estado de la lengua en términos de su transmisión intergeneracional, los maestros, los miembros del gobierno local hablantes o no de la lengua en cuestión, asumen, según cada caso, diferentes actitudes y posiciones. Tal como proponen Grinevald y Bert (2010), en una sola comunidad de hablantes, pueden existir diferentes grados de competencia lingüística, así como también diferentes actitudes de los hablantes hacia estos procesos. Generalmente, se subestima el papel de los individuos, perdiendo de vista el hecho de que son ellos quienes finalmente deciden en su vida cotidiana qué lengua usar y transmitir a sus hijos.

Las motivaciones de los hablantes en la escogencia del uso de una lengua indígena *versus* una lengua mayoritaria, en una situación en particular pueden ser de diversa índole: poder co-

municarse con algunas personas sin pasar por la lengua mayoritaria; preservar la intimidad del grupo; demostrar al Estado la pertenencia a un pueblo indígena, etc. La situación precaria en el uso y la transmisión de una lengua, tal como afirma Mufwene (2004, p. 218), es producto de la acumulación de las prácticas individuales de los hablantes; los patrones de uso o desuso de una lengua en una comunidad emergen de los actos individuales de los hablantes.

En comunidades en las cuales la lengua es hablada en distintos dominios de uso y transmitida a las generaciones jóvenes, son los hablantes, aunque generalmente no sean conscientes de ello, quienes deciden qué lengua sobrevive en función de la utilidad en su vida cotidiana. No obstante, no toman estas decisiones como planificadores de una política lingüística (Mufwene, 2004, p. 219), lo hacen sin conciencia de las consecuencias que tendrán en un futuro las decisiones que tomen hoy. Esto explica en parte por qué muchos activistas, hablantes de lenguas indígenas, quienes han dedicado gran parte de su vida a estos procesos, solamente enseñaron a sus hijos el castellano y no utilizan la lengua indígena para comunicarse con otros hablantes de la misma.

La vitalidad de las lenguas no puede estar dissociada de las condiciones socioeconómicas ni de los intereses y las actividades económicas de los hablantes (Mufwene, 2004, p. 206); las razones por las cuales unas lenguas viven y se desarrollan y otras dejan de hablarse están más determinadas por las condiciones socioeconómicas de lo que suele mostrarse. Los hablantes de las lenguas indígenas son, en muchos casos, agricultores; por esta razón, un día de jornal no remunerado tiene un impacto importante en sus finanzas, no pueden dedicarse de lleno a la enseñanza de la lengua a menos que se garantice la remuneración de su trabajo.

Desafortunadamente aún no se ha logrado que este apoyo económico sea permanente, depende en parte de la disponibilidad de recursos estatales ya sea a través de transferencias o proyectos, también —e incluso en mayor medida— de los intereses particulares de cada cabildo, autoridad indígena o programa de educación, los cuales se eligen generalmente cada año; dependerá además de la forma como se decida ejecutar el presupuesto en consonancia con dichos intereses.

Por otro lado y a pesar de los avances en el reconocimiento y valoración de las lenguas indígenas, hoy, hablar una lengua indígena continua siendo un estigma —y lo que es más grave aún— la censura ya no proviene de la escuela o el terrateniente, sino de los mismos comuneros del resguardo.

En otros casos, particularmente en comunidades en las cuales la lengua indígena solo es hablada por unas pocas personas, de edad avanzada y en espacios de uso restringidos, son los nuevos hablantes, hijos de hablantes nativos, quienes tienen un conocimiento pasivo y una adquisición parcial de la lengua, los que ven la importancia de iniciar procesos de fortalecimiento, revitalización, reactivación, con lo cual se convierten en sus líderes visibles y, en muchos casos, en maestros. La escuela se torna en un lugar privilegiado para las intervenciones en materia de planificación lingüística por parte de los gobiernos locales y nacionales.

2.3 Autoridades locales y relaciones Estado-organizaciones indígenas

En el ámbito local, en el caso de los territorios indígenas de los Andes colombianos, las autoridades están representadas por los cabildos y las organizaciones indígenas. Es posible identificar

otros tipos de autoridades locales como las alcaldías municipales, las juntas de acción comunales, etc. En estas situaciones, existe un traslape entre las primeras, que son consideradas “autoridades tradicionales” y rigen los territorios indígenas, y las segundas, que hacen parte del ordenamiento territorial y el poder ejecutivo del Estado colombiano. Este traslape no carece de conflictos y bemoles especialmente en situaciones en las cuales poblaciones indígenas, poblaciones negras o afrodescendientes y poblaciones que no se adscriben a una categoría étnica en particular cohabitan.

Las organizaciones indígenas y afrodescendientes aparecen para disputar el espacio de proyección y ejecución de proyectos educativos en medio de las relaciones que mantienen con el Estado, la Iglesia, algunas entidades de cooperación internacional, entre otros. Si en algún momento existió una oposición radical entre Estado y organizaciones o autoridades indígenas, ya no existe tal. El Estado no es concebido simplemente como un aparato administrativo y coercitivo ni las organizaciones y autoridades de los pueblos indígenas como “naturalmente” contestatarias.

En la década de 1990, en Colombia, se proclamaba con júbilo la muerte del Estado-nación homogéneo y moderno del siglo XIX, con el reconocimiento del Estado pluriétnico y pluricultural en la constitución de 1991, que estuvo acompañado de la reglamentación y puesta en práctica de una serie de políticas y acciones que tienen como objeto los denominados grupos étnicos (poblaciones indígenas, afrodescendientes y rom). Cuando el propósito es mostrar o acreditar ante el Estado y los organismos gubernamentales la existencia de diferencias étnicas y culturales, las lenguas indígenas pueden convertirse en una manera de proyectar imágenes esencializadas de la etnicidad.

Las políticas concernientes al reconocimiento de los derechos colectivos están encaminadas a la reglamentación de la et-

nicidad y la diversidad cultural, es decir, buscan establecer quién es considerado indígena y bajo qué criterios, generalmente partiendo de una forma racializada y naturalizada de entender las diferencias culturales.

Esta nueva dirección en las políticas en torno a la diversidad lingüística constituye un avance respecto a lo sucedido a lo largo del siglo XIX y el siglo XX, “la Ley 17 de 1927 prohibió nombrar los espacios urbanos en una lengua diferente al castellano” (Pineda, 1997, p. 113). Sin embargo, “aunque se resalte en el discurso oficial la radical novedad de lo que ocurre, esto es solo parcialmente cierto” (Triana y Antorveza, citados en Montes, 1998, p. 117). En algunos aspectos, la legislación lingüística de la Corona española para los territorios que hoy denominamos América era más avanzada que la de hoy (Triana y Antorveza, citados en Montes, 1998, p. 41). Por otro lado, los derechos lingüísticos reconocidos en el artículo 10 de la Constitución de 1991 ya venían siendo ejercidos de facto por los pueblos indígenas del departamento del Cauca desde por lo menos dos décadas antes de ser promulgada la Constitución.

Después de casi tres décadas de institucionalización de la revitalización y la enseñanza de las lenguas indígenas del Cauca en los espacios escolares, la escuela y los programas de educación de las organizaciones indígenas se convirtieron en rígidas estructuras, manejadas por una nueva clase de etnoburocracia, una burocracia indígena, encargada de administrar e implementar las políticas estatales en los territorios. Hoy, las organizaciones indígenas emplean tantas o más personas que las gobernaciones y alcaldías locales del Cauca. Esta estructura burocrática en muchos casos se convierte en un obstáculo a la hora de pensar en opciones, alternativas y relaciones que no dependan del dinero del Estado o las organizaciones indígenas, sin el cual estas lenguas sobrevivieron, se hablaron y transmitieron por siglos.

Los procesos de fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas realizados en el marco de proyectos educativos se han constituido en demandas de las organizaciones indígenas por la incorporación de los pueblos indígenas en los programas del gobierno nacional y no necesariamente buscan interpelarlos.

En los últimos años, en Colombia, la mayor parte de la planificación lingüística en el caso de las lenguas indígenas se ha materializado en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), una serie de documentos en los cuales las poblaciones pertenecientes a los denominados grupos étnicos plasman sus aspiraciones en cuanto a contenidos y orientación de los programas educativos de básica primaria y secundaria en sus territorios.

Aunque las propuestas pedagógicas contenidas en los PEC prometen una ruptura con las prácticas de la educación “tradicional”, presenciamos más bien una “acomodación” de los currículos escolares a través de la inclusión de “contenidos culturales” más que una ruptura radical. Los “contenidos culturales” que se incluyen en los currículos escolares en los territorios indígenas, entre ellos la enseñanza de las lenguas indígenas, no tienen el mismo estatus que otras áreas de conocimiento en las evaluaciones individuales a los estudiantes; tampoco lo tienen en las pruebas de conocimiento estatales o en las pruebas de ingreso realizadas por las universidades. Mucho menos lo tienen en los planes de estudio de las universidades (públicas o privadas).

Por otro lado, los contenidos de las propuestas curriculares se plantean en términos de tradición versus modernidad, conocimientos propios versus universales. “Cuando las disyuntivas se plantean [en estos términos], esencia versus mestizaje, o cualquiera de las nuevas mercancías intelectuales producidas por la máquina de la competencia de la innovación de ideas simplistas, la posibilidad de esa autonomía se clausura” (Grimson, 2011, p. 15).

Como plantea Rojas (2002, p. 348), “si al elaborar o ejecutar los planes no se analizan estos, y otros muchos elementos, entonces el Plan, aunque sea elaborado por los mismos indígenas, no será un plan que fortalezca el desarrollo autónomo sino la dependencia”. En el caso de los Proyectos Educativos Comunitarios y la enseñanza de estas lenguas en la escuela, se crea dependencia tanto de los recursos económicos de las entidades estatales como del acompañamiento de personas externas a la comunidad.

Poco se discute la preponderancia del papel de la escuela en el fortalecimiento de las lenguas indígenas. Bárbara Muelas, mayora del pueblo guambiano, quien ha dedicado gran parte de su vida al fortalecimiento, estudio y enseñanza del nam trik en el resguardo de Guambía, plantea la situación actual de esta lengua y el privilegio de los espacios escolares en su enseñanza:

Entonces estamos como el cuento del perro que no sabía ladrar, buscando personas que nos enseñen a ladrar. El perro no sabía ladrar y entonces se fue donde el gallo para que le enseñara a ladrar, pero el gallo dijo que sí pero empezó fue a cantar y el perro no pudo. Entonces se fue donde la vaca y la vaca dijo también que sí enseñaba pero no pudo, el perro no pudo bramar como la vaca. Entonces se fue donde el búho, el búho tampoco, pues él tenía su metodología, su propio lenguaje pero el perro no aprendió a ladrar. Hasta que por fin encontró un perro y le contó toda la historia de que él no sabía ladrar y entonces dijo el perro que por qué él siendo un perro no sabía ladrar, entonces —pues, camine, yo le enseñé— y él sí tenía su metodología y todo. El perro dijo wau wau wau y empezó a ladrar. Estamos en esa situación, porque no hemos aprendido en la casa, nos hemos perdido.⁷

7. Esta historia fue narrada por Bárbara Muelas durante un seminario para la consolidación de una propuesta de maestría en revitalización de lenguas indígenas en la Universidad del Cauca, en diciembre de 2012.

En los últimos años, términos como “revitalización lingüística”, “lenguas en peligro”, “conocimiento propio”, “tradicción” han entrado a este glosario de términos indispensables para el diálogo y la interlocución entre las autoridades de los pueblos indígenas y el gobierno nacional, especialmente cuando se trata de educación. ¿Qué entendemos por lengua, revitalización, tradición quienes participamos en estos procesos? ¿Todos tenemos el mismo concepto de lengua o revitalización? Son preguntas que ameritan respuesta en estos procesos.

2.4 Colaboradores externos

Los asesores de los procesos de revitalización lingüística, generalmente vinculados a espacios académicos o estatales, establecen diferentes tipos de relaciones con las comunidades con quienes trabajan, a largo plazo, comprometidas, extractivas, solidarias. Estas relaciones están mediadas en muchos casos a su vez por las agendas de investigación, compromisos políticos, métodos, fuentes teóricas, formas de intervención política y participación en políticas públicas, modelos de financiación, trayectorias académicas, debates, mecanismos de difusión que definen la identidad de la lingüística en diferentes establecimientos académicos.

En 1988, en el marco de la primera mesa redonda de lingüística y educación en Colombia, evento organizado por el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA), empezó a plantearse el papel de los lingüistas en los procesos de fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia. Este papel estaría íntimamente ligado a la escuela y la educación (Queixalós, 1988, p. 98). Este programa incluía la creación de alfabetos,

currículos y materiales en lenguas indígenas, neologismos, creación de gramáticas y diccionarios y capacitación de maestros hablantes de lenguas indígenas. Aún hoy, el trabajo de lingüistas y antropólogos vinculados a proyectos de revitalización lingüística se desarrolla en el marco de uno de estos campos.

Además de tareas en las cuales el trabajo de lingüistas y antropólogos podía ser de utilidad para fortalecer la educación y las lenguas de los pueblos indígenas, también empezaron a configurarse roles, los cuales serían asumidos por lingüistas, maestros y comunidad en este trabajo mancomunado.

Hay tres tipos de autoridades: los ancianos, los políticos, los técnicos. Los ancianos poseen la sabiduría y los valores tradicionales. Su papel consiste en transmitir la herencia espiritual que ellos recibieron y suministrar las orientaciones fundamentales en el proyecto de sociedad que adoptará el grupo. Los políticos, en general jóvenes, manejan los mecanismos que permiten hacer efectivas las líneas globales trazadas por los ancianos, gracias al trabajo organizativo. Los técnicos, jóvenes también, han asimilado destrezas especializadas... que colocan al grupo en la posibilidad de ejercer pleno control sobre el fenómeno de contacto entre elementos culturales extraños y cultura propia. Creo que ni el papel de los maestros es diseñar políticas, ni el de los ancianos tomar decisiones de índole técnica en los nuevos campos de actividad-alfabeto, neologismos... (Queixalós, 1988, p. 119).

En Colombia, en la mayoría de los procesos de recuperación lingüística, iniciados en esta época, se siguieron estos roles con diferentes matices en cada comunidad. La descripción lingüística en nuestro caso y en el caso de otros procesos llevados a cabo con lenguas indígenas en Colombia, ha estado íntimamente ligada al apoyo en los proyectos de revitalización y fortalecimiento de estas lenguas y estos, a su vez, a los espacios escolares.

Este tipo de relación es particular a cierta tradición de trabajo colaborativo y solidario que tiene sus raíces, por un lado, en el indigenismo latinoamericano de los años 1940. En esta época, surgía el “indigenismo revolucionario” un “intento de incluir al indígena como potenciador de una transformación socialista en el país [...] inspirado en las propuestas de Mariátegui y en el reconocimiento del potencial revolucionario de las sociedades indígenas” (Pineda, citado en Caviedes, 2002, p. 239); y en los movimientos políticos e intelectuales posteriores que apoyaban las luchas de reivindicación cultural, territorial y política de los pueblos indígenas en Colombia y en el departamento del Cauca.

En diferentes establecimientos académicos, se valora de manera diferente la producción de ciertos tipos de investigación así como de intervención social, diseño de políticas públicas y de participación política (Restrepo, 2006, p. 10). Aunque, en la actualidad, cada vez más lingüistas se ven compelidos a retribuir a las comunidades donde realizan sus investigaciones con algún tipo de contribución en sus procesos de fortalecimiento educativo o lingüístico; también sabemos que no existe una clara relación entre descripción/tipología lingüística y documentación y la revitalización, fortalecimiento o reactivación, si bien las primeras obtienen generalmente más reconocimiento académico que las segundas. Si no es necesario describir o documentar una lengua para revitalizarla o reactivar su uso transmisión intergeneracional ¿Cuál es entonces nuestro papel como lingüistas en estos procesos?

2.5 Entidades internacionales

Desde 1996, con la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos aprobada en Barcelona, se ha avanzado en el conjunto

de estos derechos como normas jurídicas que regulan el uso de las lenguas en una determinada comunidad o pueblo. Aunque se puede afirmar que en cualquier momento histórico han existido disposiciones encaminadas a tratar, regular, impulsar, prohibir la utilización de las lenguas en diversas funciones públicas.

En los textos jurídicos internacionales se registra una tendencia en el tratamiento de los aspectos lingüísticos que ha ido transitando desde la no discriminación por causas lingüísticas, a la protección de los grupos en riesgo lingüístico-cultural, llegando a la defensa actual de los derechos lingüísticos en el marco de la valoración de la diversidad lingüístico-cultural y la promoción de Estados plurilingües y pluriculturales. Esta evolución se correlaciona con una evolución del sistema internacional de derechos humanos.⁸ Es incuestionable que el número de normas lingüísticas tiende a aumentar en cantidad y en calidad. Numerosos países dictan normas sobre las lenguas buscando las más de las veces hacer una política lingüística respecto de las lenguas de los pueblos indígenas, asunto que no se contemplaba con antelación. Estas disposiciones lingüísticas se consagran también en el seno del Derecho constitucional. Esto ha generado la intervención de diversas organizaciones multilaterales como la Unesco que, en 1997, publica el Libro rojo de las lenguas en peligro de desaparición y luego las conferencias sobre lenguas en peligro, así como las intervenciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que, en 1989, suscribe el convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, el cual es ratificado mediante

8. No entraremos en la interesante historia de este proceso entre cuyos hitos mencionamos el artículo 16 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a) y artículo 2.2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de (ONU 1966b).

ley de cada país; Colombia lo hace en 1991. Y a esta altura de nuestra exposición mención especial requiere el documento del Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la Unesco en marzo de 2003 y que habla de forma detallada sobre “Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas”.

Hay un elemento que contribuye a oscurecer el panorama analítico; en documentos producidos por distintas organizaciones multilaterales y organizaciones no gubernamentales se encuentran expresiones tales como “comunidades indígenas”, “grupos étnicos”, “parcialidades”, “pueblos originarios”, “pueblos autóctonos”, etcétera, ante lo cual muchos hemos adoptado la expresión “pueblos indígenas” con el propósito de participar en la construcción de un consenso internacional en cuanto a la denominación de los grupos humanos caracterizados por su ancestralidad en América y otros lugares del mundo y por sus formas específicas de composición de sus identidades, claramente diferenciadas de la hegemonía cultural definida por cada Estado nacional. En tal sentido, nos ajustamos al contenido del Proyecto de Declaración Sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas presentado para su adopción a la Asamblea de las Naciones Unidas. A juicio nuestro y en general, la denominación de “indígenas” es problemática si se atiende a sus implicaciones ontológicas e ideológicas, pero ese es otro asunto que escapa a este documento.

Asimismo, la mayor parte del tiempo se presenta una variada gama de términos con connotaciones disímiles utilizadas por diferentes instituciones, a saber: lengua indígena, lengua originaria, lengua aborígen, lengua minoritaria, lengua regional, lengua autóctona, lengua vernácula.

La nominación de los pueblos y de sus lenguas también sigue siendo fuente de tensiones, pues en muchas ocasiones no se tiene en cuenta la denominación endógena y se privilegia la exógena.

Bien vale la pena preguntarnos por las distintas metáforas que se utilizan para hablar de la pérdida de una lengua y de los procesos para evitarla, sea recuperación, revitalización reactivación, reaprendizaje y muchos otros. ¿Cuáles son los elementos y factores que se tienen en cuenta para cada uno de esos nombres?

Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales han dedicado un buen esfuerzo en personas, en dinero, en materiales para los trabajos de documentación de lenguas en peligro. Los resultados no han sido los que se esperaba, lo que no nos puede llevar al abandono de la política de fortalecimiento de estas lenguas, pues se han creado muchos mitos alrededor del “último hablante” y de la imposibilidad de revertir el proceso de debilitamiento y desaparición. Vale la pena recordar que, en 1582, se dijo: “[E]l inglés es una lengua de poca envergadura, que no sobrepasará la isla e incluso que no es hablada en toda ella”. Incluso Francis Bacon llegó a afirmar que, “cuando los hombres sean más instruidos, el inglés quedará como una lengua completamente en desuso”. Es evidente que dichas predicciones quedaron lejos de la realidad.

3. Situaciones y acciones

3.1 Totoró

En los procesos de revitalización lingüística la escogencia de un tipo de acción en particular, como un currículo de enseñanza, un sistema de escritura, una cartilla o un material multimedia no nace solamente del deseo de las autoridades de los pueblos indígenas, de los maestros o de los asesores que acompañan estos procesos. Dicha escogencia también está determinada por

las políticas estatales de ciencia y tecnología, por las políticas de reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los estados, las políticas de patrimonialización, de educación para pueblos indígenas, etc. También ciertas coyunturas son propicias para el desarrollo de determinadas acciones y proyectos con determinadas entidades financiadoras. Estas articulaciones han sido evidentes en las acciones y proyectos enfocados en el fortalecimiento de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró en las cuales hemos estado involucrados.

El resguardo de Totoró es un lugar de intervención privilegiado por parte del Estado colombiano para la implementación de políticas dirigidas a pueblos indígenas. Diversos programas que tienen como objetivo la primera infancia, es decir, los niños entre 0 y 5 años, madres gestantes, seguridad alimentaria, educación, salud y un largo etcétera son ejecutados en Totoró. La casa del cabildo, el lugar donde se reúnen las autoridades del pueblo Totoró, es una ebullición constante de promotoras de salud, funcionarios del gobierno departamental, trabajadores sociales, médicos, psicólogos, abogados en la mayoría de los casos externos a la comunidad, que participan en los diferentes proyectos vinculados a los diferentes programas del cabildo.

Aunque, desde el año 2006, nuestro equipo de trabajo ya se participaba en actividades vinculadas al fortalecimiento de la lengua nam trik de Totoró, tales como talleres dirigidos a maestros de las escuelas del resguardo y la edición y publicación en 2009 de un léxico que contiene palabras y oraciones en nam trik con su traducción al castellano (Rojas y Vásquez, 2009) —actividades que habían sido financiadas y coordinadas por el cabildo y la organización indígena regional CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca)—, en el año 2010, se realizaron una serie de actividades que concretaron muchas de las ideas y aspiraciones

que maestros y hablantes de nam trik del resguardo habían albergado desde los inicios de este proceso en la década de 1980.

Varias situaciones se conjugaron y fueron propicias para el desarrollo de estas actividades. Entre 2008 y 2010, en Colombia y en otros países se vivió un entusiasmo, fugaz en el caso colombiano, por la preservación y fortalecimiento de las llamadas “lenguas en peligro” tanto desde la academia como desde las instituciones estatales.

En el año 2008, se creó, como dependencia del Ministerio de Cultura, el hoy desaparecido Programa para la Protección de la Diversidad Etnolingüística (PPDE). Ese mismo año, la ONU realizó la declaración del Año Internacional de la Lengua Materna, proclamación difundida a su vez por la Unesco a través de diversos documentos. En este año el Estado Colombiano, desde el PPDE y el CRIC, realizan encuestas sociolingüísticas sobre lenguas indígenas en Colombia. En 2008, en el resguardo de Totoró, se realiza también la primera Minga de Revitalización de las Lenguas Nasa Yuwe y Nam Trik, organizada por el CRIC y el Ministerio de Cultura, la cual da una visibilidad particular al fortalecimiento de la lengua nam trik de Totoró. En el año 2010, se sanciona la Ley 1381 de protección a la diversidad etnolingüística, la primera ley promulgada en Colombia con el objetivo de proteger y promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, criollas y la lengua romaní.

En el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lanzó una campaña de creación de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) para las instituciones educativas de los territorios indígenas. Estos consisten en una serie de documentos en los cuales se plasman los currículos, planes de estudio, metodologías de enseñanza para las escuelas y colegios indígenas, elaborados con el acompañamiento de funcionarios del MEN y suje-

tos su aprobación. En el caso del pueblo Totoró este proceso se realizó a lo largo de tres años, en el año 2010 se planteó el PEC y, en el año 2011 y 2012, el modelo pedagógico.

En el caso de la lengua nam trik de Totoró, se escogió, como en otras situaciones similares, la escuela como espacio de enseñanza de la lengua indígena. En el marco de este interés por parte del Estado colombiano en la protección de las lenguas indígenas, las autoridades del pueblo Totoró, junto con los maestros y comuneros del resguardo, manifiestan su deseo de construir la propuesta de PEC para la institución educativa del resguardo, siendo parte fundamental de la misma “trabajar la lengua nam trik en todos los grados de la educación convirtiéndola en un área obligatoria en la educación de nuestros niños para que se pueda recuperar su uso, con el fin de garantizar la existencia del pueblo Totoró y su pervivencia en el tiempo” (Cabildo Indígena del Pueblo Torotoez, 2010, p. 59).

En el caso de la lengua nam trik de Totoró, la mayoría de los documentos que existían se trataban de descripciones lingüísticas que no se realizaron pensando en el propósito de enseñar la lengua nam trik en la escuela. La escuela, como espacio de aprendizaje de una lengua, depende de la existencia de materiales didácticos, alfabetos, desarrollo de currículos y maestros que sean hablantes competentes de la misma. Con el objetivo de implementar la enseñanza del nam trik en estos espacios, se produjeron varios materiales didácticos y se realizaron talleres de capacitación para la enseñanza de la lengua nam trik como segunda lengua.

Cuando planteamos la malla curricular para la enseñanza de la lengua nam trik en 2010, buscamos aprovechar el trabajo que venía realizándose desde años anteriores así como plantear una verdadera política de revitalización lingüística desde la es-

cuela, involucrando a los mayores hablantes de nam trik en este proceso. Consideramos más importante aún que los materiales didácticos, los alfabetos, metodologías de enseñanza y currículos, la presencia en este proceso de hablantes de nam trik, dispuestos a transmitir este conocimiento e involucrarse en una tarea de estas dimensiones. De allí nació la figura de los dinamizadores de la lengua, mayores, hablantes competentes en nam trik, reconocidos por la comunidad como líderes en el proceso de fortalecimiento de la lengua. Después de crear las condiciones para la introducción de la enseñanza de la lengua nam trik en las escuelas del resguardo de Totoró era necesario pensar en la forma como ésta se integraría al resto del currículo propuesto en el PEC.

Los Proyectos Educativos Comunitarios son documentos que en muchos aspectos han sido escritos y editados pensando más en las entidades estatales que en los miembros de la comunidad. Como lo expresó Gloria Arboleda, asesora en la creación del modelo pedagógico del PEC del pueblo Totoró, durante el año 2012, “todo debe quedar por escrito para cuando vengan los interventores y funcionarios del Ministerio de Educación y digan ahhh sí, este es su Proyecto Educativo Comunitario, porque es finalmente el Ministerio quien avala o no el PEC y el modelo pedagógico” (Taller de pedagogía 9 de octubre de 2012).

En la mayoría de las discusiones en las reuniones y talleres para la construcción del Modelo Pedagógico del pueblo Totoró, se trataban aspectos formales respecto de la forma cómo debían estar escritas las guías de las actividades del plan curricular de secundaria, si los objetivos de las actividades debían o no estar redactados en infinitivo, las competencias en participio pasado, si la palabra más adecuada era concientizar o sensibilizar, qué tan desglosado debía estar el referente conceptual, la longitud

de los textos escritos por los docentes poco se discutió sobre las formas de aprender, enseñar y transmitir los conocimientos de los comuneros del resguardo de Totoró o acerca de las semejanzas o diferencias, en los casos en los que ellas existen, entre estas prácticas y las de otras sociedades. Estas discusiones nunca se hicieron en nam trik.

Estos documentos no comprometen a largo plazo al Estado colombiano o a las autoridades locales con la financiación o seguimiento de las actividades educativas encaminadas a la enseñanza o fortalecimiento de las lenguas indígenas. No existe ninguna presión para mostrar avances en la revitalización de la lengua, ni en las políticas lingüísticas propuestas desde las mismas autoridades y maestros del resguardo, ni frente al Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, principal financiador de este tipo de iniciativas de “recuperación cultural”, ni frente a la comunidad. Basta con entregar informes de actividades y documentos escritos donde se enuncie la intención de hacerlo. A pesar de todos estos esfuerzos la enseñanza de la lengua nam trik no llegó a implementarse en las institución educativa del resguardo, situación que no ha cambiado.

Cuando usamos palabras como “revitalización lingüística” o “hablante” en las discusiones sobre la enseñanza de una lengua indígena, es posible que quienes intervenimos en estas no tengamos exactamente lo mismo en mente. Conceptos como “cultura”, que nacen de la imaginación de las ciencias sociales, dejan de ser propiedad exclusiva de estas. Su significado cambia, se extiende y muta para hacer parte del glosario de uso común en los documentos de la administración pública, de las negociaciones, discusiones y consultas entre las autoridades de los pueblos indígenas y el Estado para legitimar las decisiones y políticas públicas que los conciernen.

El caso del concepto de “revitalización lingüística” es similar. Aunque existen diferentes significados e interpretaciones desde la lingüística y la sociolingüística de este concepto, generalmente incluyen las nociones de restablecimiento de la transmisión intergeneracional a través de una nueva generación de hablantes y el restablecimiento de todos los dominios de uso perdidos de la lengua. No obstante este concepto puede tener un significado distinto para las autoridades de los pueblos indígenas si el deseo y el objetivo es por ejemplo, el reconocimiento por parte del Estado y de la sociedad de ciertas especificidades culturales, entre ellas la lengua.

De forma similar sucede con la noción de “hablante” y de “competencia lingüística”, las cifras de hablantes en una comunidad pueden variar, estirarse y encogerse en función de cuáles son las características que determinan esta categoría.

En este sentido el éxito o fracaso de una experiencia en particular no es percibido de la misma manera por todas las personas involucradas en el mismo. Así, por ejemplo, la no implementación de los materiales didácticos desarrollados para la enseñanza de la lengua, aunque puede ser visto por nosotros como un fracaso, no es necesariamente interpretada de la misma forma por los hablantes en comunidades donde el uso oral de la lengua ha desaparecido. Una cartilla puede llegar a convertirse en una especie de “texto sagrado”, si la lengua desaparece de la vida de los habitantes del resguardo y sea uno de los pocos rastros de que en ese lugar alguna vez existió allí una lengua diferente al castellano. Como ya lo habíamos enunciado el reconocimiento por parte del Estado y la sociedad de ciertas especificidades étnico culturales especialmente cuando este se relaciona con el otorgamiento diferencial de recursos, autonomía territorial, educativa puede llegar a considerarse un proceso exitoso toda vez que per-

mite reafirmarse como pueblo con una historia diferente de la oficial para el resto de la sociedad colombiana.

3.2 La Paila – Naya

El cabildo de La Paila – Naya se encuentra en la cordillera occidental, en el noroeste del departamento del Cauca en límites con el departamento del Valle. Se trata de una comunidad que se fue reconstituyendo como tal después de un proceso de despojo y persecución en la cordillera central, lo cual determinó su desplazamiento a estas nuevas tierras en los inicios del siglo XX.

Desde el principio, se vieron enfrentados no solo a difíciles condiciones de vida y existencia sino asediados por hacendados y fuerzas armadas de diversa índole. Todo esto ha contribuido en forma considerable para que se mantenga su unidad y cohesión interna para poder desarrollar su vida familiar y comunitaria. La lucha de esta comunidad contra las pretensiones de la multinacional Smurfit Cartón de Colombia representa un claro ejemplo del poder de una comunidad (ver Broderick, 1998).⁹

En este ,nalizaremos nuestra participación en la elaboración de un material para la enseñanza de nasa yuwe como segunda lengua en la escuela y potencialmente fuera de ella. El material producto de la experiencia, Zuy luuçxkwe, es una cartilla bilin-güe con varias unidades de aprendizaje que supone la alfabeti-

zación en castellano como puente para la adquisición del nasa yuwe. Para este fin, se acompañó el material escrito con grabaciones de cada uno de los textos en nasa yuwe realizadas con hablantes competentes de la lengua.

En este caso, las relaciones de confianza se habían construido desde hace muchísimos años cuando el director de nuestro grupo fue uno de los primeros en apoyar la naciente organización y establecimiento de una autoridad indígena autónoma en esta comunidad. Esto ocurrió a finales de los años 1970. Con el tiempo, esta relación se fortaleció a través de diferentes procesos, pero con la llegada de “el mono” —como es conocido Tulio en esta región— a la Universidad del Cauca como profesor, una nueva forma de relación se hizo posible. Aunque inicialmente su trabajo con esta comunidad no implicaba el tema de la lengua nasa, su experticia en el tema y su reciente llegada a una universidad local posibilitaron la proyección de iniciativas en este sentido. En 2007, las autoridades de esta comunidad en cabeza de Emilio Conda y su hija Nubia Conda, contactaron a Tulio para el desarrollo de un proyecto de enseñanza de la lengua nasa. El coordinador de dicho proyecto sería Diego Hernán Labio, un hombre joven que Tulio conoció de niño pero que hoy en día es uno de los líderes educativos más importantes de la comunidad. La motivación de las autoridades, firmemente representada en Diego, resultaba de su constatación de la pérdida de la transmisión de la lengua nasa sufrida en casi todas las familias y de la cual el propio Diego era testimonio, pues sus padres hablaban nasa yuwe y él no. Un primer censo mostró entonces que apenas unas 20 personas hablaban nasa yuwe, en una comunidad de más de 1200.

La autoridad de la comunidad de La Paila – Naya, diferente a muchas otras en el Cauca andino, es bastante autónoma en lo

9. *El imperio de cartón. Impacto de una multinacional papelera en Colombia*. Libro que, al ser publicado, suscitó la ira de los directivos de Smurfit Cartón de Colombia. Apoyado en abundantes datos y testimonios de primera mano, el autor muestra cómo el Estado colombiano entrega recursos naturales a esta multinacional. Se puede consultar una versión digital en http://www.ellibrototal.com/ltotal/newltotal/?t=1&d=6921_6646_1_1_6921

que se refiere a su relación con el Estado y en ese entonces lograron conseguir que la Alcaldía de Buenos Aires (Cauca), municipio en el cual se encuentra su territorio, destinara una suma de dinero para la realización de una “cartilla”. Es en este momento cuando se invita a Mabel Farfán, entonces profesora de pedagogía en la Universidad del Cauca, para realizar la tarea. Una de las características más interesantes de esta experiencia fue el involucramiento de los miembros de la comunidad en el proceso de construcción. La recolección de historias y la reflexión acerca de qué se quería reflejar y cómo de su comunidad en el texto requirió de varias jornadas de discusión. Una vez que se tuvo un insumo importante, se requirió de la participación de hablantes alfabetizados en nasa yuwe para la creación de los textos. Lamentablemente no existen en esta comunidad hablantes de nasa yuwe con dicha habilidad, por lo cual fue necesario acudir al concurso de personas de otras comunidades que apoyaran este proceso. Este es otro ingrediente interesante, pues fue necesario acudir a la red de relaciones que entre los miembros de la autoridad local y los miembros de la Universidad del Cauca existían para integrar nuevos actores y esfuerzos que no estaba previstos desde el inicio.

Una vez creados los textos, se diseñaron las unidades de aprendizaje y un primero borrador de prueba del material vería la luz a finales de 2007. En este momento, los maestros de la escuela tienen una gran importancia, aunque participaron de la experiencia desde el inicio, al poner a prueba el material, fue su posición como primeros usuarios potenciales del mismo la que dio forma en gran medida al material tal como llegó a ser publicado. Una de sus primeras reacciones dio origen a una de las características más salientes del material. Los maestros, ninguno de ellos hablante competente de nasa yuwe, expresaron muy

rápidamente su imposibilidad de hacer que los textos impresos fueran transmitidos adecuadamente de forma oral a los aprendices, esto promovió la creación de un material complementario de audio con todos los textos en nasa yuwe de la versión impresa. Es en este punto donde otro de los integrantes del GELPS, Esteban Díaz Montenegro, es integrado al equipo, su función inicial sería la de grabar y editar los textos de la cartilla para su posterior incorporación al material. Finalmente, a inicios de 2009, el material terminado se presentaría a la comunidad. Varios ejemplares fueron entregados a las escuelas y uno a cada familia.

En adelante, su implementación dependería casi exclusivamente de los maestros y sus planes curriculares. En general, en cada grado de escuela primaria, los currículos establecen dos horas semanales de enseñanza de nasa yuwe. Los maestros de primaria no están especializados en ninguna área en particular y deben hacerse cargo de la clase de nasa yuwe lo mismo que de la de matemáticas o geografía. En este punto se llegó al declive de la confluencia de factores. En la escuela, aunque la autoridad local tiene gran influencia, es la labor del maestro en el aula lo que determina el uso y los maestros siguen sintiendo que no tienen los elementos suficientes para hacerse cargo. Nuestra labor como académicos fue fundamental en la elaboración del material, pero más allá de eso, nuestra influencia en la comunidad, como es obvio, es mínima. En los hogares, cada familia toma sus propias decisiones y ha sido claro hasta el momento, para nosotros y para las autoridades, que la mayoría de familias no parecen estar comprometidas con el tema. Es más, algunos de hecho lo rechazan. El concurso del estado local, la Alcaldía de Buenos Aires, desde un principio se limitó al aporte, a regañadientes, de los recursos económicos, un gran aporte que nos permitió lograr un objetivo; pero, una vez logrado, para ellos lo único realmente

importante era contar con un informe de actividades que diera cuenta del uso de los recursos destinados.

No obstante, dicha primera confluencia dejó varias huellas que posibilitarían la continuación del trabajo colectivo de varias maneras. Para empezar, Diego Hernán, el representante de la comunidad para asuntos educativos, quien entonces era estudiante universitario del programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca, terminaría por realizar un proyecto de grado basado en la historia de lo que él ha llamado la “reactivación” del nasa yuwe en su comunidad. Este proceso lo ha llevado a formarse una visión mucho más crítica del proceso en el que él y nosotros estamos involucrados. Otra persona cercana tanto a la comunidad como al GELPS, Jennifer Hipia, quien se integró al principio de este proceso como asistente, terminó por realizar su monografía de pregrado y posteriormente su maestría en antropología siguiendo igualmente este proceso desde cerca.

Por otro lado, en el caso de los integrantes del GELPS, más allá de la ya longeva relación con los líderes de esta comunidad, nos vimos involucrados personalmente en un proceso que nos mostró las posibilidades y límites de nuestro trabajo y, en adelante, seríamos capaces de avanzar en este tipo de tareas casi experimentales. Del lado de los maestros, recibimos muy rápidamente el requerimiento de “más materiales”, pues consideran que la cartilla es muy limitada para su labor. Esta idea, muy común entre los maestros, de que la ausencia de materiales restringe sus posibilidades, empieza poco a poco a ser también cuestionada. Sin embargo atendiendo esta demanda, iniciamos un nuevo proceso de creación de un material, impreso y de audio, que recoge una gran cantidad de expresiones comunes de la vida cotidiana en esta región y que recogimos y grabamos con los hablantes de la comunidad, así una nueva confluencia se constituiría a partir

de 2012. Posteriormente en 2014, propondríamos a la comunidad de La Paila – Naya participar como uno de los integrantes en el proceso de creación de una herramienta digital para el aprendizaje de nasa yuwe, trabajo en el cual todavía estamos involucrados. Así las cosas, ha sido claro para nosotros que el evaluar los procesos sociales de este tipo a la luz de una sola experiencia específica requiere de herramientas que nos permitan entenderla en su contingencia, pero al mismo tiempo nos obliga a ir más allá de la misma, entender sus antecedentes y valorar en la justa medida sus logros, especialmente cuando estos parecen no corresponder con las expectativas iniciales, o tal vez, con nuestras expectativas iniciales.

4. El modelo de las confluencias

Las experiencias de trabajo en los últimos años nos han mostrado que, a pesar de que cada experiencia es particular, varios factores han sido recurrentes en cada una de ellas. Esto nos ha llevado a reflexionar acerca de estos procesos y a conceptualizarlos bajo un modelo de análisis en donde intentamos recoger algunos elementos que nos ayuden a comprender mejor nuestras propias dinámicas. Para empezar, entendemos, en este texto, por confluencia, el evento social específico en el cual diferentes actores sociales ponen a disposición su conocimiento, trabajo y recursos económicos en función de un objetivo específico común. En nuestro caso, por supuesto, dicho objetivo común involucra el desarrollo de una acción particular que incida de alguna manera en el mejoramiento de las condiciones de uso de una lengua minorizada en una comunidad de habla específica. Hemos querido hacer énfasis en la noción de confluencia, porque esta evoca

el carácter contingente, en términos políticos, sociales y prácticos de las acciones desarrolladas. Además, esta idea enfatiza en que el acuerdo alrededor de un objetivo común es igualmente contingente, los mismos actores, las mismas fuerzas, los mismos recursos pueden no confluír respecto a otros objetivos. Esto es importante, pues nos distanciamos de perspectivas en las cuales se entiende como totalmente coherentes e invariables los intereses de los colectivos, especialmente aquellos de instituciones como las universidades, el Estado y las organizaciones sociales. Es decir, nos interesa cuestionar que se entienda toda empresa científica como noble, toda iniciativa comunitaria como legítima o toda política estatal como opresora, por citar los ejemplos más extremos. En este sentido, una confluencia no solo implica la llegada de varios actores a un punto común; también implica que ese punto en común determina los roles específicos que cada confluencia requiere de cada actor. Al mismo tiempo, la noción de confluencia como momento en el que un objetivo en particular sirve como elemento atractor de varias fuerzas puede servir para que otras se distancien e incluso, como ha sido el caso, que algunas intenten incidir negativamente. Para hacer un análisis más detallado, a continuación propondremos la descripción de algunos los elementos que consideramos clave en la construcción de una confluencia tal y como ha ocurrido en nuestra propia experiencia.

4.1 Relaciones de confianza

Nuestro trabajo con varias comunidades ha sido posible gracias a un proceso de varias décadas de construcción de relaciones de confianza entre nosotros como personas y algunas personas de

las comunidades con quienes hemos trabajado. Aunque este tema parezca banal, no lo es para nada. Nuestra posición privilegiada como universitarios, mestizos y ciudadanos puede generar desconfianza entre las personas de comunidades que tradicionalmente han sido explotadas, discriminadas e incluso maltratadas por gente como nosotros. Esto implica frecuentemente que, así como existe confianza entre nosotros y algunas personas, también existan desconfianzas que no se zanzan fácilmente.

En nuestro caso, hacemos parte de una tradición de personas que se han unido solidariamente a iniciativas de las comunidades y movimientos indígenas desde tiempo atrás. Con el paso de los años, el hacer parte de instituciones universitarias nos ha permitido poner a disposición nuestro conocimiento y tiempo al servicio de las iniciativas comunitarias que hemos compartido. Esto ha sido reconocido, no sin conflicto, por algunas personas que han confiado en nosotros para seguir apoyando sus procesos. No obstante, cada confluencia resulta en una renovación de confianzas, que frecuentemente debe enfrentar obstáculos. Por supuesto, una confluencia no necesariamente termina en una renovación sino que puede resultar en un debilitamiento de la confianza.

4.2 Motivación interna

Las experiencias en las cuales hemos participado en los últimos años se han dado en su gran mayoría por iniciativa de autoridades de comunidades específicas que han visto la necesidad de incidir de alguna manera en un problema que algunos miembros de estas perciben como real: el debilitamiento del uso de sus lenguas. Las motivaciones de las autoridades o de las personas que han buscado nuestro apoyo son bastante variadas, hablar de

las intenciones o “ideologías” de las comunidades es, por decirlo menos, muy poco específico y quizá arriesgado.

Entre las motivaciones que hemos podido recoger de primera mano entre personas de diferentes orígenes están: fortalecer la educación propia, valorizar su cultura o dar elementos para el reconocimiento del Estado en tanto grupos étnicos. Muchas veces, lo que impulsa a las personas es el sentimiento de pérdida, personal o colectivo, que causa el hecho de que sus padres hayan decidido no enseñarles su lengua, o a la inversa, el no haberla ellos enseñado a sus hijos por temor a la discriminación. Esta diversidad de motivaciones que confluyen en este tipo de experiencias refleja de alguna manera la naturaleza de los diferentes colectivos presentes, el alcance de cada uno de estos, sus traslapes y su constante redefinición. Por ejemplo, la reivindicación étnica como motivación para actuar en contra el debilitamiento de una lengua implica la creación de algo tal como un grupo étnico, lo que no damos aquí por sentado. Ello también implica la existencia de una estructura de poder interna que designa un liderazgo para el diálogo con el Estado y son estas personas quienes en general entienden el problema de las lenguas como un problema de diferencia étnica. Esto hace, al mismo tiempo, que quienes no están en la dinámica de la negociación con el Estado no necesariamente vean el asunto de la misma manera.

Lo mismo ocurre con cada tipo de colectivo, la comunidad educativa, el resguardo, la nación, los hablantes, los niños, los mayores, los lingüistas. Al entender este tipo de experiencias como confluencias, también entendemos que, por ejemplo, las motivaciones de un colectivo en particular están entonces mediadas por su naturaleza, esto es, por las condiciones históricas, sociales y políticas que permiten su existencia y no pueden darse por sentadas previamente, como si fueran inherentes a uno

u otro actor. Esto explica por qué para nosotros, entre otras circunstancias, la motivación de un colectivo en particular por el trabajo en un proyecto específico de intervención en la situación de una comunidad de habla, puede seguirse de una desmotivación o reorientación que parece no responder a un proyecto político coherente. Para nosotros es claro que un proyecto político rara vez es totalmente coherente.

Por otro lado, es evidente para nosotros también que las iniciativas de promoción, enseñanza, revitalización de lenguas indígenas en el Cauca andino son casi en su totalidad subsidiarias de proyectos políticos cuyo fin principal tiene un alcance mucho más amplio. Esto ha sido discutido en otros textos y una de nuestras principales conclusiones es que el proyecto político del multiculturalismo ha jugado un papel crucial en este tipo de iniciativas, proyecto político en el cual frecuentemente Estado, academia y organizaciones sociales coinciden. Así, la política de acceso a instancias de poder mediadas por la diferencia cultural inciden fuertemente en las motivaciones que los colectivos sociales encuentran para promover un rasgo de indiscutible diferenciación social como es el caso de una tradición de habla amerindia.

4.3 Confluencia de energías, recursos, actores

Ahora bien, ha sido muy común que diversos factores nos hayan permitido emprender acciones concretas que no necesariamente habíamos planeado previamente. Las coyunturas políticas locales han tenido un gran impacto, especialmente las políticas de las organizaciones indígenas, así como ciertas iniciativas gubernamentales que han destinado recursos para el trabajo en lenguas indígenas. De otro lado, cuando, desde la Universidad del Cauca,

nos ha sido posible impulsar proyectos específicos, hemos encontrado eco en algunas comunidades. El tema, el tiempo, los participantes y los potenciales productos de cada experiencia dependen en gran medida de las condiciones de cada coyuntura. En algún punto cuando varios actores y recursos económicos y humanos han confluído, las experiencias han sido posibles. Pero esto no es una suerte de receta; se trata más bien del producto de un contexto social y político inestable, donde la constante redefinición de las políticas de las organizaciones sociales, de las instituciones científicas y del propio Estado son la norma.

En este sentido, entender estas experiencias como confluencias no solo implica entender que las personas o colectivos pueden unirse por un objetivo común en un momento determinado, sino también que el actor social que representan en cada confluencia no necesariamente es el mismo y que la red que se conforma en cada confluencia, incluyendo los actores y roles, está determinada tanto por la confluencia misma como por la persona o colectivo al que cada uno representa. Nuestro caso, como académicos, es muy ilustrativo para entender esto. El hecho coyuntural de que hagamos parte de una institución universitaria específica puede acercarnos o no a una determinada experiencia, lo mismo ocurre cuando somos contactados por una organización indígena, en cuyo caso nuestra adscripción a una institución resulta menos relevante en tanto sea la organización indígena quien avale nuestro trabajo.

Entre nuestros colegas pertenecientes a las comunidades con las que hemos trabajado ocurre algo muy similar. Los maestros comunitarios, por ejemplo, suelen tomar cargos como autoridades comunitarias por momentos, su campo de acción y responsabilidad es diferente en cada caso. Así, aunque las relaciones personales que se hayan establecido previamente de alguna ma-

nera determinen los roles en una experiencia en particular, las posiciones de sujeto de cada uno están determinadas también por la coyuntura. Esto repercute igualmente en la disponibilidad de recursos económicos y humanos, dado que su disposición depende, en alguna medida, de las personas en posiciones relativas de poder, como ser representante de una institución del Estado o de la autoridad indígena, instituciones con capacidad de disponer de dichos recursos.

4.4 Producción de un material o desarrollo de una experiencia (¿y después?)

Como hemos mostrado hasta este punto, nuestras experiencias de trabajo frecuentemente concluyen con la elaboración de algún tipo de material para uso en la escuela o para el público en general. Hemos encontrado que las confluencias de recursos, actores, políticas y motivaciones resultan muy productivas para la creación, pero muy frecuentemente pierden fuerza una vez se logra “el producto”. El factor determinante muchas veces es el dinero, la dependencia de las financiaciones estatales, de las organizaciones o de las universidades es crítica, tanto para lograr los objetivos como para la subsecuente desmotivación. Estas instituciones buscan muchas veces la creación de algo que pueda ser presentado como un “producto”, y cada tipo de institución considera “producto” algo diferente. Los procesos sociales se han vuelto dependientes de las instituciones y no a la inversa. Nosotros hemos encontrado esto muy decepcionante, pues consideramos que lo ideal en un proceso de transformación social, como es lo que se ha llamado revitalización lingüística, debería ser independiente de los altibajos políticos, las modas académi-

cas o las iniciativas personales. No obstante, el ideal y la vida cotidiana rara vez se encuentran y, en estos casos, sigue siendo tremendamente raro el caso en el cual la ausencia de apoyos institucionales no debilita los procesos. Sin embargo, hemos aprendido a trabajar en estas circunstancias, y por eso el modelo de análisis de confluencias que ofrecemos busca poner de presente que las coyunturas que dan origen a experiencias más o menos exitosas, pueden y deberían superar sus declives. En este sentido, para nosotros el hecho de lograr relaciones a largo plazo con personas y colectivos ha sido fundamental. De esta manera, hemos logrado superar la desidia “posproducto” y lograr que los procesos se retomen cada vez que las coyunturas son favorables, es decir cada vez que una nueva confluencia se constituye.

Otro factor que incide considerablemente es el fetichismo tanto institucional como personal por los materiales escritos. Es claro que la asimetría histórica entre las lenguas amerindias y el castellano ha sido fuertemente representada por existencia/ausencia de diccionarios, gramáticas y en general por materiales escritos. Es tal vez por esta razón que la creación de materiales escritos funciona principalmente como un símbolo de superación parcial de dicha asimetría. No obstante, el esfuerzo humano detrás de este tipo de iniciativas no se corresponde frecuentemente con el impacto en las prácticas cotidianas de uso de la lengua que se intenta promover. Este factor explica también por qué muchas veces el impacto de un material resulta mucho más puntual en la experiencia de creación que en su implementación posterior a la producción, lo cual, como académicos, nos resulta frustrante, pero que debe verse desde otra óptica. Uno de los grandes logros de este tipo de experiencias es la oportunidad de involucrar a miembros de la comunidad que normalmente no tienen la capacidad de incidir en instancias de poder. Un claro ejemplo es el caso en el cual los ha-

blantes de la lengua objeto de intervención son una considerable minoría en el colectivo social involucrado. Su integración, absolutamente indispensable en estos procesos, da a estas personas un margen de incidencia que frecuentemente no tienen, incluso una visibilidad para sus propias comunidades que de otra manera no alcanzarían. El simple hecho de crear, aunque artificialmente, un espacio de uso casi inexistente para una lengua que de otra manera no sería siquiera escuchada resulta otro impacto interesante de este tipo de experiencias. Todo esto nos muestra que aunque, como académicos, resulta frustrante que el fin inicial parezca no alcanzarse al no usarse el material producido, sea también importante pensar en otro tipo de objetivos.

5. Algunas reflexiones

Es cierto que la carta constitucional reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana; no obstante, este reconocimiento no escapa de las tensiones entre la llamada “cultura nacional” y las culturas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el ejercicio de los derechos que de este reconocimiento se derivan. No se trata de reconocer los títulos de “indígenas” y de “afrodescendientes” como unos calificativos más, se trata de aceptar la existencia de ontologías y axiologías diferentes las cuales llevan a formas de vida y acción disímiles pero respetables y válidas. Tenemos que dejar atrás la exclusión, la cual se ve claramente en el uso de las lenguas. Bien vale la pena preguntarnos cuántos de nosotros hablamos una de las más de 60 lenguas no indoeuropeas presentes en nuestro país.

El proceso de fortalecimiento de los propios pueblos indígenas, de sus organizaciones y de sus programas de educación que incluso

han evolucionado a un sistema educativo indígena propio ha hecho que el trabajo se torne más interesante, exigente e incluso, en ocasiones, más complejo. Ya no se trata solamente de acercarse a las sociedades indígenas con un espíritu científico serio y riguroso; ahora se requiere concertar con los usuarios de las lenguas la forma como el investigador y su trabajo pueden contribuir en el fortalecimiento de los pueblos, de sus organizaciones, de sus lenguas.

Ya nadie puede tipificar a Colombia como una república culturalmente homogénea, pero tampoco es suficiente con repetir aquello de la diversidad, resta aún mucho por hacer para asegurar el ejercicio y cumplimiento de los derechos formalmente reconocidos.

Hemos propuesto un modelo de confluencias. Los resultados de la confluencia de factores no garantizan la continuidad del proceso o de los resultados a largo plazo, pero pueden ser importantes: (a) para lo vivido en el presente, (b) porque señalan puntos de referencia que pueden retomarse en un proceso de largo alcance.

Estos trabajos han sido propiciados y potenciados desde adentro de las comunidades concernidas en consonancia con otros actores. Se han abierto nuevos espacios que involucran nuevas tecnologías y nuevos procesos. Sin embargo continuamos frente a un gran reto pues el trabajo debe involucrar el compromiso y la decisión política de las comunidades y de quienes acompañamos estos procesos; la voluntad debe alcanzarnos para llevar este trabajo más allá de las paredes de la escuela.

Las tareas de la academia siguen siendo importantes, no puede pretenderse que la aplicación de un trabajo o de una investigación se haga de forma inmediata, pero no puede soslayarse de ninguna manera el hecho que los indígenas han tomado la decisión de incidir en sus sociedades y en la sociedad nacional.

La descripción lingüística sigue siendo prioritaria para poder avanzar en otras áreas de estudio. No se trata de recopilar muestras de las lenguas para recordarlas cuando ellas perezcan; se trata de contribuir a su fortalecimiento. Es urgente conocer en detalle las condiciones sociolingüísticas, el uso efectivo y la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas; así se podrán sentar las bases de una política y planificación lingüísticas. Es indispensable promover los análisis discursivos y los dispositivos de construcción de diferentes tipos de textos en lenguas vernáculas; así se enriquecerá el acervo cultural y literario de la nación colombiana.

No podemos dejar que las nuevas tecnologías se conviertan en otro instrumento de poder y dominación; de subordinación de pueblos y de minorización y exclusión de lenguas. Tampoco podemos permanecer indiferentes ante la pérdida de las lenguas. Debemos pasar del «yo no puedo» al «yo sí hago».

Resulta fundamental establecer si las comunidades de hablantes quieren que sus lenguas cumplan únicamente un rol simbólico, marcador de identidad junto a otros marcadores como las prácticas del vestir, del comer, las prácticas espirituales, las prácticas musicales. Habrá que ver si quieren consolidar sus lenguas como vehículos efectivos de comunicación en y para el mundo del siglo XXI en un marco de multilingüismo. Si ello es así, la academia nacional no podrá estar ausente de las dinámicas que se desarrollen. Allí está nuestro reto, y en la búsqueda de una solución, nuestro compromiso.

Referencias bibliográficas

Asamblea General de Naciones Unidas. (1966a). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Nueva York.

Asamblea General de Naciones Unidas. (1966b). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. New York.

Barona, G. y Rojas, T. (2007). *Falacias del pluralismo jurídico y cultural en Colombia. Ensayo crítico*. Popayán: Universidad del Cauca.

Broderick, J. (1998). *El imperio de cartón. Impacto de una multinacional papelerera en Colombia*. Bogotá: Planeta.

Cabildo Indígena del Pueblo Totoroez. (2010). Proyecto Educativo Comunitario Unirikmera pesenamuntrap.

Caviedes, M. (2002). Solidarios frente a colaboradores: antropología y movimiento indígena en el Cauca. *Revista Colombiana de Antropología*, 38(enero-diciembre), 237-260.

CECOIN. (Noviembre de 2012). Observatorio étnico del Centro de cooperación al indígena. Obtenido de <http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/>,

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grinevald, C. y Bert M. (2010). Proposition de typologie des locuteurs de LED. En C. Grinevald y M. Bert (eds.), *Linguistique de terrain sur langues en danger* (pp. 117-132). Locuteurs et linguistes. París: Ophrys.

Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte en Amerindia, 29/30, 3-22.

Montes Rodríguez, M. E. (1998). Las acciones lingüísticas sobre los pueblos indígenas en Colombia —Algunas reflexiones preliminares—. En M. Trillos Amaya (comp.). *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá: Universidad de los Andes / CCELA.

Mufwene, S. (2004). Language birth and death. *Annual Review of Anthropology*, 33, 201-222.

ONIC. (Noviembre de 2012). Pueblos indígenas. Obtenido de <https://onic.org.co/pueblos-indigenas>

Pineda Camacho, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 7(14), 107-129.

Queixalós, F. (comp.). (1988). *Lingüística y etnoeducación*. Bogotá: CCELA.

Restrepo, E. (2006). Singularidades y asimetrías en el campo antropológico mundial. Red de Antropologías del Mundo. Recuperado de www.ram-wan.org.

Rojas Curieux, T. (2002). Plan de vida. En M. R. Serje de la Ossa, M. C. Suaza y R. Pineda (eds). *Palabras para desarmar. Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural* (pp. 341-350). Bogotá: Ministerio de Cultura / Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Rojas, T. y Vásquez, B. (2009). *Léxico de la lengua nam trik de Totoró*. Popayán: Signa Artes Gráficas.

UN MODELO FUNCIONAL DE ENSEÑANZA DE LENGUA ANDWA PARA MAESTROS

A FUNCTIONAL ANDWA LANGUAGE TEACHING MODEL

Diana Salazar P.¹

Resumen

El deterioro y la pérdida de las lenguas minoritarias alrededor del mundo son fenómenos innegables que han traído consigo numerosos esfuerzos de reinserción y revitalización lingüística. En este contexto, la lengua Andwa,² al estar oficialmente extinta, es de especial relevancia. El presente modelo se presenta como alternativa a métodos tradicionales de enseñanza de lenguas indígenas en el marco de la EIB y tiene como objetivo principal contribuir a la reinserción y a la reapropiación del patrimonio lingüístico de la nacionalidad Andwa en sus comunidades por medio de la educación formal.

1. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito, Ecuador (s8disala@stud.uni-saarland.de).

2. A pesar de la normativa de la lengua española que exige utilizar minúsculas en etnónimos y glotónimos, se opta en este texto por las mayúsculas para referirse a la nacionalidad Andwa y a su lengua, obedeciendo a la demanda de los pueblos indígenas de emplear las mayúsculas como símbolo de revalorización de sus lenguas y sus nacionalidades.

Palabras clave: lengua Andwa, educación, revitalización, re-apropiación lingüística, patrimonio lingüístico

Abstract

The deterioration and loss of minority languages around the world are undeniable phenomena, which have created the need for many proposals regarding linguistic reinsertion and revitalization. Within this context, the Andwa language, officially extinct, is particularly relevant. The following model attempts to present an alternative to traditional indigenous language teaching models within the frame of the EIB (Bilingual Intercultural Education), and its main goal is to contribute to the reinsertion and re-appropriation of the linguistic heritage of the Andwa nationality through formal education.

Keywords: Andwa language, education, revitalization, language reclamation, linguistic heritage

1. Introducción

El desplazamiento lingüístico y la consecuente pérdida de las lenguas indígenas es un fenómeno innegable alrededor del mundo y ha traído consigo numerosos esfuerzos por revitalizar dichas lenguas. No obstante, la mayoría de estos esfuerzos han terminado por convertirse en meras prácticas de archivología de la diversidad lingüística del mundo (Gómez Rendón y Salazar, 2015a).

Por esta razón, nos vemos en la necesidad de realizar una documentación activa de las lenguas (Haboud, 2012), que invo-

lucre permanentemente a los miembros de las comunidades, que genere materiales útiles para los mismos, que genere un aprendizaje significativo de la lengua y que permita que la información recabada retorne a su origen: los hablantes.

Esta necesidad se hace aun más visible en el caso de lenguas extintas, donde la conexión entre lengua-hablante dada por el uso se ha debilitado o incluso ha desaparecido y depende de motivaciones externas, como el deseo de recuperar su patrimonio lingüístico o aspectos relacionados con poder y presencia en el ámbito sociopolítico.

2. El caso Andwa

La lengua Andwa está catalogada oficialmente como extinta desde el año 2012, luego del fallecimiento del último hablante nativo del que se tiene noticia (Haboud, 2009). No obstante, antes de este suceso, la lengua Andwa había venido siendo desplazada por el Kichwa amazónico. Este proceso de desplazamiento, que duró más de 300 años, desembocó en una kichwización tanto lingüística como cultural de la nacionalidad Andwa, lo que hace que la reinsertión, no solamente de la lengua, sino también de las prácticas culturales en las comunidades sean de vital importancia para el proceso político-identitario de la nacionalidad.

Este contexto hace que el proceso de documentación y revitalización de la lengua Andwa difiera de los de otras lenguas indígenas por al menos dos razones. La primera es precisamente que el Andwa es hoy por hoy una lengua oficialmente extinta (Gómez Rendón y Salazar, 2015a). En segundo lugar, la iniciativa de reinsertión de la lengua en las comunidades surgió dentro de la misma nacionalidad, tras considerar la importancia de

recuperar su patrimonio lingüístico con el fin de mantener su identidad presente en el país (Manya, 2010).

La iniciativa de reinserción se ha cristalizado en varias acciones llevadas a cabo por la nacionalidad, por ejemplo, en la organización de numerosos talleres de lengua y cultura Andwa, tanto en Quito como en el territorio de la nacionalidad, entre los años 2011 y 2014, donde los maestros de las comunidades trabajaron junto con la investigadora en la búsqueda de mecanismos de reinserción de la lengua Andwa (cf. Gómez Rendón y Salazar, 2015a). El presente modelo funcional de enseñanza surge a partir de dichos talleres y se presenta como apoyo a la iniciativa de la nacionalidad Andwa de recuperar su lengua ancestral.

3. Un modelo funcional de enseñanza

Durante el trabajo de investigación en campo con la nacionalidad Andwa, se hizo visible la necesidad de contar con una guía para la reinserción de la lengua; una guía que fuera más allá de los métodos tradicionales de enseñanza que suelen usarse con lenguas extintas (por ejemplo el método de Gramática-Traducción). Es por eso, que durante los talleres de lengua y cultura (cf. *supra*), los miembros de la comunidad (en especial maestros), junto con la investigadora, determinaron espacios y situaciones comunicativas que ameritarían la reinserción de su lengua ancestral y exploraron diversas formas de conseguir un aprendizaje significativo dentro del contexto de la vida cotidiana en las comunidades.

3.1 Consideraciones teóricas y metodológicas

Desde el inicio de nuestra propuesta, buscamos dejar en claro que no es posible diseñar un único modelo de enseñanza de lenguas apto para todas las lenguas indígenas, sino que las propuestas deben reflejar las diversas realidades de los pueblos y tomar en cuenta sus expectativas sociales, políticas y educativas (Bertely, Gasché, & Podestá, 2008). Es por esta razón que nuestra iniciativa refleja constantemente un trabajo conjunto con los miembros de la nacionalidad.

En este contexto, durante uno de los talleres con los maestros (2012), se llegó a la conclusión de que los ámbitos de reinserción más relevantes para las comunidades serían el hogar, la escuela, las fiestas propias de la nacionalidad y la radio comunitaria.

Posteriormente, durante los años 2013 y 2014, se realizaron observaciones participantes y no participantes de estos ámbitos, prospecciones bibliográficas y entrevistas con líderes y maestros y entonces se decidió implementar el modelo dentro del complejo festivo de la nacionalidad Andwa, por constituir un importante símbolo identitario de la nacionalidad y por ser el contexto que presenta la mayor cantidad de material etnográfico disponible.

Para la elaboración de nuestro modelo, tomamos en cuenta aspectos teóricos relacionados con la visión funcional del lenguaje de Michael Halliday (1982) y la Etnografía de la Comunicación y el modelo S.P.E.A.K.I.N.G. de Dell Hymes (1974). Además, consideramos a lo largo de nuestra investigación la visión de la lengua como un tipo de poder simbólico (cf. Bourdieu, 1991) y la estrecha relación existente entre lengua, identidad y cultura (cf. Hymes, 1964; Appel y Muysken, 2005).

Partiendo de la Etnografía de la Comunicación y sobre la base de nuestro proceso de observación participante y no parti-

cipante y del análisis del material etnográfico, dividimos el complejo festivo Andwa en los eventos y actos comunicativos que lo componen, de esta manera:

Evento comunicativo	Acto comunicativo
ELABORACIÓN DE CERÁMICAS	Extracción de Manka Allpa (barro)
	Tejido de las piezas de cerámica
	Pintura de las piezas de cerámica
	Barnizado de las piezas de cerámica
PREPARACIÓN COMUNITARIA DE LA CHICHA	Cosecha de la yuca
	Cocción de la yuca
	Elaboración de la pasta de yuca (masticado y machacado)
	Almacenamiento de la chicha
PINTURA FACIAL CON MOTIVOS DE ANIMALES	Elección del modelo para pintar
	Extracción y preparación del wito
	Ejecución de la pintura facial
FESTEJO EN LA CASA COMUNAL	Llegada de la partida de cacería
	Discurso del sacerdote
	Baile del mono
	Baile general
	Comida comunitaria
	Baño de chicha

Tabla 1. El complejo festivo de la Nacionalidad Andwa, sus eventos y sus actos comunicativos

Posteriormente, analizamos cada acto comunicativo enmarcados en el modelo S.P.E.A.K.I.N.G. (cf. The Ethnography of

Speaking, 1962), para determinar los elementos que intervienen en la comunicación. Es importante mencionar que ampliamos el análisis del modelo de Hymes a los factores extralingüísticos que toman lugar en cada acto comunicativo, como por ejemplo, vestimenta, proxémica, postura, etc., es decir, le otorgamos un enfoque integral, con la finalidad de enriquecer nuestro modelo y permanecer fieles a nuestra creencia de que:

[...] el hecho de hablar una lengua no se limita, bajo ninguna circunstancia a lo lingüístico, sino que implica una serie de conexiones entre elementos de naturaleza distinta, conexiones que surgen de manera natural durante la comunicación y no pueden ser ignoradas al momento de plantear una propuesta de reinsertión de una lengua extinta (Gómez Rendón y Salazar, 2015a, p. 10).

Finalmente, elaboramos una propuesta de la posible aplicación del modelo en las aulas de clase en las comunidades Andwa, tomando en cuenta su realidad política, social y educativa.

3.2 Propuesta

Nuestro modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para maestros se puede resumir en el siguiente diagrama del gráfico 1.

A continuación ilustramos nuestro modelo sobre la base del acto comunicativo extracción de *Manka Allpa*. Presentamos el análisis de sus componentes basados en la propuesta de la etnografía de la comunicación y proponemos ejemplos de los elementos lingüísticos y paralingüísticos que intervienen en el acto.

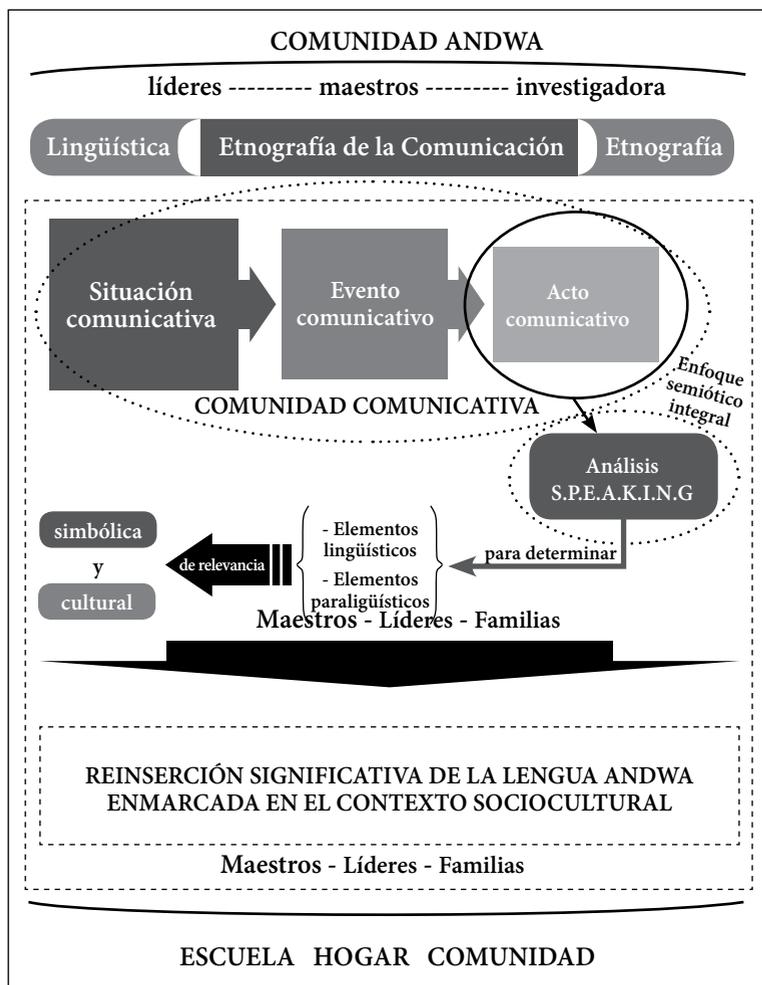


Gráfico 1. Modelo funcional de enseñanza de lengua Andwa para maestros

Evento comunicativo: elaboración de cerámicas

Acto comunicativo: extracción de *Manka Allpa*

3.2.1. Análisis S.P.E.A.K.I.N.G. del acto comunicativo

- Ambiente y escena (*setting and scene*): esteros en los alrededores de la comunidad, a los que generalmente se llega caminando varias horas a pie. El contexto de esta práctica favorece al intercambio de conocimientos entre las mujeres Andwa, no solo mediante la lengua, sino también a través de la observación e imitación de técnicas manuales. Además, esta es la única etapa del proceso de elaboración de cerámicas que se realiza fuera de la unidad doméstica. El ambiente también tiene un contenido simbólico, asociado a la diosa de la cerámica, que se asegurará del buen uso que le den las alfareras a la misma.

- Participantes (*participants*): mujeres de la comunidad de Pukayaku.

- Fines (*ends*): recolectar barro para la elaboración de piezas de cerámica que serán utilizadas en la Fiesta del Niño.

- Secuencia del acto (*act sequence*): las mujeres preparan sus ashingas para transportar el barro. Colocan hojas de plátano dentro de ellas para que la *manka allpa* recolectada no se derrame por los orificios de la canasta. Después, van en dirección al río, pues el barro se encuentra generalmente en pozas cercanas a él. Una vez ahí, varias mujeres extraen la *manka allpa* del fondo de la poza con las manos. El resto de mujeres sujeta las canastas donde las primeras colocan el barro. Las mujeres que sumergen sus manos en la poza extraen pequeñas porciones de *manka allpa*, las moldean, eliminan posibles impurezas y las colocan en

la canasta. Una vez obtenida la cantidad deseada, las mujeres vuelven a la comunidad, al lugar donde empezarán a trabajar la *manka allpa*.

- Clave (*key*): las mujeres hablan en un tono jovial, se escuchan muchas risas.

- Instrumentos (*instrumentalities*): generalmente, las mujeres hablan en un registro espontáneo e informal y el tema central de conversación es el barro que será o ha sido recogido. En cuanto a la cultura material, las herramientas utilizadas para esta práctica están la *ashanga* (cesto) para transportar el barro y la hoja de plátano en la que se envuelve el barro recolectado para que no se derrame.

- Normas (*norms*): en este acto, participan las mujeres de la comunidad, mínimo una por unidad doméstica. Antes de extraer el barro, la mujer no debe defecar, pues esto podría echarlo a perder. Existen diferentes tipos de barro de acuerdo a la pieza que se desee elaborar.

- Género (*genre*): actividad comunitaria relacionada con los preparativos de una festividad (pero también puede realizarse fuera del ambiente festivo).

3.2.2. Elementos lingüísticos que intervienen en el acto comunicativo

- Sufijos genéricos y especificadores: en el momento de la recolección de *manka allpa*, se suele hablar sobre ella, explicando características de un referente general o específico de ese momento.

“Esta *manka allpa* (en específico) es suave”

“*Kawshi iyaja rapashinya*”

“Las *mucahuas* (en general) se hacen rápido”

“*Atsáshiko senota najamiji*”

“La *manka allpa* tiene dueña”

“*Kawshi iyaja namanaká nikya*”

- Léxico relacionado con los colores: el barro que se usará en la elaboración de las piezas de cerámica tiene diversos colores y cada uno se utiliza con finalidades diferentes.

“Aquí encontré barro amarillo”

“*Ani mendashine mara kikitya*”

“En el río hay barro rojo”

“*Muwakajiya nóshkiya mara nikya*”

“Este barro está negro”

“*Maratu meroshiji*”

3.2.3. Elementos paralingüísticos que intervienen en el acto comunicativo

La vestimenta de las mujeres es occidental. La posición de la mujer para recolectar la *manka allpa* es con las piernas abiertas y semiflexionadas, con la falda alzada y agachada, estirando sus manos.



Figura 1. Extracción de la *manka allpa*.
Fuente: INPC, 2013



Figura 2. *Manka allpa* extraída.
Fuente: INPC, 2013

3.3 Aplicación en el aula

A continuación, se presenta una posible aplicación del modelo de enseñanza en el aula de clase Andwa. Hemos considerado importante tomar en cuenta aspectos como: la distinción de roles en las actividades socioculturales de la nacionalidad, la naturaleza oral de su lengua y la realidad educativa de sus comunidades. De esta manera, se propone el siguiente plan semanal de clase, para el segundo año de Educación Básica, enfocado en las áreas de Estudios Sociales y Lengua.

Día 1. Introducción de conceptos

Se familiariza a los niños con la práctica cultural de elaboración de cerámicas, se evalúa su conocimiento previo y se establece su relevancia para la nacionalidad. En este punto, se menciona el vocabulario relevante en Kichwa y su traducción al Andwa por medio de juegos y canciones, de preferencia, locales. Queda a discreción del maestro escribir las palabras en el pizarrón.

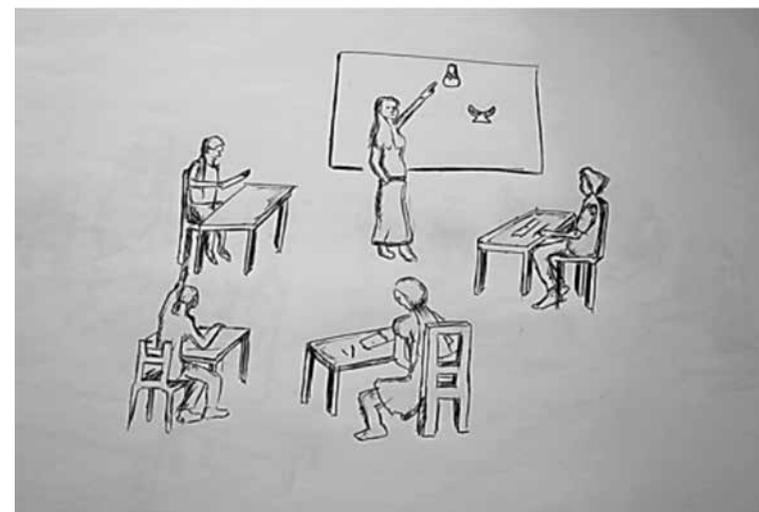


Figura 3. Introducción de conceptos

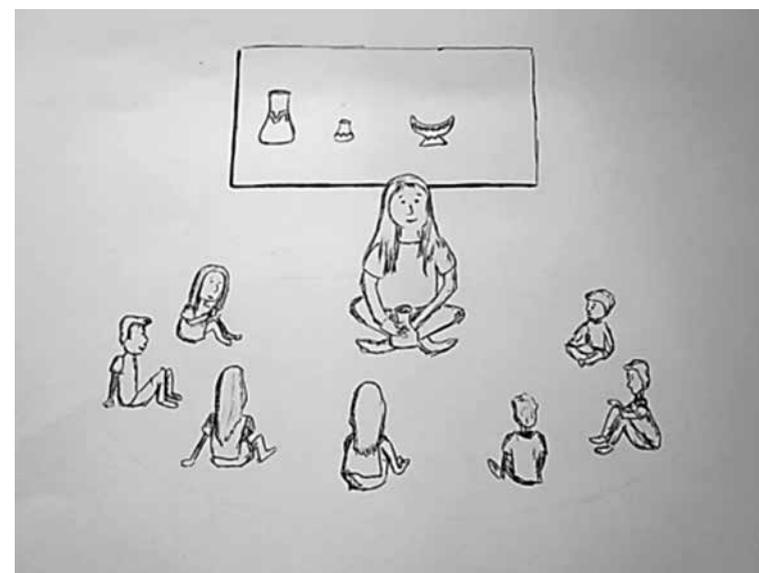


Figura 4. Asociación de vocabulario

Día 2. Repaso y asociación de vocabulario

Se repasa el vocabulario aprendido y se empieza a formar oraciones. No es necesario que los niños sepan cómo, por ejemplo, conjugar un verbo, sino que simplemente se deberá formular la oración y ellos la aprenderán en esa forma, persona y tiempo verbal y la replicarán en otro contexto, donde la maestra introducirá la otra forma, persona y/o tiempo adecuado. La maestra asocia los conceptos adquiridos con instrumentos de la cultura material (barro, vasijas, pinceles, platos, etc.) que los niños observan y manipulan durante la clase mientras dicen, en voz alta, los nombres de cada objeto para internalizar el vocabulario.

Día 3. Visita de alfareras

En este día, la clase se divide en dos grupos. Los niños se dedican a la elaboración de ashangas, mientras que las niñas reciben la visita de alfareras de la comunidad (quienes deben conocer, en lengua Andwa, los conceptos y vocabulario básicos para la elaboración de cerámica), las mismas que comparten su conocimiento acerca de este arte (en Kichwa) y detallan el proceso de realización de la cerámica en lengua Andwa, de manera sencilla, para que las niñas identifiquen los conceptos que han adquirido en la clase durante los dos días anteriores.

Día 4. Recolección de barro y preparación de materiales

En este día, la maestra, las niñas de la clase y las alfareras se dirigen a los esteros para recoger el barro que se utilizará para

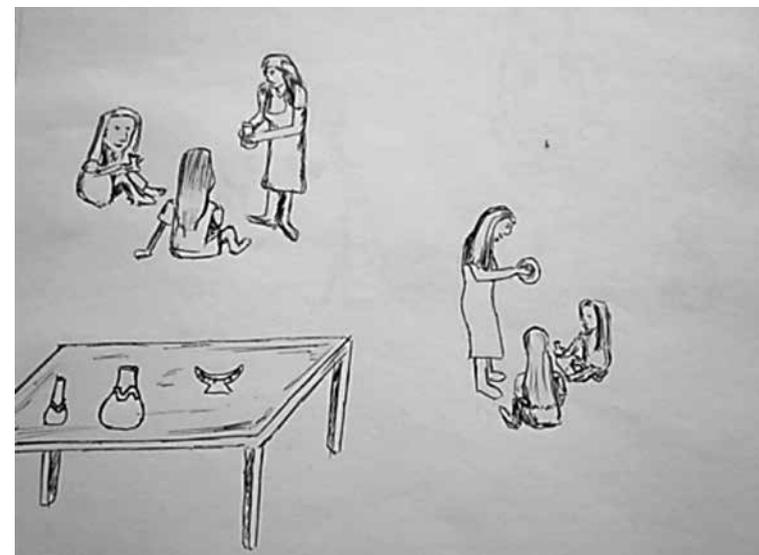


Figura 5. Visita de alfareras



Figura 6. Recolección de barro y preparación de materiales

la elaboración de las piezas de cerámica. Aquí se refuerzan los conceptos relacionados con la manka allpa y se introduce vocabulario sobre los diferentes colores que el barro puede tener. Una vez recolectado el barro, se prepara en conjunto el resto de materiales que se utilizarán para el tejido de cerámicas que se realizará el siguiente día.

Día 5. Elaboración de las piezas de cerámica

Las niñas se reúnen en la sala comunal con la maestra, las alfareras involucradas y las mujeres de la comunidad que deseen participar para elaborar vasijas y otros utensilios de cerámica. La explicación del proceso se realiza en Andwa (las alfareras, como sabemos, tienen un conocimiento previo de la lengua). En este punto, si las estudiantes no comprenden alguna palabra, una explicación oral de la misma no será necesaria, puesto que la maestra puede representar la palabra o frase usando gestos o valiéndose de los materiales para la elaboración de la cerámica. En caso de requerir tiempo adicional para terminar su pieza de cerámica, las niñas seguirán trabajando con las alfareras en la casa comunal.

Vale la pena recordar que este plan de clase es perfectamente replicable para los niños con el evento comunicativo de elaboración de ashingas (canastas para recolección de alimentos), con la diferencia que los actores sociales que intervendrán serán los hombres tejedores de la comunidad, sin poder dejar de lado la presencia de la maestra para coordinar y guiar las actividades que se realicen.

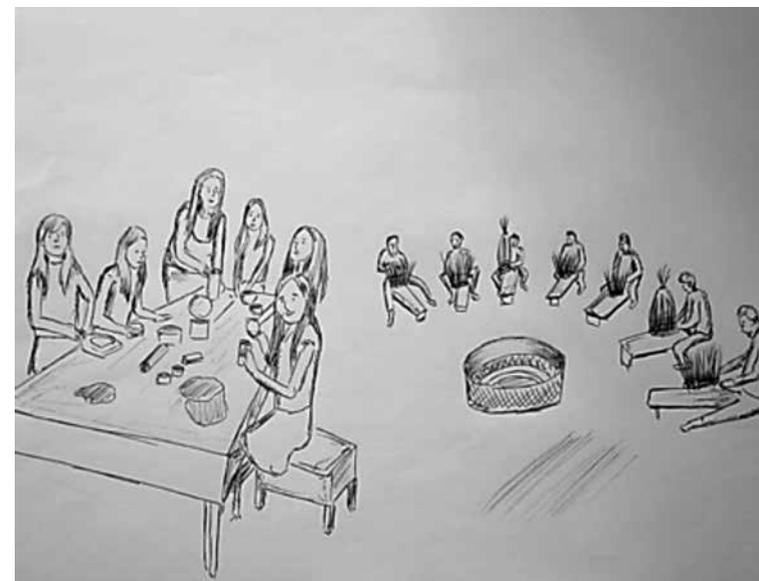


Figura 5. Visita de alfareras

3.4 Implicaciones del modelo

La aplicación de nuestro modelo y su uso en el aula de clase implica, en primer lugar, cierta contradicción, pues, si bien su uso dentro del aula permite tener un mayor control del proceso de enseñanza-aprendizaje, su uso fuera de ella permite la integración de los entes enculturadores y los contextos en la vida de las comunidades con la adquisición de la lengua.

En segundo lugar, el presente modelo funcional implica un enfoque en la oralidad, el cual puede ser difícil de alcanzar, debido a los paradigmas escriturarios impuestos por el mundo occidental y reforzados por la EIB, pues, para otorgarle a la lengua una funcionalidad real, es necesario partir desde las prácticas socioculturales (orales) propias de la nacionalidad.

Finalmente, nuestro modelo resalta la gran diferencia que existe entre reintroducir una lengua de una manera artificial, partiendo de la gramática y los textos escritos y reintroducirla partiendo de su origen real: “Prácticas sociales articuladas con un propósito y llenas de significado referencial, instrumental y simbólico” (Gómez Rendón y Salazar, 2015b, p. 17).

Conclusiones y recomendaciones

El presente modelo tuvo como objetivo principal presentar una alternativa a los métodos tradicionales de reinscripción de lenguas indígenas. Además, buscó contribuir a la iniciativa de recuperación y al reconocimiento del patrimonio lingüístico Andwa. Junto con los maestros de la nacionalidad, se determinaron los contextos de aplicación del modelo en las comunidades y se sistematizó y organizó la información lingüística existente hasta el momento sobre la base de contextos, situaciones y actos comunicativos. Además, se ejemplificó la propuesta con una posible aplicación en el aula de clases.

Consideramos que nuestro modelo se puede adaptar y replicar en otros contextos de la vida en las comunidades Andwa e incluso en otras lenguas indígenas que hayan desaparecido o que estén en peligro de desaparecer.

Un análisis de material lingüístico adicional podría, sin duda, enriquecer el presente modelo. Además, se sugiere continuar con el trabajo etnográfico en las comunidades para descubrir nuevos contextos de aplicación del modelo, para que este pueda expandir su territorio incluso fuera del aula de clase. Finalmente, se recomienda brindar talleres de capacitación etnográfica, pedagógica y lingüística a los maestros de las comunidades, para que sean ellos quienes continúen con la expansión del modelo de enseñanza y su aplicación en las comunidades Andwa.

Referencias bibliográficas

- Appel, R., & Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bertely, M., Gasché, J., & Podestá, R. et ál. (2008). *Educando en la diversidad*. Quito: Abya-Yala.
- Bordieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gómez Rendón, J. y Salazar, D. (2015a). La lengua Andwa: una experiencia en documentación y reapropiación lingüística a través de la educación. *Zona Próxima*, 23, 104-117.
- _____. (2015b). Un modelo etnográfico-comunicativo de reinscripción lingüística: la lengua Andwa o Katsakati. Pueblos indígenas y educación (artículo inédito).
- Haboud, M. (2009). South America. Andean Region. *Atlas of the World's Languages in Danger*. París: Unesco.
- _____. (2012). *Documentación activa: desde y para la comunidad de hablantes*. Ponencia expuesta en el 54.o Congreso Internacional de Americanistas, Viena. Recuperado de
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1962). The Ethnography of Speaking. En T. Gladwin y W. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior*. Washington D.C.: Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. (Ed). (1964). *Language in culture and society*. New York: Harper and Row.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Manya D. (2010). *Andwa ishiji nujuano awkeno. Andua Sumak Kawsana Ñambi. Plan de Vida de la Nacionalidad Andoa*. Pukayaku: NAPE.

LA *PERFORMANCE* DE LENGUAS
INDÍGENAS E INMIGRANTES
DE LATINOAMÉRICA EN LOS
NUEVOS MEDIOS: APORTES
A LA REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA
EN DOS CASOS ILUSTRATIVOS

THE PERFORMANCE OF LATIN AMERICAN
INDIGENOUS AND IMMIGRANT LANGUAGES
IN THE NEW MEDIA: CONTRIBUTIONS
TO LANGUAGE REVITALIZATION
BY MEANS OF TWO ILLUSTRATIVE CASES

*Eva Gugenberger*¹

Resumen

En un momento en que las lenguas originarias de América Latina han perdido mucho terreno —en muchos casos hasta extremos muy serios y amenazantes— en la comunicación cotidiana, y en que los espacios comunicativos naturales de las lenguas traídas por los inmigrantes europeos están desapareciendo debido al fallecimiento de las generaciones más viejas, se puede observar el surgimiento de grupos de activistas comprometidos con la revitalización de las lenguas de sus ancestros, especialmente en

1. Universidad Europea de Flensburg, Seminario de Lenguas Románicas. Flensburg, Alemania (egugenberger@yahoo.de).

contextos urbanos. Estos nuevos actores de política cultural y lingüística utilizan cada vez más las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías y el mundo mediático, como lo demuestra el creciente número de sitios web, blogs, etc. Serán estos nuevos espacios digitales los que ocuparán un lugar central en las siguientes páginas. Primero, se abordará la discusión teórica acerca del término revitalización y conceptos afines, que compiten, se complementan y se solapan parcialmente. Con el fin de llegar a una definición adecuada que tenga en cuenta la actual dinámica cultural y lingüística, se incluirá tanto la perspectiva antropológica como la lingüística. En la segunda parte de la contribución, se presentarán dos casos ilustrativos de activistas de revitalización lingüística. El primero se refiere a una lengua indígena, el mapudungún en Chile, y el segundo a una lengua inmigrante, el gallego en Buenos Aires.

Palabras clave: revitalización de lenguas, revitalización étnica, lenguas indígenas, lenguas inmigrantes, nuevos medios, hip-hop mapuche, mapudungún, gallego

Abstract

At a time when the indigenous languages of Latin America have lost a lot of ground in everyday communication – in many cases to a very serious, threatening and extreme degree – and in which the natural communicative spaces of the languages brought by European immigrants are disappearing due to the demise of the older generations, we can observe the emergence of groups of activists committed to the revitalization of the languages of their ancestors, especially in urban contexts. These new agents in cultural and linguistic politics increasingly use the possibilities offered

by new technologies and the media world, as evidenced by the growing number of websites, blogs, etc. These new digital spaces will occupy a central place in the following pages.

First I will focus on the theoretical discussion about the term revitalization and related concepts, which compete, complement and partially overlap. In order to arrive at an adequate definition that takes into account the current cultural and linguistic dynamics, both anthropological and linguistic perspectives will be included. In the second part of my contribution I will present two illustrative cases of linguistic revitalization activists. The first refers to an indigenous language, Mapudungún in Chile, and the second to an immigrant language, Galician in Buenos Aires.

Key words: language revitalization, ethnic revival, indigenous languages, migrant languages, mapuche hip-hop, Mapudungun, Galician

1. Planteamiento del tema

Desde la emergencia del “paradigma nacional”, que pretendía la homogeneización cultural y lingüística de las sociedades latinoamericanas, se trataba de convencer a los hablantes de lenguas indígenas e inmigrantes de las “ventajas” del idioma oficial legítimo y de la necesidad de su adopción a costa de sus propias lenguas. En las últimas décadas —impulsado por la expansión global del multiculturalismo y la creciente conciencia de que el plurilingüismo no solo constituye una realidad, sino también un valor de las sociedades modernas en la era de la globalización— se puede registrar un cambio de paradigma que ha dado lugar a una nueva dinámica. Se observa un proceso caracteriza-

do por diferentes tendencias que son parcialmente opuestas y contradictorias. Por un lado, aún se registra un desplazamiento lingüístico progresivo, y por otro, presenciamos la emergencia de numerosas iniciativas que actúan en favor del mantenimiento y de la revitalización de las lenguas originarias.

Este proceso dinámico también se puede observar en dos casos que he estudiado y que me deben servir de punto de partida para el presente trabajo. Me refiero a dos estudios que llevé a cabo en países distintos de Latinoamérica, enfocando dos situaciones de contacto lingüístico. El primero, realizado en 1987 en Perú, trata de la situación sociolingüística de quechuahablantes provenientes de las provincias sur-andinas en el sur del país que se asentaron en la ciudad de Arequipa (Gugenberger, 1995). El segundo, llevado a cabo en los años 1997-1998, enfoca la comunidad de inmigrantes gallegos en Buenos Aires (Gugenberger, 2001, 2018). A pesar de ser distintas las constelaciones (socio) lingüísticas en cada uno de los casos estudiados, los resultados se asemejan en el sentido de que en ambos grupos registré un acelerado desplazamiento hacia el castellano en el entorno urbano. Como factores que promueven el abandono de la lengua materna, identifiqué, entre otros, los siguientes:

- El cambio de un espacio rural a un espacio urbano, vinculado con los significados simbólicos que se adscriben a las lenguas. En la conciencia de los hablantes, el uso de la lengua originaria se asocia con la cultura tradicional rural, con el pasado, el atraso y la pobreza sufrida, y no se vincula con contextos urbanos no tradicionales.
- Cambios en la estructura de las redes sociales (Milroy, 1980), desde redes cerradas, típicas de la vida rural, hacia

redes más abiertas caracterizadas por un mayor número de contactos con personas hispanohablantes.

- La estigmatización de la lengua de origen, que muchas veces ha sido asumida por los hablantes mismos, generando sentimientos de inferioridad y vergüenza. En el caso de los gallegos, incluso había una doble estigmatización, primero por parte de los sectores dominantes castellanohablantes en Galicia y luego por parte de la sociedad argentina, donde también estaba extendido el estereotipo del gallego paleta y tonto.

Esto llevó a la ruptura de la transmisión de la lengua a las siguientes generaciones, el momento decisivo en el que empieza la fase “definitivamente en peligro” según el catálogo de la Unesco de las lenguas amenazadas (Moseley, 2010). Por lo tanto, mi pronóstico para ambos casos tuvo que ser pesimista. Debido a la creciente migración hacia las grandes ciudades, el quechua iba a perder cada vez más hablantes. Y, de manera similar, debido al próximo fallecimiento de la generación de los primeros migrantes gallegos, la lengua gallega ya no iba a tener mucho futuro en Buenos Aires.

Pero los resultados y los pronósticos nunca son definitivos, como demuestran recientes desarrollos observados por Escobar (2011) con respecto al quechua en Perú y por Reyna Muniain (2015) para el caso del gallego en Buenos Aires. Si bien tanto el quechua en Perú como el gallego en Argentina siguen perdiendo hablantes, en ambos casos se pueden constatar señales de una revitalización cultural y lingüística que dan motivo para ser algo más optimista.

Estos dos ejemplos mencionados aquí no son excepciones, sino que fenómenos parecidos se pueden observar en las últimas

décadas en numerosos casos de lenguas indígenas e inmigrantes en Latinoamérica y muchos lugares del mundo. Como reacción al hecho de que la diversidad lingüística del mundo se vea seriamente amenazada, pues —según datos recogidos por la Unesco— hay un gran número de las lenguas habladas en el mundo que están en peligro de extinción, están surgiendo numerosos movimientos e iniciativas con el objetivo de contrarrestar esa progresiva pérdida.

Esta nueva tendencia se refleja en diferentes ámbitos que interactúan entre sí: (1) *a escala internacional*, por ejemplo en convenciones internacionales que conceden derechos culturales y lingüísticos a los pueblos indígenas y otros grupos culturalmente amenazados; (2) *a escala estatal-institucional*, lo que se manifiesta, por ejemplo, en la mejora del estatus de las lenguas originarias en las constituciones y leyes, en la implementación de su uso en instituciones públicas o en un aumento de programas de educación intercultural bilingüe; y (3) *a escala de las comunidades etnolingüísticas mismas*, donde surgen grupos de activistas comprometidos con el mantenimiento y la revitalización de las lenguas de sus ancestros.

Los dos primeros niveles corresponden a lo que se ha llamado las *fuerzas desde arriba* o *fuerzas centrípetas* (literalmente “desde fuera”, “hacia dentro”), mientras que el último constituye lo que serían las *fuerzas desde abajo* o *fuerzas centrífugas* (literalmente “desde dentro”, “hacia fuera”) (Escobar, 2011, pp. 128ss). Siguiendo a Grenoble y Whaley (2006), Escobar destaca que, aunque las políticas gubernamentales son importantes, los esfuerzos desde la base (*grass-root efforts*) son imprescindibles para una revitalización exitosa. Estos suelen surgir en espacios urbanos, donde —debido a movimientos migratorios y al proceso de urbanización— la presencia de indígenas ha aumentado

mucho en las últimas décadas.² Estas iniciativas están vinculadas a la emergencia de nuevas identidades urbanas con múltiples referencias socioculturales y lingüísticas en las que la lengua de los padres y abuelos recobra un valor destacado. De esta manera, el uso de las lenguas originarias se va desvinculando de los espacios comunicativos tradicionales (como la familia y las aldeas rurales) y se integra en nuevos contextos de carácter urbano.

Los espacios sociales y áreas culturales donde se manifiesta esta nueva conciencia etnolingüística son diversos. Un espacio en el que se puede observar la creciente presencia de las lenguas originarias es el mundo mediático. En las últimas décadas, ha aumentado visiblemente la producción literaria, cinematográfica y televisiva completa o parcialmente en dichos idiomas. Como ejemplos, se pueden citar la telenovela mexicana *Baktun* (rodada en maya yucateco) o las películas *La teta asustada* (Perú, 2009) e *Ixcanul* (Guatemala, 2014), ambas premiadas en el Festival de Berlín, que permiten que las lenguas adquieran así reconocimiento internacional. En *Ixcanul*, rodada casi por completo en *kaqchikel*, la lengua asume un papel esencial, ya que se pone de manifiesto el problema de la incomunicación entre los hablantes de la lengua originaria y el mundo ladino hispanófono. Otro espacio que han descubierto los jóvenes para expresar su identidad múltiple y reivindicar las lenguas patrimoniales es la producción musical, incluidos géneros musicales modernos

2. A pesar de esta tendencia general, existen diferencias significativas entre los países latinoamericanos. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Chile cuenta con la población indígena más urbanizada del mundo, con casi el 65 % ubicado en ciudades. En Venezuela, Bolivia y Perú más de la mitad de la población indígena vive en zonas urbanas. Paraguay es la región de menor concentración urbana de su población, con un solo 10 % de la población indígena concentrada en las ciudades, seguido por Ecuador y Colombia con un poco más del 20 % (fuentes: UN-Habitat y OHCHR, 2010; Cepal / Celade, 2014; datos citados en OIM, 2016).

como el *hip-hop*. Desde México hasta Chile, han surgido grupos de raperos que integran lenguas indígenas o discursos multilingües en su *performance* artística.

Estos y otros nuevos actores en el escenario de la revitalización de lenguas minoritarias suelen servirse de los nuevos medios para dar a conocer sus inquietudes y reclamos a un público amplio. Si se constató que la invención de la imprenta en el siglo XV tuvo un efecto negativo para las lenguas menores, lo mismo no vale para la era digital como se temía. Si bien al principio de la creación de la World Wide Web (WWW) en los años noventa, el inglés ocupaba el mayor espacio en los sitios web, su uso ha disminuido continuamente,³ dando lugar a la presencia de otras lenguas. Aunque —en comparación con las mayores lenguas como el chino, el japonés, el español o el alemán— las lenguas minoritarias ocupan un espacio relativamente pequeño, también es cierto que hoy la WWW constituye una plataforma fundamental para presentar y hacer públicas iniciativas de revitalización, para difundir materiales y discursos sobre y en las lenguas menores o amenazadas. Al introducir “revitalización lingüística” u otras palabras clave semejantes en un navegador de Internet, se accede a una gran cantidad de sitios web generados por activistas en favor de los derechos de lenguas minoritarias o amenazadas. Como señala Hipperdinger (2015, p. 14), “en ellos, asociaciones y referentes étnicos se ‘presentan en sociedad’, tanto en relación con el exogrupo como ante los miembros del endogrupo, cuya sensibilización y participación se promueve”.

3. Actualmente, solo un poco más que un cuarto de los usuarios de internet (26,3 %) se comunica en inglés, seguidos por los que lo hacen en chino (20,8 %) y en español (7,7 %) (Internet World Stats, 2017).

Sin embargo, hay que reconocer que muchos hablantes de las lenguas originarias en América Latina no tienen acceso al mundo digital, por lo que Sandoval-Forero (2013) considera que el uso de las tecnologías digitales se ha convertido en una moneda de dos caras:

En una cara se registra la exclusión generalizada del ciberespacio por parte de la mayoría de la población indígena, y en la otra se presentan las múltiples oportunidades que tienen los pueblos, las comunidades y los individuos indígenas, para mejorar sus condiciones de vida colectivas y personales. (Sandoval-Forero, 2013, p. 235)

En su trabajo, analiza una serie de experiencias de la apropiación de las tecnologías digitales y virtuales por parte de comunidades y agrupaciones indígenas en América Latina. Uno de estos ejemplos que ilustra la incursión de los pueblos originarios en el ciberespacio a fin de fortalecer sus lenguas es el sitio web de los Escritores en Lenguas Indígenas en México (<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/eliac/>). Esta asociación tiene como objetivo aglutinar los esfuerzos literarios de los escritores de diversas lenguas indígenas mexicanas, difundir los saberes, valores y cosmovisión de los pueblos originarios de México, promover el reconocimiento oficial de las lenguas originarias como vehículo de enseñanza y contenido de aprendizaje así como generar propuestas de formación profesional para escritores y traductores en las diferentes lenguas del país (Sandoval-Forero, 2013, pp. 247-248).

Otro ejemplo, que quiero mencionar aquí, es la Red de Activistas Digitales en América Latina. En la página de entrada de su sitio web se declara lo siguiente:

Activismo Digital de Lenguas Indígenas

Hay un movimiento emergente en América Latina en el que cada vez hay más y más pueblos indígenas utilizando los medios digitales en sus propias lenguas nativas. Ahora se puede encontrar tuits, artículos de Wikipedia, localizaciones de software libre y podcasts de audio en lenguas indígenas.

Esta red reunirá a varios activistas digitales quienes son impulsores para sus lenguas en línea para que puedan intercambiar experiencias y enseñar/aprender nuevas técnicas y estrategias para crear una nueva generación quienes revitalizan sus lenguas a través de medios digitales.⁴

Además, las nuevas tecnologías se han convertido en herramientas imprescindibles para el trabajo de documentación y reactivación o, dicho en otras palabras, es la revolución digital la que ha propulsado enormemente la actividad en el campo de la revitalización lingüística. De ello dan cuenta, por ejemplo, los numerosos proyectos de documentación e investigación del ELDP (Endangered Languages Documentation Programme; www.eldp.net/), fundado en 2002, con sede en la SOAS (School of Oriental and African Studies) de la Universidad de Londres, y la labor del programa DOBES (Dokumentation Bedrohter Sprachen; dobes.mpi.nl/), puesto en marcha por la Fundación Volkswagen en el año 2000.

Antes de indagar dos ejemplos de iniciativas para las cuales las presentaciones en la red juegan un papel importante, quiero abordar brevemente la discusión teórica actual acerca del término revitalización y conceptos afines, recurriendo a enfoques antropológicos y lingüísticos.

4. Recuperado de <https://rising.globalvoices.org/lenguas/>

2. El concepto de revitalización

2.1 La perspectiva antropológica

Hirschmann (2010), en su trabajo sobre el movimiento maya en Guatemala, nos brinda una aproximación al concepto que nos ocupa aquí desde la perspectiva antropológica. Según esta autora, por revitalización cultural se puede entender que símbolos y prácticas culturales, que durante algún tiempo estaban desaparecidos o en desuso, recuperan su relevancia (Hirschmann, 2010, pp. 25-26). Sin embargo, hay que tener claro que la cultura revitalizada siempre se distingue de la original. La revitalización no significa reestablecer algo casi o completamente desaparecido en su forma original, más bien incluye procesos de transformación, reinterpretación y recontextualización.

La construcción y revitalización cultural es un proceso complejo que abarca componentes de diferente índole. De acuerdo con Nagel (1996, pp. 46ss.), se pueden distinguir cuatro procesos:

- *Cultural revival*: reactivar formas olvidadas y reintroducir las en actividades culturales *actuales*
- *Cultural restoration*: recuperar formas amenazadas y reincorporarlas en actividades culturales *actuales*
- *Cultural revisons*: transformar o adaptar elementos culturales actuales y mantenerlas como parte de la cultura
- *Cultural innovations*: crear nuevas formas o prácticas e integrarlas en tradiciones *culturales* ya existentes o nuevas

Otros términos usados en el contexto de la revitalización son *retradición* y *reindigenización*. Los dos conceptos no son definidos como un retorno hacia atrás, sino que apuntan hacia la

construcción de una nueva identidad transformada en la que se supera la ruptura entre lo tradicional y lo moderno. Se refieren a un proceso en el que formas culturales (por ejemplo, valores, costumbres, prácticas culturales, lenguas o dialectos) son transferidas e integradas en nuevos contextos. Estos pueden ser: otro grupo que no es el portador originario de ellas, otro espacio geográfico o social (por ejemplo, un espacio urbano) o un espacio mediático como internet (Mader, 2016). La *retradionalización* y la *globalización* son procesos simultáneos que no se contradicen, más bien constituyen dos caras de la misma moneda, lo que ha dado motivo a la creación del término *glocalización*. Por lo tanto, la *retradionalización* no se opone al cambio. Es una reacción al cambio y — al mismo tiempo— lo propulsa y le da un nuevo rumbo, dando lugar a la creación de formas híbridas (Mader, 2016).

Además, los movimientos de *revitalización*, *retradionalización* y *reindigenización* suelen englobar una dimensión de emancipación política, ya que van de la mano con el refortalecimiento de los movimientos indígenas en América Latina y su lucha por sus derechos políticos, económicos y culturales. La reorganización y la *performance* de prácticas culturales están en estrecha relación con el autoempoderamiento de los pueblos originarios frente al Estado y a la sociedad dominante, como muestra Huarcaya (2015) para el caso de Ecuador.

Resumiendo, se puede decir que el concepto de revitalización y otros términos afines que se utilizan en la antropología se refieren a un proceso que no se aferra a la cultura ancestral en su forma “pura” y original sino que comprende la adaptación y la recontextualización de lo tradicional, transformándolo de acuerdo con la realidad actual. De esta manera siempre está vinculada con la construcción de nuevas prácticas culturales y con procesos de hibridación.

2.2 La perspectiva lingüística

En el campo de la lingüística, coexisten varios términos para referirse al proceso de recuperar la vitalidad de una lengua en retroceso, de los cuales solo quiero mencionar algunos. Haugen (1966) utiliza *planificación lingüística* para referirse al conjunto de medidas interventivas, dividiéndolas entre las que se refieren a la forma y las que conciernen la función de la lengua en discusión. Tras la situación de contacto y conflicto lingüístico que dejó el franquismo en Cataluña, los sociolingüistas catalanes acuñaron el concepto de normalización que tuvo gran repercusión entre los investigadores y agentes de política lingüística en los años 1970 y 1980. Se concibe como el proceso en el que una lengua en situación de minorización se va convirtiendo en la lengua normal en el sentido de uso habitual en todos los espacios comunicativos, revirtiendo así el desplazamiento hacia la lengua dominante. En las últimas décadas, el concepto de *normalización* ha sido objeto de un debate crítico (Kabatek, 1995; Eckkrammer, 2012). Eckkrammer (2016, p. 71) reconoce su conveniencia en un tiempo de cambios políticos radicales, pero considera necesaria su revisión para la época actual, proponiendo su sustitución por conceptos más precisos que se refieren a diferentes componentes del proceso como (re)funcionalización (por ejemplo, recuperación de dominios), (re)valorización y pragmatización, entre otros.

A partir del término *language shift*, Fishman (1991) elaboró su modelo de *reversing language shift*, que divide el proceso en ocho pasos sucesivos hasta que la lengua en retroceso recupere su plena vitalidad en todos los espacios comunicativos. Contrariamente a los catalanes, él no persigue la sustitución completa de la lengua dominante, sino la preservación de la diversidad lin-

güística y cultural. Cabe mencionar que Fishman (1996, p. 903) prefiere el término *reversing language shift* al de revitalización, que según él se asemeja a *revival* y, por lo tanto, solo alude a lenguas que ya no se hablan a nivel comunitario. No cabe duda de que el modelo de Fishman dio importantes impulsos al debate en torno a la vigorización de lenguas amenazadas. Sin embargo, es el término *revitalización* el que se ha adoptado mayoritariamente en la literatura especializada y que prevalece en el debate actual (Darquennes, 2005, p. 26).

Siguiendo la definición de Spolky, por revitalización lingüística, se entiende la “*restoration of vitality to a language that has lost or is losing this attribute*” (Spolky, 1995, p. 178, citado en Tsunoda, 2006, p. 168). Así concebida, la revitalización sirve como hiperónimo que incluye varios conceptos y procesos que difieren según el grado de la pérdida de vitalidad de la lengua. Según Tsunoda (2006, p. 168), conviene hacer una distinción entre:

- *Language maintenance* para referirse a casos en los cuales la lengua está amenazada, pero aún es hablada.
- *Language revival* para una situación en la cual la lengua está en proceso muy avanzado de desaparición o ya está extinta. Siguiendo a Amery (2000: 17-18), Tsunoda divide a su vez esta categoría en:
 - *Language renewal*, referente a casos en los que ya no quedan hablantes fluidos, pero aún existe un considerable conocimiento de la lengua dentro de la comunidad.
 - *Language resurrection*, que tiene que ver con situaciones donde la lengua ya no es hablada y cuyo conocimiento oral dentro de la comunidad es escaso, habiendo que reaprender la lengua por medio de materiales anteriores.

En cambio, otros investigadores rechazan términos como *restoration* o *revival*. Así por ejemplo, Bentahila y Davies sostienen que estos sugieren un proceso de poner nueva vida en una lengua y de recobrar una vitalidad que el idioma poseía antes y que ha perdido. En otras palabras, insinúan el retorno a un estado anterior, más sano, de la lengua en su historia. Asimismo, estos autores ven con mirada crítica el uso de términos como *mantenimiento*, *preservación* o *sobrevivencia*, ya que sugieren el congelamiento del idioma en un estado estable. Por eso prefieren comprender la revitalización como *transformación e innovación*, conceptos más dinámicos que incluyen nuevos roles que la lengua asume (Bentahila y Davies, 1993, pp. 357-358). Esta postura coincide con la conceptualización de revitalización de la antropología contemporánea como se ha expuesto arriba.

Teniendo en cuenta los cambios demográficos y sociales en las sociedades modernas, está claro que la revitalización de las lenguas originarias no puede restringirse a su mantenimiento o reactivación en los ámbitos culturales tradicionales, más bien tiene que abrirse paso a nuevos contextos. Tal como sucede en la dimensión cultural, la revitalización de una lengua no equivale a su recuperación en su forma original, sino que es un proceso dinámico que, de acuerdo con su recontextualización, requiere cambios en su función y creará nuevas formas. De esta manera, no significa regresar al pasado, sino cimentar el presente y afrontar el futuro. Es así como la conciben los movimientos de revitalización en la actualidad, incluidas las iniciativas que voy a tratar más adelante.

2.3 La relación entre las dimensiones etnocultural y lingüística en la revitalización

Aunque se tiende a asociar —más o menos conscientemente— lengua y etnicidad, numerosos estudios, incluidos los míos citados arriba, han mostrado que la autodefinición de pertenecer a un grupo étnico no implica necesariamente ni el dominio ni el uso de la lengua étnica. Este hecho también lo manifiestan los datos censales en algunos países latinoamericanos.⁵

Actualmente se puede observar una creciente tendencia a autoidentificarse como miembro de una etnia amerindia,⁶ lo que es un indicio del *ethnic revival* que se está produciendo en las últimas décadas. Sin embargo, los movimientos del resurgimiento etno-cultural no implican necesariamente la reivindicación de la lengua. En muchos casos, la lengua solo desempeña un papel simbólico, se conservan o se rescatan palabras sueltas que designan conceptos, costumbres, comidas y otros elementos

5. Por ejemplo, en Venezuela, el censo de 2011 revela que el 65 % de la población indígena habla el idioma de su pueblo (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2015). En México, según los resultados de la encuesta intercensal de 2015, 21,5 % del total de la población se autorreconoce indígena. No obstante, se estima que solo un 6,5 % de la población de tres años y más de edad habla alguna lengua indígena (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2015).

6. Es particularmente ilustrativo el caso de Chile. Mientras que el censo de 2002 reveló al 4,6 % de la población como indígena, en el censo de 2012, 1 842 607 personas (11,1 %) se declaran pertenecientes a un pueblo indígena. Si bien este aumento se debe parcialmente a una metodología cambiada en la recopilación de datos, las cifras apuntan claramente a una creciente autoidentificación con los pueblos originarios en Chile (Aravena Reyes, 2014). Sin embargo, es preocupante que alrededor del 90 % del total que declara ser indígena no hable su lengua originaria (Mege y Campos, 2013). Igualmente, en Brasil, se registra un aumento significativo de la población autodeclarada indígena: de 294 131 personas en 1991 a 817 963 en 2010. Pero solamente una parte de ellas habla el idioma de su pueblo: según los resultados del censo de 2010, el 37,4 % de los indígenas de cinco años y más de edad habla una lengua indígena en su casa (IBGE; citado en Azevedo, 2011).

culturales tradicionales, sin el objetivo de reestablecer verdaderamente la lengua como medio comunicativo. Esto se revela por ejemplo en dos páginas web, una sostenida por la *Asociación Argentina de Descendientes de Alemanes del Volga* y la otra por el *Centro Cultural Argentino Wolgadeutsche*, ambas analizadas por Hipperdinger (2015). Al ser la intención central el rescate y la difusión de la historia y la cultura de los alemanes del Volga, la preservación lingüística forma parte de los objetivos formulados. No obstante, en los dos sitios, las representaciones en alemán se limitan, en la amplísima mayoría de los casos, a piezas léxicas y construcciones breves insertas en cadenas españolas que remiten casi exclusivamente a elementos culturales específicos (Hipperdinger, 2015, p. 21).

En cambio, cualquier iniciativa en pro de la revitalización de la lengua suele estar ligada a la dimensión etnocultural. Tsunoda (2006, p. 172) indica al respecto: “*Language revitalization activities create a cultural climate where the people’s ethnic heritage (the language, culture, history, etc.) is appreciated and respected*”.

Cuando se les pregunta a personas por qué motivos quieren mantener o revitalizar la lengua étnica, suelen destacar la conexión con la cultura y el valor que tiene el idioma para su identidad etnocultural.

Los motivos frecuentemente mencionados se pueden resumir de la siguiente manera:⁷

La lengua es:

- un vínculo con los ancestros, con el patrimonio cultural, con la tierra étnica o la tierra natal
- un almacén del saber y de prácticas culturales

7. Para más detalles, véase Tsunoda (2006, pp. 135-143).

- un elemento esencial de la identidad étnica
- una fuente de orgullo, autoestima y autonomía
- una herramienta de comunicación en el endogrupo

Bien se sabe que la voluntad de muchos hablantes, aunque manifiesten una actitud positiva hacia el idioma originario y expresen motivos de este tipo, frecuentemente se queda estancada en el discurso en vista de un entorno discriminador y desfavorable para el mantenimiento de la lengua étnica, sobre todo en el contexto urbano. Pasar del discurso y del lamento a la acción de revitalizar la lengua “supone descartar nuestros propios estereotipos y prejuicios, particularmente en contextos urbanos, donde vale la pena establecer auténticas situaciones de práctica”, como lo expresa Edna Consuelo Otondo Pary (2016, p. 167), una mujer quechuahablante de Sucre, Bolivia. El libro del que proviene esta cita reúne una serie de testimonios y ensayos de profesionales indígenas quienes emprenden la revitalización desde dentro, sin requerir del soporte de quienes, desde fuera, observan, documentan y analizan estos procesos, como lo señala Sichra en la introducción del mismo volumen. Estos profesionales indígenas, junto con otros actores, cuya cifra va en aumento, son representantes de una política lingüística desde abajo, forman parte de las fuerzas centrífugas que se han mencionado arriba.

Estas fuerzas también se sitúan en el centro de atención en los siguientes apartados, en los que presentaré dos casos de grupos de actores de revitalización lingüística. Obsérvese que entiendo aquí por *iniciativas de revitalización lingüística* todas las actividades que de alguna manera tengan como meta vigorizar y refortalecer la vitalidad de una lengua. El término no se limita por tanto a programas de revitalización a gran escala, sino que incluye también acciones a escala comunitaria, grupal o indivi-

dual cuyos propósitos pueden ser más ambiciosos o más modestos, según el caso. Pero lo que todas tienen en común es la intención de influir positivamente en el radio de comunicación, la valoración y la función de la lengua originaria, sea un idioma indígena o sea una lengua de migrantes que radican en un país ajeno a su lugar de origen. En este sentido, los integrantes de estas iniciativas hacen política, sus acciones forman parte de una política lingüística en favor de las lenguas originarias (Busch, 2013, p. 96).

A continuación me dedicaré a dos casos concretos que ilustran muy bien lo expuesto anteriormente. Para el ámbito de las lenguas amerindias, he elegido el ejemplo de raperos chilenos que ponen en escena el mapudungún⁸ en sus canciones. Este caso es sumamente pertinente para mi propósito, ya que nos lleva al mundo de los jóvenes urbanos y demuestra como se puede recontextualizar la lengua y otras formas culturales ancestrales, transfiriéndolas a nuevos espacios, por un lado, al contexto urbano, y por otro, al espacio mediático. En relación con las lenguas de inmigrantes en América Latina, retomaré el caso del gallego en Buenos Aires al que ya me he referido en el primer apartado. Presentaré un grupo de activistas que se ha puesto el nombre O Terzo da fala. Sus actividades en pro de la lengua de sus antepasados ponen de manifiesto que aún después de un período prolongado de la paulatina pérdida del gallego en la migración es posible incentivar un cambio de rumbo. Haré hincapié en el

8. Cabe señalar que hay diferentes opciones de grafía para la lengua mapuche. Al tratar la palabra como un préstamo integrado en el castellano, se escribe mapudungún, por lo que he optado aquí. Otros autores prefieren la grafía mapudungun, que corresponde a las normas del Alfabeto Mapuche Unificado, o mapuzugun, grafía propuesta en la convención azümchefe (CONADI, 2005; véase Zúñiga y Olate, 2017, p. 345).

hecho de que ambos grupos hacen uso de las nuevas tecnologías de comunicación para dar a conocer sus actividades y extender el alcance de su lengua.

3. El *hip-hop* con mensaje mapuche

El pueblo mapuche se caracteriza por una larga trayectoria de resistencia contra los conquistadores españoles y el Estado chileno. Como reportan Olate y Wittig (en este mismo volumen), el territorio mapuche pudo organizarse de manera independiente durante varios siglos, de manera que existió una relación de convivencia entre el mapudungún y el castellano. Esta etapa de autonomía se terminó con la Ocupación Militar de la Araucanía a partir de 1860 cuyas consecuencias para el pueblo mapuche y su lengua fueron atroces. Dada la subordinación política, cultural y lingüística, se inició un proceso de asimilación y masiva disminución de hablantes que ha llevado a la situación sociolingüística precaria y alarmante en la que se encuentra el mapudungún actualmente.⁹ Sin embargo, en los años 1990, después de la represión durante el régimen de Pinochet, el movimiento mapuche por la reivindicación de sus tierras, su autonomía política y económica y sus derechos culturales y lingüísticos fue recuperando fuerza. Como en otras partes de América Latina se puede observar la emergencia de una nueva tradicionalidad, cuyos representantes, que se encuentran tanto en sectores tradicionales como no-tradicionales de la sociedad mapuche, intervienen activamente a fin de refortalecer la vitalidad de su cultura y su lengua. El proceso

9. Para más detalles, véase Zúñiga y Olate (2017) y el artículo de Olate y Wittig en este mismo volumen.

de migración y urbanización dio origen a una identidad mapuche urbana que ha cambiado el perfil sociocultural y sociolingüístico del país. El surgimiento de grupos de hiphoperos, que crearon el rap con mensaje mapuche y, por tanto, se inscriben en el movimiento reivindicacionista, da cuenta de este cambio. Estos grupos también asumen la defensa de la lengua, el mapudungún, como veremos en las siguientes páginas.

El *hip-hop* llegó en la década de los ochenta del siglo pasado a las pobladas (poblaciones) de las ciudades de la Araucanía como Temuco y Padre las Casas (Rekedal, 2014, p. 12). Pasaron unos años hasta que surgió el rap con mensaje mapuche. El rapero Jano Weichafe advierte que la idea del rap mapuche nació al notar la necesidad de actividades culturales dirigidas a la juventud mapuche en las poblaciones:

Allí surgió la necesidad de empezar a inculcar a los niños y a los jóvenes [...] que tenemos una identidad propia. Y de, por lo tanto, no sentir vergüenza de eso, y empezar a rescatar parte de la memoria histórica. Eso yo empecé a hacer a través de la música, a través del *hip-hop*... rescatando a algunos héroes, alguna historia... en la ciudad es complicado, por la discriminación, la pobreza, la drogadicción, el alcoholismo. Entonces, cómo se enfrenta eso, para que nuestra gente en la ciudad no se sigue destruyendo. Y allí surgió la propuesta del *hip-hop* mapuche. (Pasaje de una entrevista hecha por Rekedal en 2011, citado en Rekedal, 2014, p. 14)

El rap mapuche se inscribe en una línea del rap —llamado rap indígena o etnorrap— que se ha hecho popular en las últimas décadas en muchos países latinoamericanos. En concordancia con las características del rap en general, los etnorraperos también toman el modelo afroamericano como punto de referencia, lo transforman y lo indigenizan, de acuerdo con la realidad local

que viven los jóvenes en cada región, particularmente los grupos marginalizados y, en el caso que nos ocupa aquí, los jóvenes de ascendencia mapuche.

En el contexto mapuche, indigenizar el rap significa lo siguiente:

Cuando decimos “mapuchizar” el *hip-hop* y la poesía nos referimos a incorporarlos a nuestra cultura. En ambas expresiones artísticas traemos a luz nuestras luchas personales y colectivas. También podríamos hablar de etnopoésía y etnohip-hop, ligados en este caso al pueblo mapuche. (Pasaje de una entrevista con el rapero Mariman, citado en Estrada, 2006)

Al combinar diferentes tradiciones culturales y musicales, surgen prácticas transculturales y formas de expresión híbridas, que revelan el carácter dinámico de la cultura. A este respecto, Mariman sostiene que:

Nuestra cultura no está congelada en libros, al contrario, está viva en los mapuche que estamos vivos hoy tal y como nos involucramos en relaciones culturales, con otras comunidades humanas, adquirimos nuevas herramientas que incorporamos sin perder nuestra identidad como Mapuche. (Citado en Estrada, 2006)

La dimensión político-emancipatoria ocupa un lugar preeminente en el rap con mensaje mapuche. Los artistas hacen suya la lucha política por el derecho a la autonomía del pueblo mapuche y reclaman el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, como lo demuestran los siguientes extractos de dos entrevistas con Luanko Minuto Soler, un representante destacado del hip-hop con mensaje mapuche:

Mi música la defino como rap con identidad nativa, en defensa de mi pueblo mapuche que hasta el día de hoy es perseguido, torturado y encarcelado por defender nuestras tierras, y esa problemática y realidad la transmito de manera bilingüe, mapudungún y en castellano, a mi gente mapuche y al pueblo hermano y trabajador de Chile. (Citado en Imperioh2, 2013)

¿Te sentís parte de una voz reivindicadora de tu pueblo y raíces?

Por supuesto, así como hay *peñi*¹⁰ que están dando el *weichan*¹¹ en las comunidades, en las cárceles, yo doy el weichan a través de mi música, denuncio y revindico los derechos de mi pueblo en mis letras. (Citado en Rimas Rebeldes, 2012)

Como muchos otros grupos de activistas que reclaman la reivindicación de la cultura y lengua mapuche, la comunidad de los hiphoperos recurre en gran medida a los medios digitales, como también lo demuestran sus intervenciones citadas aquí, todas accesibles en línea. Hay una gran cantidad de revistas digitales y otras páginas web que sirven como plataforma de debate y donde los propulsores de la causa mapuche dan a conocer sus pensamientos y sus actividades y —en el caso de los raperos— su música y sus letras.

Si hasta ahora hemos visto intervenciones en lengua castellana sobre la cuestión cultural y lingüística mapuche, seguidamente me voy a centrar en *performances* en la lengua originaria, concretamente en canciones de rap en mapudungún. En cuanto al término *performance*, adopto aquí la definición de Rekedal (2014, p. 10), quien entiende *performance* —el acto de estrenar o interpretar— “como momento no solamente de representar,

10. peñi = hermano.

11. weichan = lucha.

pero también de construir y cambiar el mundo que habitan el intérprete y el público, con todas las posibilidades y riesgos asociados con tal poder”. Es a través de *performances* repetidas que modos de comportamiento, incluido el lingüístico, se vuelven usuales y convencionales.¹²

En el rap mapuche, se encuentran títulos completamente en castellano o en mapudungún, así como canciones en las que se alterna entre las dos lenguas. Los vídeos de títulos rapeados en mapudungún suelen llevar subtítulos en castellano, de manera que los textos también son accesibles a personas sin conocimiento de esta lengua. Veamos dos ejemplos en los cuales los artistas no solo se sirven de la lengua originaria para transmitir sus mensajes, sino que la lengua misma es el tema central.

3.1 *Wiñoy tañi kewvn* (Volvió mi lengua), de Luanko Minuto Soler

La primera pieza de rap es la que se titula *Wiñoy tañi kewvn* (Volvió mi lengua) de Luanko Minuto Soler, a quien ya me he referido anteriormente:

(2x) Llegó mi lengua, volvió mi lengua. Mi corazón lo pedía. Si buscas este saber, se te abrirá un nuevo camino.

La vida resurge, mi espíritu se limpia. De corazón creo en el conocimiento. Y por eso soy mapuche. Mi abuelo me habló en mi sueño. Entendí su sabiduría. Y por eso volvió mi lengua.

Ahora mis Ngillatún los hago con fuerza porque sé hablar en mapudungún. Hermanos y hermanas busquen su ayuda. Así se les abrirá un nuevo camino. ¡Mira tu tierra! ¿Cómo está tu tierra? Si eres mapuche, entonces vuelve a tu lengua. Tu vida está

muy nublada. Pero saldrá el gran sol y la buena fuerza. Como mapuche realizo mis costumbres. Por eso quiero volver al campo. ¡Despierta tu sabiduría mapuche y no se perderá! No eres huinca. ¡Su mal ejemplo no lo sigas! ¿Cuándo aprenderás tu mapudungún? Lo que necesitas es volver a tu lengua. Y recibir los antiguos consejos. Por eso les doy a mis ancestros mi grito de fuerza. Si no hablas nuestra lengua ahora otro día solo en español harás tu Ngillatún. Tu espíritu y tu corazón necesitan nuestra lengua. Necesitan nuestro campo.

(2x) Llegó mi lengua, volvió mi lengua. Mi corazón lo pedía. Si buscas este saber, se te abrirá un nuevo camino.

Nuestra lengua está en el campo, está en el río y está en el universo. Hago mis rogativas con mucha fe. Nuevos consejos y nueva vida tendré yo. Ahora saludo a todos los seres de esta tierra. En mi Ngillatún doy gracias a nuestros antepasados. A nuestros guerreros arriba. Yo estoy agradecida de corazón. Todavía estamos vivos en esta tierra. Y con tu ayuda mi pensamiento se mantiene fresco como la lluvia. Así caminaremos por un buen camino. Si tuvieras las creencias, andarías bien. En tu pensamiento mapuche despierta tus sueños y descubre tu verdadero ser. Aprende de nuestras historias antiguas. ¡Antiguas historias!

(2x) Llegó mi lengua, volvió mi lengua. Mi corazón lo pedía. Si buscas este saber, se te abrirá un nuevo camino.¹³

Estas letras revelan claramente el vínculo que se establece entre la lengua y el mundo espiritual mapuche con sus tradiciones culturales. La lengua forma parte integral de la identidad como mapuche y da más fuerza a las ceremonias como el ngillatún, una ceremonia que se realiza tanto en espacios rurales como urbanos. Es la instancia en la que se recrea “la cultura mapuche en todas sus formas y expresiones, desde lo doméstico como hacer fuego y

12. En el mismo sentido, se expresa Huarcaya (2015, p. 807).

13. La transcripción del texto corresponde a los subtítulos en el vídeo oficial, accesible en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=v6x5ZfR6dsU>.

cocinar, hasta lo espiritual, como hacer oraciones y conectar con las energías superiores” (Cuyumil Calfiqueo, 2016, p. 341).

La vuelta de la lengua significa un nuevo amanecer, su conocimiento despierta el espíritu y el saber mapuche. Es de suponer que el título de la canción *Wiñoy tañi kewvn* alude a la fiesta del *Wiñoy Xipan antü*, *We xipan antü* o *We Xipantu* (nueva salida del sol), que se celebra en junio, en el solsticio del invierno austral, cuando la naturaleza inicia un nuevo ciclo.¹⁴ Esta analogía también se refleja en las expresiones metafóricas “Tu vida está muy nublada. Pero saldrá el gran sol y la buena fuerza”. Es decir, al volver la lengua comienza un nuevo ciclo que da apertura hacia nuevos caminos en el futuro.

Al final del vídeo, cada uno de los artistas se quita una cinta adhesiva de la boca. En este acto simbólico se refleja la protesta contra la exclusión y degradación social, cultural y lingüística y queda reafirmado el mensaje de la canción dirigido al público: ¡No se queden callados! ¡Reclamen el derecho a la libertad de expresarse en su lengua! ¡Vuelvan a su lengua, ya que es este el camino hacia la emancipación y el autoempoderamiento!

3.2 *Mapudungufinge* (¡Habla mapudungún!), de Wechekeche Ñi Trawün

La segunda canción que quiero presentar aquí es del grupo musical y de danza Wechekeche Ñi Trawün, con más de diez integrantes, que forma parte de un proyecto de la asociación de jóvenes con el mismo nombre. El grupo, fundado en 2004 por jó-

14. Para más detalles acerca de esta ceremonia, véase Rekedal (2014, pp. 17-18) y Cuyumil Calfiqueo (2016, pp. 344-345).

venes de Santiago de Chile, descendientes de inmigrantes rurales mapuche, fusiona elementos de la música tradicional con ritmos urbanos. Sus canciones incorporan letras contestatarias y de denuncia referidas a los conflictos entre las comunidades mapuche y el Estado chileno. Tratan aspectos de su cultura tradicional como la cosmovisión y la naturaleza así como los problemas identitarios a los que se enfrentan los indígenas urbanos (Civallero, 2012).

El título *Mapudungufinge* es un llamamiento a los jóvenes a no abandonar la lengua de sus padres y ancestros. Del mismo modo que en *Wiñoy tañi kewvn*, se destaca el valor de la lengua como transmisor del conocimiento tradicional. El mapudungún evoca el cosmos mapuche, a través de él hablan los elementos de la naturaleza, la montaña, el viento, el fuego, el río y el mar. Hace que se despierte el corazón, la sabiduría y el pensamiento, refortaleciendo el espíritu y la autoestima. A continuación solo quiero resaltar cuatro pasajes de la canción que hacen referencia directa a aspectos lingüísticos.¹⁵

En los dos próximos párrafos, los artistas llaman tanto a los jóvenes como a sus padres a resguardar su lengua y no sentir vergüenza de ella:

¡Habla mapudungún! ¡Escucha nuestra conversación! Todos decimos ¡no te avergüences! ¡Que despierte tu corazón!

Padres, madres, ¡esfuércense por enseñar nuestro idioma mapudungún! ¡No se avergüencen pues al enseñar serán sabios!

Millako, una integrante del grupo, habla en su intervención de la ruptura de la transmisión de la lengua. Expresa su deseo de recuperar el mapudungún y transmitirlo a sus hijos:

15. Para las letras completas, puede consultarse <https://www.youtube.com/watch?v=h1-OzMy7hpY>.

Yo quiero cantarle en mapudungún a mis hijos. Pues mis mayores no me cantaron en mapudungún. Así, mis hijos jamás temerán. Serán sabios y sabrán mapudungún. Sabrán de su tierra de origen, conocerán a su abuelo. Por eso mis hijos transitarán por mi camino. Desperté, soy mujer mapuche. Para despertar a los brotes, para despertar a los brotes. Hablo en mapudungún.

Otra artista del grupo, Kurin, se identifica como neohablante mostrando que se puede aprender la lengua o reactivar la competencia lingüística en el caso de haberla perdido: “Yo no sabía hablar mapudungún. Pero estoy despertando mi sabiduría y pensamiento. Conocí a mis hermanos y ahora cada día aprendo más mapudungún”.

Las letras ponen de manifiesto que es posible romper la dicotomía entre lo tradicional y lo moderno. La lengua no queda relegada al pasado, más bien se integra en nuevos contextos. La retradición y la revitalización de la lengua ancestral no cierran el paso al mundo urbano moderno, lo que también se refleja en un elemento visual del vídeo: los artistas aparecen alternando vestimenta tradicional con ropa moderna. De esta manera se muestra la aptitud de la lengua para diferentes ámbitos y mundos vivenciales.

Se ha destacado muchas veces el papel positivo que el rap en lengua indígena puede desempeñar en el proceso de revitalización de la lengua. Como señala Rekedal (2010), “el rap mapuche potencialmente se vincula a la transmisión oral de la lengua mapuche [...], ilumina enlaces a áreas tradicionales de transmisión de cultura oral y a sentidos de identidad cultural y resistencia basados en lenguaje y expresión”. Sin duda es difícil verificar la repercusión que los hiphoperos, al cantar en mapudungún, puedan tener en la juventud y en la sociedad chilena en general. Para eso sería necesario realizar un estudio más profundo *in situ*. Sin embargo, los

comentarios puestos en línea por los oyentes pueden darnos una primera apreciación de su impacto, como veremos a continuación.

3.3 Comentarios acerca de *Wiñoy tañi kewvn* y *Mapudungufinge* en YouTube

Al revisar los comentarios en YouTube respecto a una selección de títulos en mapudungún, en castellano o en ambas lenguas llama la atención que los títulos rapeados en mapudungún atraen una cantidad de comentarios considerablemente mayor que los cantados en castellano. Si bien —incluso en este caso— predominan los comentarios hechos en castellano, y lo que se pone en mapudungún muchas veces son palabras sueltas o fórmulas de carácter emblemático, también se registran algunos pasajes más largos y frases enteras.

A continuación, se ofrece una selección de comentarios¹⁶ que hacen referencia a las dos canciones presentadas arriba, particularmente los escritos —por lo menos parcialmente— en mapudungún, así como los que se refieren al tema de la lengua.

Wiñoy tañi kewvn (Volvió mi lengua), de Luanko Minuto Soler¹⁷

Chaltu lamien¹⁸ [Gracias hermano¹⁹]

16. Los comentarios se han reproducido tal y como están escritos en YouTube, respetando la falta de puntuación y algunas faltas ortográficas propias del tipo de contexto. Solo se han modificado algunas tildes que dificultaban la comprensión.

17. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=v6x5ZfR6dsU>.

18. Agradezco muchísimo a Aldo Olate, quien ha traducido los pasajes en mapudungún al castellano.

19. Lamien = lamngen; significa hermano o hermana en función de la relación de reciprocidad que se da en la lengua. Cuando se da una interacción hombre-mujer ambos se tratan de lamngen. Entre mujeres también se usa lamngen, en cambio, un hombre le dice peñi a otro hombre [comunicación personal de Aldo Olate].

Marry Chiweu [Diez veces venceremos]
Cayuhueque Nicul Cayuhueque Nicul (nombre propio) *Tremendo peñi* [hermano]! Seguimos vivos! Seguimos luchando. *Petu mongeleiñ mapuche* [Todavía estamos vivos (los) mapuche]. *Marrichiweu!* [Diez veces venceremos!]
Newentuaiñ Wallmapu! [Tendremos fuerza todo el país mapuche!]
Chaltumay lamngen [Muchas gracias hermano] por el *ulkantun* [canto]
amulepe tain mogen, amulepe tain mapuzungun..... newentuleian tain mapuchengen [que continúe nuestro ser/nuestro modo de vida, que continúe nuestro mapuzungun..... que tengamos fuerza nuestro ser mapuche]
Peucallal [Chao, nos vemos]
Mañum lamngen!!! Wule kupa ulkantun tañi pu wenuy mew...! [Gracias hermano!!! Mañana quiero cantar con mis amigos...]
wena peñi, Chaltu. [bien/buen hermano, ... Gracias]

Comentarios referentes a la lengua:

se agradece escuchar Hip Hop chileno sobre todo como este en la lengua *mapudungún*, Saludos.

Gran trabajo, letra espectacular y buen clip, impresionante dominio de *mapuzungún*, en fin tremendo! felicitaciones *lamngen* :) *wena peñi*, bkn el tema... hay que trabajar la pronunciación no más. podría subir la letra por fa. *Chaltu*.

dónde puedo aprender quiero hacerme un tatuaje y quiero saber cómo aprender la lengua

Muy bakano rap mapu! Sería increíble poder encontrar tb cantantes de lenguas indígenas de Bolivia, México y demás en una sola red... hagamosla!

bonito lo del *mapudungún*, pero el rap no es muy "ancestral" ah xD No pasa de lo anecdótico

Este comentario da motivo a un debate sobre la compatibilidad de lo tradicional y lo moderno. Varios usuarios sostienen que no

hay contradicción entre la cultura ancestral y el rap, destacando la capacidad de adaptación y transformación de la lengua mapudungún. En sus comentarios se refleja una postura retradiconalista en el sentido expuesto arriba. Veamos las siguientes observaciones:

eso solo tiene que ver con nuestros propios prejuicios respecto a las cosas. Yo no veo por qué lo ancestral no puede manifestarse a través de nuevas formas y estilos, si es parte de tu realidad y viene de adentro, no veo el problema, de hecho me parece necesario que estos saberes se mantengan vivos de esta manera, canalizándose a través de nuevos estilos y adaptándose al presente. Tú ves anécdota, yo veo significado y trascendencia.

¿Acaso el mapudungún solo puede usarse en lo ancestral? Que yo sepa esto no es latín, el mapudungún es un idioma vivo.

amulete (= *amulepe*) *tañi d*ungun*, *amulepe tañi kimün*. *Mapudungun mongeley* [Que continúe nuestra lengua, que continúe nuestro conocimiento. El *mapudungún* está vivo.]

Aunque el siguiente comentario no es una reacción directa al anterior, su autor muestra la misma actitud que los demás comentaristas:

Las culturas son dinámicas, eso quiere decir que se van adaptando a los tiempos. Para los antropólogos, es más fácil entender eso. Pero cual sea la forma de difundir el idioma o la cultura da lo mismo. Lo importante es que hay gente que está haciendo algo por valorar la cultura mapuche. Que es lo único que se puede decir que es propio de Chile, todo lo demás es extranjero. Y no falta la gente que no lo entiende y nunca lo va a entender Marry Chiweu

Mapudungufinge (¡Habla mapudungún!), de Wechekeche Ñi Trawün²⁰

20. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=h1-OzMy7hpY>.

mari mari [hola]
Sills [¿?] *challtu, lamngen!!!* [gracias, hermano/hermana]
Küme newen!!! [Buen espíritu/ mucha fuerza]
Excelente... muy buen trabajo *ayukulen tañi piuke lagmen* [mi corazón se alegra hermano/hermana] ... Kume kusow (= Küme kuzaw o kudaw). Kume ullkantun!.,! [Buen trabajo. Buen canto/ buena canción!!]
inche pewenche kom tañi newen eluañ eymun pechi lamgen mapuche kom inchiñ newentuleliñ ablay tañi kewun pucha chaw eluaymu alun newen [yo soy pehuenche, les doy toda mi fuerza/ energía a ustedes hermana/hermano. Toda nuestra fuerza para hablar viene de nuestra gente antigua que nos dio esa fuerza]
kvme kvzaw kom pu kona! [buen trabajo guerreros!] *fey mew pepikimvn tami zungun, rvme ayiwlen* [ahora a empoderarnos de nuestra habla con mucho cariño/amor], *ahay!! fenxen newen weichakeleam!* [mucha fuerza que siga la lucha!] *Lemoria!* [Saludos!]
küme zungun pu wechekeche [linda letra/buen hablar *wechekeche* (= jóvenes; *wechekeche* es parte del nombre del grupo)], *marichiweu pu lamngen.* [diez veces venceremos hermanos/hermanas]

Comentarios referentes a la lengua:

yo quiero aprender mapudungón dónde aprendo?
Es super el video me enseñó a hablar mapudungón :):):)
mari mari [hola] yo tengo 10 años y soy mapuche mi nombre es millaray manque curivil estoy aprendiendo mucho de el mapudungún me encanta su canal le doh *like* a todos sus videos y ovio que me suscribí cantan hermoso saludos desde santiago ...
más difícil que la chucha aprender a hablarlo...más difícil q el inglés.
Otro comentarista: para mí es fácil.
Otro comentarista: Para mí también.
Está muy bueno, tienen la letra en mapudungún?

El eco positivo reflejado en los comentarios demuestra que la lengua mapudungún, envuelta en una “vestimenta moderna”,

es decir, en un género musical muy popular entre la juventud, es capaz de despertar la curiosidad y el interés por reactivar la competencia lingüística en la lengua originaria. Incluso alienta a algunos usuarios a expresarse de forma escrita en mapudungún, lo que constituye un paso importante para dismantelar el prejuicio de que solo sirve para la conversación oral. De esta manera, el medio digital en el que los hiphoperos y sus oyentes actúan se convierte en un foro de debate *sobre* y parcialmente incluso *en* el idioma en cuestión.

Se puede concluir que, al usar el mapudungún en contextos donde anteriormente estaba excluido, los raperos operan como agentes de una política lingüística en pro de la lengua originaria sin congelarla. Más bien la recontextualizan, dándole un nuevo papel y un nuevo valor lo que puede contribuir a aumentar su estima y su utilidad en la sociedad contemporánea, específicamente entre los jóvenes urbanos que escuchan su música en vivo o mediante los vídeos en los medios digitales. Al usar el mapudungún como parte integral de la *performance*, los raperos construyen nuevas identidades en las que la lengua y cultura ancestrales recuperan un lugar importante. Retomando las palabras de Rekedal, estas *performances* son un momento en que se cambia el mundo que habitan tanto los intérpretes como su público, abriendo el camino hacia la emancipación lingüística y cultural.

4. Nuevos activistas de la lengua gallega en Buenos Aires: el grupo O Terzo da Fala

Antes de terminar aún quiero referirme brevemente al caso de una lengua migrante en América Latina, a saber, el gallego en Buenos Aires. El gallego fue el idioma materno de la gran mayo-

ría de los migrantes procedentes de Galicia, España, que llegaron a Argentina, principalmente en dos períodos de migración masiva: el primero desde fines del siglo XIX hasta la segunda década del siglo XX y el segundo en los años de Posguerra que terminó a comienzos de los años 1960. En cuanto a su peso numérico, los gallegos constituyen la segunda comunidad migrante en Argentina después de los italianos.²¹

Sin embargo, debido a varios factores expuestos arriba, la lengua gallega en la comunidad de inmigrantes en Buenos Aires ha sufrido un proceso de desplazamiento lingüístico a lo largo de los años hasta tal punto que ya queda muy poca esperanza de que se pueda poner coto a la pérdida definitiva. A pesar de ello, en los últimos años, se han formado varios grupos que militan por la revitalización del idioma gallego en la diáspora. En su mayoría son descendientes de migrantes, que suelen tener estudios universitarios y cuyo repertorio lingüístico comprende otras lenguas como el inglés, francés o portugués (Reyna Muniain, 2015, p. 40).

Según Reyna Muniain (2015, p. 42), los dos factores cruciales que han incentivado esta nueva tendencia son: (1) una crisis general de la sociedad argentina, encadenada por la difícil situación económica y política, que incitó a muchos descendientes de migrantes a mirar hacia el país de sus antepasados, tomando en consideración una posible migración hacia allá; y (2) una crisis de identidad propia de los descendientes de

gallegos, impulsada por la inminente desaparición del gallego debido a que los últimos hablantes nativos se están muriendo progresivamente.

Los nuevos impulsores del gallego suelen utilizar con frecuencia internet como espacio de comunicación. Reyna Muniain (2015, p. 47) señala que una amplia mayoría de sus entrevistados indicó que empleaban el gallego con una alta frecuencia en sus comunicaciones por chat, sms y Facebook con otros miembros de las redes de neohablantes. Además, las nuevas tecnologías les ofrece la posibilidad de estar en permanente contacto con familiares y amigos en Galicia, lo que también refortalece el vínculo con la lengua gallega.

Entre los nuevos activistas destaca el grupo O Terzo da Fala, con alrededor de 40 integrantes, que se constituyó a partir de los cursos del Celga (Certificado de lingua galega), ofrecidos por la Secretaría de Política Lingüística y la Secretaría Xeral de Emigración da Xunta de Galicia durante el período gubernamental de la coalición de izquierda en Galicia (2005-2009). Exalumnos de estos cursos, en su mayoría hijos y nietos de migrantes, fundaron la asociación O Terzo da Fala para continuar el aprendizaje y el cultivo de la lengua gallega por su propia cuenta.

El grupo sostiene un blog en internet en el que dan a conocer sus objetivos y actividades y publican diversos textos. Asimismo, anuncian y comentan eventos y otros asuntos de interés en torno a la cultura y lengua gallegas. Todas las secciones están completamente redactadas en gallego, un hecho que merece ser mencionado, ya que no todas las asociaciones gallegas en Argentina comparten esta característica. Por ejemplo, en la página web de la asociación gallega más grande, el Centro Galicia de Buenos Aires, donde se declara como meta la defensa de los valores y la

21. Aunque muchos de los migrantes ya murieron, todavía se registran 175 906 gallegos que viven en Argentina, según el Padrón de gallegos residentes en el extranjero. Esta cifra también incluye descendientes de gallegos que obtuvieron un pasaporte español. (Recuperado de <https://emigracion.xunta.gal/es/conociendo-galicia/aprende-la-emigracion-en-cifras>)

identidad de origen, se busca en vano comunicaciones en idioma gallego.²²

Esto nos hace recordar que no todas las organizaciones de mantenimiento y vigorización etnocultural incorporan la revitalización de la lengua en sus metas, como ya se indicó arriba.

Para verificar los principios fundamentales del grupo O Terzo da Fala se puede consultar la síntesis de su presentación en el XI Congreso Internacional de Estudios Galegos, celebrado en Buenos Aires en 2015, que está expuesta en su blog.²³ Al inicio se destacan los distintos enfoques de las asociaciones antiguas y las nuevas iniciativas:

Mientras no pasado as asociacións se presentaban como afastadas caixas de resonancia cultural achegando lembranzas da terra de orixe, no presente, os novos grupos amosan un escenario de renovadas inquedanzas dos descendentes daqueles precursores. Créanse hoxe, na Arxentina, espazos nos que se reforza a identidade galega a partir da defensa da cultura.

Deste xeito, “Lectores Galegos”, “Tira a lingua”, “Xeito Novo”, “Herbas de Prata”, ou “O Terzo da Fala”, percorren un vieiro común para tratar a problemática da lingua e cultura galegas [...]. Enfoques actuais para recrear e difundir unha identidade que permanece viva na alma dos sucesores daqueles devanceiros.

Como objetivos principales de los miembros de O Terzo da Fala se declara la defensa y el mantenimiento de la cultura y la lengua gallega así como la reconstrucción de su identidad. Pero su meta no es recobrar una identidad gallega petrificada, más bien reactivar e incorporar sus partes identitarias gallegas en su

condición como gallego-argentinos. Procuran recuperar la relevancia de formas culturales gallegas en el contexto en el que están viviendo en el presente y mantenerlas vivas en el futuro al transmitir las a las siguientes generaciones:

Como inmigrantes e fillos, e netos, imos reconstruíndo a nosa identidade e coidamos que para iso é fundamental interpelear o zume e a lentura da terra, a vida enteira galega, para lograr esmiuzar a realidade galaico-arxentina.

Temos aínda o desexo primordial de compartir coas novas xeracións a epopea migratoria e que esas historias que teñen moito que dicir se manteñan vivas sempre en Bos Aires.

Para ellos, la revitalización lingüística y cultural no solo consiste en preservar el recuerdo de la tierra de origen y de la historia migratoria, sino también incluye una proyección hacia el futuro, como se expresa en la siguiente cita: “*Para o Terzo da Fala, colaborar co sostemento da cultura e lingua galega é un forte desafío de hoxe cara a un esperanzador mañá e o noso humilde e sinxelo tributo a Galicia, Terra Nai*”.

A partir de estos principios fundamentales, desarrollan una serie de actividades dentro y fuera del espacio digital, que toman como eje el estudio de la realidad tanto de la actualidad como del pasado. Entre ellas figuran por ejemplo: la recopilación y facilitación de información (recortes periodísticos, información de las entidades gallegas, comentarios de la TVG [Televisión Gallega], etc.), reuniones de lectura de literatura clásica y contemporánea, trabajos didácticos que intentan reforzar los conocimientos gramaticales, la organización de visitas de escritores, periodistas, educadores y funcionarios así como de un ciclo de cine en idioma gallego.

En su blog, se puede acceder a varias secciones, entre las cuales cabe resaltar la categoría “Traballos do grupo de estudo”.

22. Recuperado de <http://www.centrogalicia-bsas.org>

23. Véase <http://www.blogoteca.com/oterzodafala/?txtBus=congreso+internacional&cmdBuscar=Buscar&pag=0&aBuscar=1>

Ahí se encuentran cuatro trabajos escritos por mujeres que recién han comenzado el aprendizaje de la lengua gallega. Dos son textos propios que cuentan la historia de la migración de familiares, dos son traducciones de breves textos literarios. Estos escritos redactados por neohablantes dan fe de que es posible recuperar la competencia de una lengua cuyo conocimiento (casi) se ha perdido en la migración. Cabe destacar la importante función que estas y otros neohablantes pueden cumplir en el proceso de la revitalización lingüística. Como sostienen O'Rourke y Ramallo (2011, p. 153), "*in minority language contexts the generation of non-native speakers who can become 'new speakers' of these languages can play an important role in the process of language revitalization*".

Los activistas de O Terzo da Fala y otros grupos, que emprenden la revitalización desde abajo, alimentan la esperanza de que otros sigan su ejemplo. En este momento todavía no se puede prever si el impacto del activismo actual en pro del gallego en Buenos Aires se limitará a círculos pequeños o si será capaz de llegar a amplios sectores de la comunidad migrante gallega y de incentivar que se vuelva a integrar el uso del gallego en la vida diaria. De todos modos, las nuevas iniciativas dan muestra de que aún no se da por acabada la historia de la lengua gallega en Argentina.

Conclusiones

En los dos ejemplos tratados aquí puede verse cómo los nuevos activistas ponen en práctica las conceptualizaciones teóricas en torno a la revitalización lingüística y cultural que fueron bosquejadas en la primera parte de esta contribución. Aunque

son casos con características muy divergentes —por ejemplo respecto a la situación específica de las lenguas en juego, al mundo vivencial de los activistas, a sus estrategias empleadas y al público al que se dirigen—, los dos grupos militantes comparten las mismas intenciones: revalorizar y reactivar las lenguas y otras formas culturales de sus ancestros, despegarlas de los espacios originarios y transferirlas a nuevos contextos. Ambos son representantes de una nueva tradicionalidad, que no se cierra al cambio, pero opone resistencia a un desarrollo que no concede su debido espacio a las lenguas y los valores culturales ancestrales. Su foco no está puesto en el pasado, sino en la continuidad entre el pasado, el presente y el futuro, con todas las revisiones e innovaciones que esto requiere.

El nuevo activismo, que parte de las comunidades mismas que están afectadas, forma parte de las fuerzas centrífugas en el espectro de las actividades reivindicativas. Los dos grupos presentados aquí no se han quedado en la contemplación y la queja teórica ante la progresiva pérdida de sus lenguas, sino que han pasado a la acción. Al actuar, quieren transformar el mundo que les rodea, quieren dismantelar los prejuicios existentes, liberarse de la estigmatización o discriminación que han sufrido sus antepasados o que todavía están sufriendo ellos mismos.

Ambos grupos de activistas utilizan las posibilidades que les ofrecen los nuevos medios para comunicar sus emociones, inquietudes y demandas a un público amplio, a presentarse "en sociedad", frente a los miembros de su propia comunidad y a un público nacional e internacional. Mediante sus actuaciones en el espacio digital constituyen y reformulan su identidad de manera performativa, abriendo el camino hacia nuevas perspectivas. Si bien hay que tomar en cuenta que la presentación de las lenguas originarias en la red no equivale a su uso en situaciones comu-

nicativas cotidianas, estas performances repetidas contribuyen a su visibilidad, demuestran que estos idiomas sirven para la comunicación en contextos modernos y pueden asumir nuevos papeles y, por tanto, tienen potencial para cambiar el comportamiento lingüístico, también en la vida diaria de los hablantes.

Por consiguiente, estas iniciativas —como muchas otras de tipo *grass-root*— realizan una importante aportación que, conjuntamente con otras intervenciones (desde arriba y desde abajo), tienen el poder de propulsar la revitalización de las lenguas originarias. El futuro mostrará si consiguen tener una amplia repercusión en las comunidades etnolingüísticas y en la sociedad en general.

Referencias bibliográficas

- Amery, R. (2000). *Warrabarna Kaurnal: Reclaiming an Australian Language*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Aravena Reyes, A. (2014). Identidad indígena en Chile en contexto de migración, urbanización y globalización. En *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 27. Recuperado de <http://alhim.revues.org/4942>
- Azevedo, M. M. (2011). O Censo 2010 e os Povos Indígenas. Recuperado de <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>
- Bentahila, A. y Davies, E. (1993): Language revival: Restoration or transformation? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14(5), 355-374.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Viena: Facultas / WUV.

- Cayumil Calfiqueo, R. (2016). Nuevos sentidos de resistencia: ¿Cómo responder al awinkamiento amenazante? En I. Sichra (ed.): *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas* (pp. 333-360). Cochabamba: Funproeib Andes.
- Cepal y Celade (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Síntesis*. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/37050-los-pueblos-indigenas-en-america-latina-avance>
- Civallero, E. (2012). Wechekeche Ñi Trawün. *Tierra de vientos. Revista digital de la música de los Andes y los paisajes y gentes que la acunan*, 10 (mayo-junio). Recuperado de <http://tierra-devientos.blogspot.de/2012/05/wechekeche-ni-trawun.html>
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) (2005). *AZÛMCHEFE. Hacia la escritura del mapuzugún. Potencialidad lingüística del grafemario azümcheffe*. Temuco: CONADI.
- Darquennes, J. (2005). *Sprachrevitalisierung aus kontaktlinguistischer Sicht. Theorie und Praxis am Beispiel Altbelgien-Süd*. St. Augustin: Asgard.
- Eckkrammer, E. M. (2012). Zur Normalität einer sprachlichen Situation: sprachpolitische Befunde zu drei Kontinenten als Grundlage einer Rekonzeptualisierung. En P. Holzer, V. Gampert y C. Feyrer (eds.), *Es geht sich aus ...” zwischen Philologie und Translationswissenschaft: Translation als Interdisziplin. Festschrift für Wolfgang Pöckl* (pp. 61-76). Fráncfort del Meno: Lang.
- Escobar, A. M. (2011). Dinámica sociolingüística y vitalidad etnolingüística: quechua y aimara peruanos del siglo XXI. En W. Adelaar, P. Valenzuela Bismarck y R. Zariquiey (eds.),

- Estudios sobre lenguas andinas y amazónicas. Homenaje a Rodolfo Cerrón-Palomino* (pp. 125-145). Lima: PUCP.
- Estrada, D. (2006). Música-Chile: Mapuches al ritmo de *hip-hop*. *Inter Press Service (IPS) – Agencia de noticias*. Recuperado de <http://www.ipsnoticias.net/2006/10/musica-chile-mapuches-al-ritmo-de-hip-hop/>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ____ (1996). Language Revitalization. En H. Goebel, P. Nelde, Z. Starý y W. Wölck (eds.), *Kontaktlinguistik - Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1, Berlín-Nueva York: De Gruyter.
- Gugenberger, E. (1995). *Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft. Eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und -Sprecherinnen in Peru*. Viena: WUV.
- ____ (2001). Identidad, conflicto lingüístico y asimilación: observaciones acerca de la lengua gallega en Buenos Aires. En Núñez Seixas, X. M. (ed.): *Galicia austral* (pp. 251-277). Buenos Aires: Biblos.
- ____ (2018). *Theorie und Empirie der Migrationslinguistik. Mit einer Studie zu den Galiciern und Galicierinnen in Argentinien*. Viena: LIT.
- Haugen, E. (1966). Linguistics and Language Planning. En W. Bright (ed.), *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964* (pp. 50-71). La Haya y París: Mouton.
- Hirschmann, B. (2010). *Del indio al maya: Identitätspolitik der Maya-Bewegung in Guatemala*, Investigaciones: Forschungen zu Lateinamerika. Viena: LIT.
- Huarcaya, S. M. (2015). Performativity, Performance, and Indigenous Activism in Ecuador and the Andes. *Comparative Studies in Society and History*, 57, 806-837.
- Hipperdinger, Y. (2015). Ethnic revival: actitudes, políticas y usos lingüísticos de los alemanes del Volga en la Argentina. En F. Moreno Fernández (ed.), *Lengua y migración = Language and Migration* (pp. 7-27). Alcalá: Univ. de Alcalá.
- Imperioh2 – El Portal del hip-hop en Chile (2013, 6 de mayo). *El rap en mapudungun se toma imperioH2 con MINUTO SOLER*. Recuperado de <https://imperioh2.cl/noticias/nacionales/3623-el-rap-en-mapudungun-se-toma-imperioh2-con-minuto-soler/>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (Venezuela) (2015). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2011. Empadronamiento de la población indígena*. Recuperado de www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/.../pdf/EmpadronamientoIndigena.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (México) (2015). *Resultados definitivos de la encuesta intercensal 2015*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_12_3.pdf
- Internet World Stats (2017). *Internet World Users by Language. Top 10 Languages*. Recuperado de <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
- Kabatek, J. (1995). Minderheitenforschung und Normalität. En D. Kattenbusch (ed.), *Minderheiten in der Romania* (pp. 25-31). Wilhelmsfeld: Egert.
- Mader, E. (2016). Einführung: Transformation und Revitalisierung in der Kultur- und Sozialanthropologie. Ponencia

- en E. Gugenberger y E. Madres (coords). *Transformation und Revitalisierung: Kulturelle und sprachliche Praktiken in Lateinamerika en el marco del XXXII Congreso Anual de la Asociación de Latinoamericanistas de Austria* (LAF-Austria), 29 de abril a 01 de mayo, Strobl am Wolfgangsee.
- Mege, P. y Campos, L. (2013, 15 de abril). La resurrección de los pueblos indígenas. *La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/la-resurreccion-de-los-pueblos-indigenas/>
- Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
- Moseley, C. (ed.). (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*, 3.a ed. París: Unesco Publishing. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Nagel, J. (1996). *American Indian Ethnic Renewal: Red Power and the Resurgence of Identity and Culture*. Nueva York: Oxford University Press.
- O'Rourke, B. y Ramallo, F. (2011). The native-non-native dichotomy in minority language. Comparisons between Irish and Galician. *Language Problems & Language Planning*, 35(2), 139-159.
- O Terzo da Fala (2015). *Síntese da investigación presentada polo Terzo da Fala no XI Congreso Internacional de Estudos Galegos, celebrado en Bos Aires - Arxentina do 6 ao 8 de abril*. Recuperado de <http://www.blogoteca.com/oterzodafala/?txtBus=congreso+internacional&cmdBuscar=Buscar&pag=0&aBuscar=1>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2016). *Pueblos indígenas y migración en América del Sur*. El trabajo de la OIM y principales lineamientos para retoolimentar la estrategia regional. Documento interno: OIM América del Sur. Oficina regional, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/2016/UN-Agencies-Docs/OIM-Spanish-version316.pdf>
- Otondo Pary, E. C. (2016). Ser o no ser bilingüe: Una cuestión de decisión en el hogar. En I. Sichra (ed.), *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas* (pp. 167-190). Cochabamba: Funproeib Andes.
- Rekedal, J. (2010). Introducción a los contextos políticos y culturales del hip-hop Mapuche. Recuperado de <http://www.mapuche.info/print.php?pagina=749>
- ____ (2014). El *hip-hop* mapuche en las fronteras de la expresión y el activismo. *Lengua y Literatura Indoamericana*, 16, 7-30.
- Reyna Muniain, F. (2015). Lingua, cultura e identidade: estratexias de aculturación e reculturación na colectividade galega de Bos Aires. *GRIAL*, 206, 38-45.
- Rimas Rebeldes (2013, 25 de setiembre). *Pregunta y respuesta con Minuto Soler*. Recuperado de <http://rimas-rebeldes.blogspot.co.at/2013/09/pregunta-y-respuesta-con-minuto-soler.html>
- Sandoval-Forero, E. A. (2013). Los indígenas en el ciberespacio. En *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 10(2), 235-256. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722013000200006
- Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization*. Berlín-Nueva York: De Gruyter.

Zúñiga, F. y Olate, A. (2017). El estado de la lengua mapuche, diez años después. En I. Aninat, R. González y V. Figueroa (eds.), *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile* (pp. 343-374). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

TRADUCIENDO CULTURAS EN EL PERÚ: LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS EN LA PRÁCTICA

TRADUCIENDO CULTURAS EN EL PERÚ: LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS EN LA PRÁCTICA

Luis Andrade Ciudadad¹

Rosaleen Howard²

Raquel de Pedro Ricoy³

Resumen

Este artículo discute una reciente iniciativa desarrollada por el Gobierno peruano a fin de promover activamente el principio de los derechos humanos lingüísticos (May 2010, 2012) y, de este modo, mejorar las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas del país. Se trata de un programa de capacitación destinado a que personas provenientes de los pueblos indígenas, o de herencia indígena, se formen como traductores e intérpretes entre el castellano y las lenguas originarias. La novedosa legislación en la que se enmarca esta iniciativa surgió luego de graves conflictos suscitados en la Amazonía norperuana en el año 2009; específicamente, la tragedia de Bagua, en la que murieron 33 personas. A pesar de

1. Pontificia Universidad Católica de Perú (lfandrad@pucp.edu.pe).

2. Newcastle University (rosaleen.howard@newcastle.ac.uk).

3. University of Stirling (raquel.depedroricoy@stir.ac.uk).

sus éxitos, el programa se desenvuelve en un contexto político-económico y social que presenta numerosos retos. Si bien ha habido avances en el terreno legislativo y en el campo de las políticas públicas interculturales, el uso de la traducción y la interpretación en servicios públicos y en contextos de consulta previa está atravesado por dificultades estructurales derivadas de la hegemonía del castellano frente a las lenguas y culturas originarias, así como del tipo de Estado monoglósico y del modelo de desarrollo extractivista que prevalecen en el Perú. De cualquier modo, la experiencia de formación que analizamos aquí tiene el potencial de generar un impacto a favor de los derechos lingüísticos en la sociedad peruana y, a pesar de los desafíos que afronta su puesta en práctica, constituye desde ya un referente para la urgente tarea de construir Estados multilingües y pluriculturales en América Latina. A partir de la observación de campo y de la realización de entrevistas y grupos focales, abordamos la implementación de esta iniciativa priorizando la perspectiva de los propios actores involucrados.

Palabras clave: derechos lingüísticos; interpretación y traducción; lenguas originarias; Perú; pueblos indígenas

Abstract

This article discusses a recent Peruvian government initiative to promote the principle of linguistic human rights (May 2010, 2012), with a view to improving relations between the state and the country's indigenous peoples. In particular, this concerns state training of indigenous people, or people of indigenous heritage, to be translators and interpreters between Spanish and their native

Amerindian languages. The initiative takes shape in the context of new legislation, passed since the serious conflicts that arose in the northern Peruvian Amazon in 2009, the tragic events of Bagua in which 33 people died. In spite of its successes, the training programme unfolds in a political-economic and social context that presents numerous challenges. While there have been legislative and intercultural policy advances, the use of translation and interpreting in public services and prior consultation settings faces structural difficulties, shaped, on the one hand, by the hegemony of Spanish in relation to the indigenous languages and the associated model of the monoglossic state, and, on the other hand, by the extractivist economic development model that holds sway in Peru. The training experience that we analyse here has the potential for impact in favour of language rights in Peruvian society and, in spite of the challenges that arise in its implementation, has become a reference point for the urgent task of constructing multilingual and pluricultural states in Latin America. Based on first hand observation of the training processes, and interviews and focus groups conducted with participants, we examine the implementation of this initiative from the perspective of the actors directly involved.

Key words: linguistic rights; indigenous rights; translation and interpreting; Peru; indigenous peoples.

1. Introducción

Una palabra como “motín”, por ejemplo, carece de explicación en awajún o wampís. O “alevosía”, que no tiene ningún sentido, porque no existe la idea de mayor o menor gravedad en un delito. “Si robas, robas; y si matas, matas”, explica Isaac Paz (Roca Basadre, 2014, p. 16).

Es momento de ver a los invisibles. No por lo que hablamos algunas palabras castellanas sabemos hablar castellano, nosotros hablamos nuestro idioma originario y queremos que nos respondan en nuestro idioma. Es momento de reflexiones, es momento de mea culpa y es momento de derechos lingüísticos (intérprete de quechua cuzqueño, cuenta personal de Facebook, noviembre del 2014).

En la primera de estas citas, un hablante de awajún capacitado en uno de los cursos para intérpretes-traductores en lenguas originarias que ha desarrollado en los últimos años el Ministerio de Cultura del Perú comenta la experiencia de haber sido convocado, sin formación previa en interpretación legal, para desempeñarse como intérprete en el juicio penal contra indígenas awajún y wampis que se llevó a cabo entre los años 2014 y 2016 en la ciudad de Bagua, en la Amazonía norte del Perú. En la segunda cita, un hablante de quechua cuzqueño, también capacitado en uno de esos cursos, se expresa en las redes sociales, después de una experiencia negativa en un hospital de la sierra sur peruana donde tenía que hacer una pasantía en calidad de intérprete recién formado. Al llegar allí, la administración del hospital le informó que no se necesitaban intérpretes, porque “nuestros pacientes son castellanohablantes”, una generalización falsa según el intérprete había podido comprobar ese mismo día. Ambas experiencias ocurren en un Perú que está viviendo un momento innovador en el terreno de las políticas lingüísticas y de la legislación sobre lenguas y culturas, pero que experimenta serios obstáculos para la puesta en marcha de dichas iniciativas. En este artículo tomaremos como marco general la implementación de estas nuevas leyes que velan por el respeto de los derechos humanos lingüísticos (May, 2010, 2012) y estudiaremos la iniciativa que ha adoptado el Estado de formar a traductores

e intérpretes en lenguas originarias, como una vía, entre otras, para concretar la nueva legislación.⁴

La novedosa legislación en que se enmarca esta iniciativa incluye la Ley del Derecho a la Consulta Previa (Ley 29785, 2011) y la Ley de Lenguas Indígenas u Originarias (Ley 29735, 2011). Mientras que la primera obligó al Estado peruano a contar con intérpretes que faciliten la comunicación ante posibles proyectos que pudieran afectar a las comunidades y a los pueblos originarios asentados en territorios con predominio de lenguas indígenas, la segunda explicitó por primera vez los derechos lingüísticos de que gozan todas las personas en el Perú, entre ellos el derecho a “gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito”. Ambas normas fueron promulgadas después de la tragedia de Bagua, suscitada en junio del año 2009, en la que murieron 33 peruanos —entre policías y civiles mestizos e indígenas— en un enfrentamiento causado por el intento gubernamental de introducir modificaciones inconsultas en la legislación sobre territorios indígenas (Cavero 2011).

4. Presentaremos resultados de un proyecto de investigación interdisciplinario e internacional financiado por el Consejo Científico para la Investigación en Artes y Humanidades (Arts and Humanities Research Council, AHRC) del Reino Unido: una colaboración entre la Universidad de Newcastle, la Universidad Heriot-Watt y la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contamos con la valiosa colaboración de la ONG Asociación Servicios Educativos Rurales como socio. El Ministerio de Cultura prestó su apoyo otorgando permisos para observar algunas actividades y entrevistar a funcionarios, y facilitó el contacto con traductores e intérpretes. Agradecemos a la entidad financiera, así como a las mencionadas instituciones, por el apoyo brindado a nuestra labor, tanto en lo económico como en lo académico e institucional. Queremos agradecer especialmente a Raquel Reynoso, de SER; y a Agustín Panizo, Cynthia Palomino, Gerardo García Chinchay y Frank Janampa, del Ministerio de Cultura. Asimismo, a José Antonio Vásquez y Natalia Verástegui, exfuncionarios del Ministerio de Cultura.

A partir de la observación etnográfica y de la realización de entrevistas y grupos focales, abordaremos críticamente el desarrollo de los mencionados cursos y las primeras acciones efectuadas por las personas capacitadas, tanto en el terreno de la traducción como en el de la interpretación. En este recorrido priorizaremos la perspectiva de los propios actores involucrados: en primer lugar, los propios traductores e intérpretes, pero también los funcionarios públicos comprometidos con el proceso y las capacitadoras que dirigieron los cursos de formación. Nuestra recopilación de datos se extendió entre octubre del 2014 y marzo del 2016.

Basándonos en el examen de estos datos, sostendremos, en primer lugar, que el empleo de la traducción y la interpretación entre las lenguas originarias y el castellano en contextos de servicios públicos y de consulta previa en el Perú está atravesado por dificultades estructurales que se derivan de la hegemonía del castellano y de la cultura asociada a él sobre las lenguas y las culturas indígenas, en un marco institucional basado en el modelo de Estado monoglósico prevaleciente en el país y en un contexto marcado por el desarrollo de políticas extractivistas. Todo ello debe evaluarse, sin embargo, junto con los avances observados en los últimos años tanto en el terreno legislativo como en una serie de arreglos institucionales a favor de políticas públicas interculturales, en el marco de un modelo de desarrollo que algunos autores describen como “neoextractivista” (Alayza y Gudynas, 2011; Gudynas, 2012; Bebbington, Chaparro y Scurrah, 2014). En este sentido, argumentaremos que, a pesar de las mencionadas dificultades estructurales, la experiencia de formación revisada tiene el potencial de generar un impacto a favor de los derechos lingüísticos en la sociedad peruana. Después de décadas en que el Perú se mantuvo a la zaga entre los países andinos

en cuanto al desarrollo de políticas interculturales, creemos que esta experiencia constituye un referente de interés para la difícil tarea pendiente de construir Estados multilingües y pluriculturales en América Latina.

Además de esta introducción, presentamos brevemente a continuación el contexto político, institucional y sociolingüístico en que se enmarca la iniciativa de formación (sección 2); detallamos la metodología que hemos seguido para recopilar los datos y examinarlos (sección 3) y exponemos nuestros hallazgos principales (sección 4). Estos hallazgos se concentran en los cursos propiamente dichos (sección 4.1), en el desarrollo de las primeras acciones de traducción e interpretación por parte de los capacitados y las dificultades que enfrentaron (sección 4.2), en el desafío que supone la ausencia de tradiciones escritas en las lenguas originarias y de modelos discursivos equivalentes a los hegemónicos (sección 4.3) y en las ambigüedades inherentes al rol del traductor-intérprete indígena en un país poscolonial y multilingüe como el Perú (sección 4.4). Cierran el texto algunas reflexiones concentradas en el significado de esta experiencia en el marco de la lucha por la defensa de los derechos lingüísticos en sociedades poscoloniales como las andinas, marcadas por un modelo de desarrollo que privilegia la extracción de recursos naturales y por la pesada herencia de un aparato estatal monoglósico y discriminador.

2. El complejo contexto político e institucional

En el territorio nacional peruano se hablan, además del castellano, unas cuarenta y siete lenguas amerindias pertenecientes a dieciséis familias lingüísticas por alrededor de cuatro millones

de personas (Ministerio de Educación del Perú, 2014). El último censo poblacional llevado a cabo en el Perú (2017) registra un total de 4 477 195 hablantes de lenguas originarias de una población nacional de 27 946 060 (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2017). Se suele considerar que estas cifras subrepresentan la cantidad de hablantes de lenguas originarias en el Perú debido, entre otras razones, a la restrictiva formulación de la pregunta sobre el “idioma materno” en la cédula censal. Se esperaba que el último censo introdujera mejoras en este aspecto, pero la cédula censal recientemente aprobada mantiene la misma pregunta (“¿Cuál es el idioma o lengua materna con el que aprendió a hablar en su niñez?”), pregunta que no permite capturar la realidad del bilingüismo al obligar a los hablantes a elegir una sola lengua como la materna, que probablemente será el castellano en muchos casos de bilingües de cuna. De cualquier modo, esta diversidad lingüística y cultural está atada de manera estructural a la discriminación étnico-racial, la injusticia social y la desigualdad económica. Dicho de otra manera, la hegemonía del castellano sobre las lenguas originarias se inscribe en una estructura de dominación en la que se entrecruzan de manera compleja factores étnicos, sociopolíticos y económicos. Testimonios acerca de la primacía del castellano sobre los idiomas indígenas son frecuentes en el material que hemos recopilado en el curso del proyecto.

De acuerdo con el artículo 48 de la Constitución Política del Perú del año 1993, “[s]on idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley”, y en el artículo 19 se precisa: “Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete”. A pesar de la referencia en el artículo 48 a “la ley”, pasaron casi veinte años

antes de que se creara un marco legislativo que fuera efectivo con miras a aplicar en la práctica el estatus de “idiomas oficiales” de las lenguas originarias y responder al derecho a contar con un intérprete ante una autoridad. En vísperas de las elecciones presidenciales del 2011, que condujeron a un cambio de gobierno, se promulgó la norma conocida como “Ley de Lenguas Indígenas” (Ley 29735, 2011). Esta ley se está mostrando más efectiva que su predecesora en la implementación de los principios constitucionales referidos a los derechos humanos lingüísticos.⁵

Al usar el término “derechos humanos lingüísticos”, nos inspiramos en el trabajo de Stephen May (2010, 2012), quien realza la falta de reconocimiento de la dimensión lingüística de los derechos humanos de los pueblos indígenas y originarios en muchos países del mundo. Como señala May, a raíz de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU de 1948, el principio de los derechos humanos fue incorporado a la legislación internacional y nacional en la gran mayoría de los Estados; sin embargo, esta incorporación ha hecho escasa referencia a los aspectos lingüísticos (véase también de Varennes, 1997). En el Perú, durante las décadas de 1990 y del 2000, la preocupación por los derechos lingüísticos informaba sobre todo la política educativa, particularmente en lo que se refiere a la educación intercultural bilingüe (EIB) (Cortina, 2014; Howard, 2007; López, 2005). Durante la década del 2000 creció la inquietud por una legislación que velara por los derechos lingüísticos en todos aquellos ámbitos de la vida donde interactúan el Estado y la sociedad civil hispanohablantes con las comunidades originarias

5. Su predecesora fue la Ley 28106 del año 2003, sobre cuya aplicación, de haberse producido, no existen evaluaciones. En el año 2007, se presentó en el Congreso un nuevo proyecto de ley de lenguas, que fue devuelto a consulta y nunca aprobado.

hablantes de otras lenguas. Los derechos lingüísticos tendrían que aplicarse no solamente en los espacios educativos sino también en esferas tales como las de justicia, salud, consulta previa y registro civil. No es exagerado afirmar que el vacío señalado por May y de Varennes, antes citados, se está empezando a cubrir, de manera incipiente, en distintos países de América Latina.⁶

La Ley de Lenguas Indígenas peruana indica, en su artículo 4.1, que “son derechos de toda persona” “usar su lengua originaria en los ámbitos público y privado”, “ser atendida en su lengua materna en los organismos o instancias estatales” y “gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito”, entre otros acápites. En el mismo año en que se promulgó esta ley, como respuesta a los conflictos entre los pueblos y organizaciones indígenas y el Estado en torno a las concesiones mineras e industriales extractivas, se aprobó la Ley de Consulta Previa (Ley 29785, 2011). El artículo 16 de esta ley, “Idioma”, hace un llamado al uso de los intérpretes en contextos de consulta previa interculturales. El artículo 20.1 de la Ley de Lenguas Indígenas, sobre “Mecanismos de consulta y participación ciudadana”, se relaciona con el artículo 16 de la Ley de Consulta Previa, al precisar lo siguiente: “En el desarrollo de proyectos de inversión en tierras de comunidades campesinas o comunidades nativas, los mecanismos de consulta y participación ciudadana se realizan en la lengua originaria que predomina en dicha zona”, mientras que el artículo 20.2 hace explícito el derecho de las comunidades

campesinas o nativas de solicitar que la documentación relacionada con el proceso de consulta sea traducida del castellano a su lengua originaria.

Por tanto, al gobierno de Ollanta Humala, instalado en julio del 2011, le tocó crear nuevas estructuras institucionales encargadas de formular políticas basadas tanto en la Ley de Lenguas Indígenas como en la Ley de Consulta Previa y velar por su implementación: las Direcciones de Lenguas Indígenas (DLI de aquí en adelante) y de Consulta Previa (DCP de aquí en adelante), respectivamente, ubicadas dentro del Viceministerio de Interculturalidad del Ministerio de Cultura. La promulgación de ambas leyes ha representado un cambio importante en la lucha por los derechos humanos de los pueblos indígenas en el Perú y, en particular, por los derechos lingüísticos. De esta forma, la atención de estos derechos se puede transformar en el futuro en un eje para la definición e implementación de la política lingüística en el país, tanto a nivel central como en el ámbito de las regiones.⁷

A pesar de estos avances en la legislación, hay que considerar las limitaciones que impone el modelo de Estado monoglósico y el proyecto de desarrollo extractivista que prevalecen en el Perú de hoy. En cuanto a lo primero, se debe tomar en cuenta que la institucionalidad pública en el país está históricamente atada al mane-

6. Véase, por ejemplo, la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003) promulgada en México, y la *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas de Bolivia* (Ley 269, 2012). Para una presentación regional de estos avances legislativos, puede verse Howard, De Pedro y Andrade Ciudad 2018.

7. La Ley de Lenguas Indígenas, en su artículo 11, prevé la creación de una “Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad”, contando para su implementación “con la participación de las organizaciones de representación de los pueblos originarios, andinos y amazónicos reconocidas” (Ley 29735, 2011, 11). Después de haber sido propuesta y sometida a consulta pública, dicha política lingüística fue suscrita recientemente, en un significativo acto realizado en Palacio de Gobierno (09/08/2017), dirigido por el presidente Pedro Pablo Kuczynski y que contó con la participación de algunos de los traductores e intérpretes a los que se refiere este artículo como invitados.

jo del castellano y a la escritura en este idioma, a pesar del antiguo reconocimiento constitucional del carácter oficial de “el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes” “en las zonas en que predominen”. Son pocos los espacios públicos en los que se ha contado con experiencias de traducción oficial a las lenguas originarias. Uno de ellos es el Congreso de la República, ámbito en el que, desde inicios de la década de 1990, se han venido traduciendo las intervenciones en quechua de congresistas quechuahablantes para el “diario de los debates”; asimismo, el Fondo Editorial del Congreso dispuso la traducción de la Constitución peruana a este idioma originario, el más importante en términos demográficos en el Perú, y la publicó posteriormente (Chirinos Rivera, 1993).

La ausencia de una preocupación estatal más amplia por formar traductores e intérpretes en lenguas originarias se hizo patente hace quince años, durante las acciones realizadas por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), que tuvo como misión “esclarecer la naturaleza del proceso y los hechos del conflicto armado interno que vivió el país, así como [...] determinar las responsabilidades derivadas de las múltiples violaciones de los derechos fundamentales ocurridas” entre las décadas de 1980 y 1990 (Comisión de la Verdad y la Reconciliación 2003: 19). En las audiencias públicas destinadas a que las víctimas hablantes de quechua y aimara expusieran sus testimonios, se debía contar con intérpretes certificados, los que fueron imposibles de hallar, por lo que se tuvo que emplear a personas que tenían cierta experiencia en el oficio, pero no una capacitación formal.⁸ Como

un ejemplo adicional, Zavala y otros (2014) han encontrado en Apurímac, en la sierra sur, que aunque el quechua puede tener un lugar importante durante las campañas electorales locales y en la comunicación que desarrollan algunos funcionarios públicos cuando visitan las comunidades rurales, el idioma se percibe como totalmente ajeno a los espacios oficiales, como las sesiones de concejo municipal.

En cuanto al modelo de desarrollo extractivista que prevalece en el Perú, diversos estudios han mostrado en los últimos años que durante el ciclo de expansión minera desarrollado entre 1990 y mediados de la década actual, los conflictos sociales siguieron una dinámica paralela al crecimiento de la inversión (Bebbington, Chaparro y Scurrah, 2014, p. 31; Damonte 2016: 405). Dicha conflictividad se explica, en parte, por el hecho de que el modelo económico no ha producido un “chorreo” automático de los beneficios del crecimiento a los sectores más deprimidos de la población peruana, sino que, más bien, ha tenido entre sus consecuencias la consolidación de bolsones de pobreza en sectores que incluyen precisamente las zonas rurales y los pueblos indígenas (Bebbington, Chaparro y Scurrah. 2014, p. 37).

Bebbington, Chaparro y Scurrah (2014) argumentan que las acciones de la administración Humala destinadas a mantener el modelo de desarrollo heredado del gobierno de Alan García Pérez se pueden asociar con la tendencia “neextractivista” y de “Estado compensador” que se ha descrito para otros países latinoamericanos como Brasil, Chile, Argentina y Uruguay (Alayza y Gudynas, 2011; Gudynas, 2012). El concepto de “Estado compensador” describe economías que mantienen el papel central de las industrias extractivas para el desarrollo económico mientras que, en paralelo, los gobiernos intentan captar una mayor proporción del excedente generado por dichas industrias para

8. Comunicación personal con Eduardo González Cueva (agosto del 2016). González Cueva, actualmente funcionario del International Center for Transitional Justice, fue el coordinador ejecutivo de las audiencias públicas y protección de los testigos durante el trabajo de la CVR. Este punto se desarrolla más en Howard, De Pedro y Andrade Ciudad 2018.

financiar programas sociales que generan nuevas fuentes de legitimidad, como sucede en el Perú con el canon minero, aunque de manera muy conflictiva (Damonte, 2016, p. 419). En cuanto a los cambios institucionales desarrollados en el ámbito de la minería, Damonte (2016, p. 431) ha identificado un desarrollo desigual y fragmentario que muestra “la diversidad de agendas y actores que compiten por liderar o resistir las transformaciones al interior del aparato estatal”.

El énfasis de Damonte (2016) en que el Estado no es un ente monolítico, con una posición homogénea y coherente, constituye una premisa útil para entender los nuevos arreglos institucionales orientados a la promoción de los derechos indígenas, en particular la creación de la DCP y la DLI. El margen de acción relativamente amplio que han tenido los funcionarios de estas direcciones durante el gobierno de Ollanta Humala permite explicar una serie de iniciativas favorables a la consolidación de políticas interculturales en el país. A pesar de constituir un ala marginal del gobierno, con un presupuesto escaso en términos relativos y muchas veces enfrentado a los sectores estatales aliñados con el modelo extractivista, dichos actores han podido promover, con una visión moderna y pluricultural, iniciativas a favor de los derechos lingüísticos con una indudable proyección regional, como la que analizaremos a continuación. Antes, sin embargo, conviene dedicar unas líneas a explicar la metodología que hemos seguido para el recojo de la información.

3. Metodología

En este artículo no es nuestra intención comentar los aspectos pedagógicos de los procesos de formación, ni los aspectos téc-

nicos de la práctica traductora e interpretativa.⁹ Más bien, comentaremos algunas dimensiones socioculturales y sociolingüísticas de las experiencias y procesos desencadenados a raíz de la capacitación. Los datos empíricos en los cuales nos basamos surgen de varios períodos de trabajo de campo entre octubre del 2014 y marzo del 2016. Tuvimos la ocasión de participar en talleres de formación sobre traducción e interpretación en contextos de salud y de preparación para la consulta previa (Pucallpa y Puerto Maldonado, noviembre del 2014 y marzo del 2015, respectivamente); en el Primer Encuentro Nacional de Traductores e Intérpretes en Lenguas Originarias, en Lima, febrero del 2015; en el Octavo Curso de Formación de Traductores e Intérpretes en Lenguas Originarias, en Quillabamba, Cusco, agosto del 2015; y en reuniones de trabajo con el equipo de la DLI durante todo el período; también tuvimos conversaciones con miembros del equipo de la DCP. Llevamos a cabo entrevistas y grupos focales con los capacitados que conocimos en estos contextos. Cabe notar que el proceso de formación de traductores-intérpretes continúa hasta la fecha. Este estudio se restringe al período antes precisado.¹⁰

Entre el 20 y el 22 de febrero del 2015, se marcó un hito importante con una convocatoria a todos los graduados de los siete cursos hasta entonces impartidos para que participaran en el Primer Encuentro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Originarias (“Primer Encuentro” de aquí en adelante), que tuvo lugar en el campus de la Universidad Nacional Mayor

9. La traducción y la interpretación en la práctica se comentan, respectivamente, en Howard, Andrade Ciudad y De Pedro 2018 y De Pedro, Howard y Andrade Ciudad 2018a, 2018b. El tema de la traducción e interpretación en lenguas originarias como ámbito del activismo indígena se trata en Andrade Ciudad, Howard y De Pedro 2018.

10. Para más detalles, véase Newcastle University, *Traduciendo Culturas Perú*. URL: <https://research.ncl.ac.uk/traduciendooculturasperu/>.

de San Marcos, en Lima. El Encuentro, al cual asistimos y en el cual participamos como equipo investigador, tuvo como objetivo ofrecer un espacio para evaluar y reflexionar de manera participativa entre el equipo de la DLI y los graduados sobre su experiencia de formación y laboral subsecuente. En todas estas experiencias formativas y de reflexión privilegamos la observación participante y eludimos el rol de capacitadores a fin de mantener una distancia adecuada respecto de los procesos formativos que estábamos observando. Cuando nos fueron requeridas, emitimos opiniones técnicas acerca del trabajo del Ministerio de Cultura respecto a los cursos de formación, así como sobre las propuestas de políticas lingüísticas que sus funcionarios estaban preparando. Facilitamos talleres de reflexión sobre las prácticas traductorales en el Octavo Curso de Quillabamba y ofrecimos conferencias sobre los temas de nuestras especialidades en el Primer Encuentro.

4. Hallazgos

A continuación presentaremos los principales resultados de nuestra observación. Dividimos dichos hallazgos en cuatro acápite, que nos permiten organizar la información según se refiera a la iniciativa de formación propiamente dicha, a las prácticas iniciales de traducción e interpretación desarrolladas por los capacitados, al reto de la escritura y las convenciones discursivas, y, finalmente, al rol a veces ambivalente desempeñado por los capacitados y a los potenciales efectos sociales de esta ambivalencia.

4.1. La iniciativa de formación

La estrecha relación entre la Ley de Lenguas Indígenas y la Ley de Consulta Previa dio lugar a una respuesta por parte del Ministerio de Cultura, que lanzó en el año 2012 una serie de cursos de interpretación y traducción entre el castellano y las lenguas indígenas, en primera instancia con el objetivo de entrenar a los capacitados para desempeñarse en contextos de consulta previa. Los cursos intensivos (de tres semanas) comprenden talleres sobre temas como redacción, variación lingüística, interpretación, traducción, ética profesional y protocolo del intérprete, gramática castellana, la Ley de Consulta Previa, el Convenio 169 de la OIT (Convenio 169, 1989) y la normalización lingüística mediante la escritura.

En el cuadro 1 se reproduce el número de traductores e intérpretes capacitados entre los años 2012 y 2015, con indicación de la lengua originaria que hablan.

Si en un inicio los cursos respondieron a la necesidad legal de proveer intérpretes en contextos de consulta previa, a partir del 2013, han venido ampliándose no solamente en términos de cobertura de lenguas sino también de las materias abordadas. La promulgación de la Ley de Lenguas Indígenas hizo necesario que el Estado recogiera también el derecho a la traducción y la interpretación en el ámbito de los servicios públicos. A partir del año 2014, se han ofrecido, además del curso básico, cursos especializados en interpretación para los campos jurídico y de salud. De esta forma, se han ampliado las esferas de actividad en las cuales los capacitados podrán encontrar opciones laborales. En el 2014 se introdujeron las pasantías en organismos públicos como un requisito para graduarse del curso. Cumplidos los requisitos, se inscriben los nombres de los egresados en el Regis-

Año	2012			2013		2014		2015		Total general
	Curso I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
Lengua										
Ahuar			2	3						5
Aimara	6						5	3		14
Ashaninka	4		6			6				16
Awajún	5	4				2	3			14
Bora				6						6
Capanahua						2				2
Cashinahua		2								2
Ese-eja					2					2
Harakbut					5			2		7
Ikitu							2			2
Jaqaru					1		2			3
Kakataibo					4					4
Kakinte							2			2
Kandozi			2							2
Kukama-Kukamiria		2		5						7
Maijuna					3					3
Mastanahua						3				3
Matsés				2						2
Matsigenka	2		1	2	2		1	5		13
Murui-muinami				6						6
Nahua							2			2
Nomatsigenga			4				2			6
Ocaina							2			2
Quechua	8	10	4	4	5	18	7	29		85
Secoya					2					2
Sharanahua							4			4
Shawi		1				3				4
Shipibo-konibo	5				5	5				15
Shiwilu							2			2
Tikuna		2								2
Wampis			7							7
Yagua					2	4				6

Yaminahua							3			3
Yanasha	2									2
Yine		3								3
TOTAL	30	26	26	28	31	38	42	39	260	

Cuadro 1. Traductores e intérpretes capacitados por el Ministerio de Cultura del Perú, 2012-2015

Fuente: Dirección de Lenguas Indígenas, Viceministerio de Interculturalidad, Lima, febrero del 2017.

tro Nacional de Traductores e Intérpretes de Lenguas Indígenas u Originarias (“Registro” de aquí en adelante). Este sirve como un instrumento de referencia para las instituciones que busquen contratar a un traductor o intérprete para cualquier fin.¹¹

El proceso ha logrado visibilizar y oficializar las figuras del traductor y del intérprete de lenguas indígenas, que, si bien ya existían desde la época colonial (de la Puente, 2014; Durston, 2007; Fossa, 2006; Lockhart, 1972; Ramos, 2011; Valdeón, 2014), por primera vez se han convertido en oficios reconocidos por el Estado peruano contemporáneo. Asimismo, la disponibilidad profesional de los capacitados ha quedado plasmada en el Registro. Una consecuencia muy concreta de este sistema es el incremento en la demanda de solicitudes de traducción para algunos capacitados.

Desde la perspectiva de los participantes en los cursos, el proceso ha generado una relación intercultural en la experiencia formativa misma, al llegar a conocerse, en el espacio común del aula, participantes de la región andina con capacitados de las tierras bajas de la Amazonía. Un capacitado hablante de quechua narra de la siguiente forma los momentos iniciales del encuentro con los demás participantes de su curso de formación:

11. El Registro puede consultarse en <http://www.cultura.gob.pe/es/interculturalidad/registro-de-traductores-e-intérpretes>.

Entonces nos presentaron en la noche ya a todos los participantes. Nos presentamos ahí cada uno en su idioma originario, y ese momento fue importante porque quizás nosotros en el sur solo conocemos idioma aimara, quechua y el castellano [...]. A veces quizás hemos escuchado awajún, shipibo, por informaciones nada más, pero uno no sabe. Entonces en ese momento fue felicidad, no sé, porque encontrarnos con hermanos de catorce idiomas hablantes fue chocante para nosotros, ¿no? ¿Dónde estuvieron ellos? [...] ¡Cuarenta y siete idiomas originarios y nosotros, nada, no conocemos! (entrevista, 25 de noviembre del 2015).

El proceso de formarse en la interpretación y traducción, y así negociar su relación con la política lingüística estatal, reafirma en muchos capacitados indígenas una conciencia activista, enfocada en visibilizar sus lenguas y sus culturas, lograr un reconocimiento en pie de igualdad con el sector hispanohablante y fortalecer sus identidades. El proceso significa para ellos mucho más que la mera adquisición de aprendizajes técnicos. Este hecho se hizo patente durante el Primer Encuentro. Por ejemplo, cuando un facilitador preguntó por las principales motivaciones para inscribirse en el curso, algunas respuestas enfatizaron “el aprecio a nuestra cultura” (capacitado de quechua lamista), “aportar a mi pueblo y al Estado” (capacitado awajún), “hacer conocer nuestra lengua y nuestra propuesta como indígenas al Estado” (capacitado bora) y el hecho de que “nuestros pueblos han sido avasallados y desmotivados” (capacitado shawi).

De lo anterior se desprende que, al margen de realizar labores imprescindibles en los escenarios sociopolítico y económico actuales del Perú, los traductores e intérpretes de lenguas originarias asumen la responsabilidad no solo de promover los derechos de las comunidades indígenas, sino también de contribuir a la preservación de sus lenguas y sus valores culturales.

En el escenario mundial, no están solos en su empeño. Como observan Baker y Maier (2011, p. 2, traducción nuestra), “[l]os traductores e intérpretes en ejercicio reconocen cada vez más que se han vuelto actores claves en una gama de movimientos por los derechos humanos que caracterizan al mundo de hoy”.

Por lo tanto, podemos afirmar que la formación de traductores e intérpretes por parte del Estado peruano está intrínsecamente ligada a la aplicación del principio de los derechos humanos lingüísticos. Si bien los capacitados no siempre encuentran trabajo como traductores o intérpretes, laboran en su mayoría en ámbitos profesionales como la educación intercultural bilingüe, la planificación lingüística y los medios de comunicación, en los que tienen la oportunidad de promocionar estos derechos. Sin embargo, este giro activista tiende a ser más pronunciado en el caso de algunos profesionales que en otros, ya que los hablantes de lenguas con menor cantidad de hablantes no tienen siempre una representación similar en los circuitos laborales mencionados.

Pasaremos a comentar ahora algunos aspectos del desarrollo de los cursos mismos. Las convocatorias aplicaban el criterio de alcanzar una representación del mayor número de lenguas indígenas posible, contemplando las distintas variedades regionales en el caso de las lenguas más extendidas, y de lograr un equilibrio entre hombres y mujeres, equilibrio que, por razones socioeconómicas y culturales, no se ha logrado en todos los casos. Es comprensible que el programa de capacitación se planeara como un curso intensivo, ya que los participantes tienen obligaciones laborales, personales o familiares que les impedirían dedicar períodos prolongados a sus estudios; muchos de ellos provienen de áreas muy alejadas, y desplazarse a la capital durante períodos largos no les resultaría factible. No obstante, formar a traductores e intérpretes para el ejercicio de su pro-

fesión en contextos tan distintos y complejos como la consulta previa y los servicios públicos en un período de tres semanas resulta un proyecto sumamente ambicioso, especialmente si se tiene en cuenta que las promociones se componen de personas con niveles y perfiles de formación muy diferentes.

La diversidad lingüística del Perú, que se refleja en grupos de capacitados sumamente heterogéneos, justifica un enfoque genérico de la formación para la adquisición de destrezas transferibles y aplicables a cualquier par de lenguas. Para ello, se ha contratado, hasta la fecha que estudiamos, a profesores de traducción e interpretación que son hablantes del castellano y de otras lenguas no originarias, como el inglés, el francés y el alemán. Por lo que observamos, este enfoque impedía evaluar el desempeño de los participantes en actividades prácticas en cuanto a la corrección y precisión de la transferencia lingüística. A fin de dar respuesta a este problema, el Ministerio de Cultura se propuso establecer iniciativas de “formación de formadores” orientadas a entrenar a los graduados de las promociones ya egresadas, para que contribuyesen en este aspecto en el futuro (reunión en la DLI, 24/03/15).

4.2. Los desafíos de la implementación

Más allá de las dificultades asociadas a la formación, existen retos a los que se enfrentan los traductores e intérpretes en el ejercicio de su práctica profesional. Al contemplar estos retos, cabe reiterar que en el Perú la ciudadanía y las instituciones hasta fecha muy reciente no estaban familiarizados con la figura del traductor e intérprete indígena. El desconocimiento de lo que implican los procesos traductológicos y la práctica de

la interpretación por parte de algunas organizaciones y medios de comunicación ha llevado a que, en los primeros años de su aplicación, se generen expectativas basadas en percepciones erróneas en la sociedad civil. En el contexto del juicio de Bagua, ilustrado en la cita con que abrimos este artículo, la prensa resaltó el desconocimiento de la terminología jurídica entre los intérpretes participantes (Prado 2014), sin reconocer los esfuerzos profesionales y humanos desplegados por ellos para participar en el juicio. Este tipo de críticas, poco atentas al contexto en que se desarrollan estas exigentes prácticas de comunicación, puede ir en detrimento de la percepción del perfil profesional de los traductores e intérpretes indígenas, quienes hacen frente a una realidad más compleja de lo que, por norma, es consciente el público en general.

El caso que se expone a continuación, también mencionado en la Introducción, ilustra la intensidad con que, frente a la presencia hegemónica del castellano, las lenguas originarias suelen estar sujetas a estrategias de silenciamiento en los espacios públicos. Un capacitado hablante de quechua cuzqueño presentó su solicitud de prácticas en un hospital de Arequipa, ciudad que alberga a muchos migrantes quechuahablantes (y aimarahablantes) de diferentes partes de la sierra sur del país, en especial de Puno. Mientras estuvo esperando la respuesta a su petición tuvo la oportunidad de conversar, en la sala de espera, con una mujer quechuahablante que había estado sufriendo muchas dificultades de comunicación con el personal. Sin embargo, al capacitado le fue informado que el servicio social del centro de salud había rechazado su pedido con la siguiente justificación: “Aquí no necesitamos intérpretes ni traductores. En el medio en que laboramos, nuestros pacientes son castellanohablantes”. Nuestro entrevistado, como nos relató, sintió el rechazo como una injus-

ticia y una mentira de parte de la institución. Decidió comunicar la situación a través de un texto escrito (en castellano), titulado “Hoy día se me partió el alma”, que difundió a través de su cuenta privada de Facebook. La nota concluye con el llamado que citamos como epígrafe de este artículo, a que se visibilice a los hablantes de las lenguas originarias y a que se exija respeto por los derechos lingüísticos.¹²

Ahora consideraremos algunos retos más generales que surgen en la práctica de la interpretación entre las lenguas originarias y el castellano en los espacios públicos en el Perú. De alguna manera, estos retos se encuentran asociados con este oficio en cualquier parte del mundo. No obstante, en el Perú tienen un matiz específico, debido a la relación particular entre el Estado y los pueblos indígenas y a la tensión generada entre ellos en el marco de las políticas extractivistas. Particularmente, una vez que los intérpretes capacitados por el Estado buscan insertarse como intermediarios lingüísticos en situaciones de consulta previa o de juicio penal, surge el tema de la confiabilidad del intérprete, vista desde las perspectivas de las diferentes partes presentes en el intercambio. A título de ejemplo, estas incluyen, en el caso de la consulta previa, representantes de la comunidad indígena, la entidad promotora (p. ej., PerúPetro), representantes del Estado (p. ej., de la DLI y de la DCP) y, en el caso de un juicio penal, la persona imputada, los abogados de la defensa y de la acusación, y el juez.

Por lo tanto, la tarea del intérprete a veces requiere adoptar un rol que puede ser visto como ambivalente, por la posición

que ocupa entre dos partes o más con intereses frecuentemente opuestos. Cabe notar que muchos de los intérpretes formados por el Estado han llegado a los cursos a raíz de su condición de dirigentes; son personas educadas, bilingües y experimentadas en la lucha por los derechos indígenas desde sus organizaciones. Formarse en los principios establecidos por las normas de ética en la interpretación y mantener una posición neutral y profesional en la interacción les es difícil, según nos comentaron algunos de ellos, dada la posición politizada que ocupan.

La presunción de neutralidad e imparcialidad por parte de los intérpretes rige en los códigos de conducta profesional en el contexto internacional, en los que normalmente se presenta como un absoluto. En el contexto peruano, el Ministerio de Cultura hace mucho hincapié en ella en los cursos y talleres de formación. También está fuertemente arraigada en las expectativas de los intérpretes formados, que aspiran a ser “invisibles” en el desempeño de su labor. Sin embargo, que hayan interiorizado el discurso institucional no quiere decir que los principios del mismo se apliquen en la práctica. Los traductores e intérpretes no son máquinas descodificadoras-recodificadoras: son seres humanos, con valores, opiniones y sentimientos. Esto no significa que deban demostrarlos o manifestarlos en el ejercicio de su labor de forma intencionada o consciente, pero, como muestra la investigación reciente dentro del llamado “giro sociológico” en los estudios sobre traducción e interpretación (Angelelli, 2014), sería ingenuo ignorar que valores, creencias y posturas ideológicas están presentes y tienen el potencial de generar un impacto en la situación comunicativa. Este impacto no deviene solamente del comportamiento de traductores e intérpretes: también puede derivarse de los presupuestos de los interlocutores (tanto las instituciones como los pueblos indígenas) respecto

12. En la misma línea, un indignado testimonio de una gestante hablante de quechua a la que en un hospital público se le intentó obligar a hablar en castellano momentos antes de dar a luz se puede ver en el documental *Los quechuas del Perú* (Andrade y Pérez Silva 2011, 11:40-12:00).

a ellos, especialmente si no entienden debidamente su función. Daremos algunos ejemplos del tipo de problemas que surgen de los presupuestos divergentes que entran en juego.

En el taller de formación para consulta previa al que asistimos en Puerto Maldonado (departamento de Madre de Dios, 03/03/15-05/03/15), un intérprete shipibo capacitado por el Ministerio de Cultura reseñó: “Hay vocabularios que no existen en la lengua. Entonces, hay que explicar”, y otro participante de la comunidad de Santa Teresita apuntó: “Si alguien dice algo falso, el intérprete debe aclararlo”. Estos comentarios resaltan que resultaría necesario establecer una diferencia entre traducción e interpretación, por una parte, y mediación cultural interlingüística, por otra, ya que, como reseñó un representante de la DLI (reunión, 26/02/15), muchos de los intérpretes actúan como mediadores más que como intérpretes en sentido estricto.¹³

Por otra parte, las percepciones que las comunidades originarias tengan de los intérpretes pueden plantear problemas. No es infrecuente que se sienta recelo de los intérpretes formados y empleados por las instituciones del Estado; tampoco es extraño que se asuma que, al ser contratados por las entidades promotoras que suscriben los contratos con las industrias extractivas, los intérpretes favorecerán a estas últimas. Asimismo, la procedencia del intérprete de una comunidad ajena puede conducir al rechazo por parte de los representantes indígenas en los procesos de consulta previa. En una reunión con la DLI del 27/02/15 se mencionaron casos extremos de intérpretes que habían sido expulsados de sus comunidades a raíz de tales recelos. Como nos explicó en entrevista (03/05/15) un intérprete shipibo y líder co-

munitario, “el ser traductor e intérprete no es que me esté entregando a las petroleras. Es para facilitar que mi pueblo entienda la consulta previa”. Desarrollar estrategias para paliar consecuencias negativas como estas es un tema de debate en el Ministerio de Cultura y entre otros actores involucrados en los procesos.

Adicionalmente, tanto en el contexto de los servicios públicos como en el de los procedimientos de consulta previa, hay que reseñar la diferencia entre los “usuarios reales” de la traducción y la interpretación (aquellos que desconocen o tienen conocimientos muy incipientes de una de las dos lenguas) y los que no lo son. Los que tienen conocimiento de ambas lenguas, por limitado que sea, pueden monitorear la transferencia lingüística y evaluar subjetivamente su calidad. Esto puede generar frustración si piensan que no se está representando el contenido con la corrección o precisión necesaria, lo cual tiene consecuencias en el estado de ánimo y, por tanto, el desempeño de los intérpretes. Una traductora intérprete wampis que participó en el juicio por los sucesos de Bagua (entrevista, 13/03/15) mencionó que las críticas (“No lo estás haciendo bien”) por parte del estamento judicial resultaron desconcertantes para ella. En conversaciones que tuvimos con participantes en el Primer Encuentro, uno de ellos comentó que se sentían incómodos e inseguros cuando interpretaban ante personas que tenían conocimiento de ambas lenguas, lo cual resalta la vulnerabilidad de los intérpretes en tales circunstancias.

Como hemos dicho, la decisión de ofrecer estos servicios de traducción e interpretación en el Perú como una manera de contrarrestar la vulneración de los derechos lingüísticos está cercada por dificultades prácticas debido a la misma posición hegemónica del castellano en el país. Esta hegemonía constituye un *habitus* (Bourdieu, 2008 [1985]) que penetra las prácticas

13. Después de culminado nuestro proyecto, el Ministerio de Cultura ha empezado a formalizar el rol de mediador intercultural.

comunicativas a todo nivel en la sociedad: asocia la interacción con el Estado inextricablemente con hablar castellano y el uso de la escritura casi exclusivamente con dicha lengua. Si bien la escritura en algunas de las lenguas originarias está establecida en escuelas que participan en la EIB, y a pesar de que existe una tradición escrita desde la Colonia para idiomas como el quechua y el aimara, solamente de modo muy incipiente se comienza a escribir en estas lenguas en el presente para fines administrativos. Algunos capacitados wampis y aimaras reportaron con un tono de crítica que las actas en sus comunidades se escriben siempre en castellano y no en la lengua originaria. Como *habitus*, por definición, se trata de un *statu quo* difícil de cambiar.

Por otra parte, hay lenguas originarias que tienen muy pocos hablantes y, por ende, tienden a ser particularmente ignoradas. Algunos hablantes de lenguas “menores” prefieren expresarse en español ante las instancias estatales, por limitada que sea su competencia en la lengua, por miedo a ser discriminados o menospreciados (funcionaria de la DLI, 24/03/15). Por otra parte, debido a la tendencia constante hacia la castellanización y el olvido de las lenguas originarias, en muchas comunidades ya se maneja solo el castellano. Estos factores acentúan la convicción de que, para todos los casos, el español “funciona bien” como *lingua franca* y a veces se pone en duda el sentido del servicio de interpretación, puesto que la necesidad de este es cuestionable en la práctica.¹⁴ Un representante de la entidad promotora del ya mencionado taller preparatorio para consulta previa (03/03/15-

05/03/15) manifestó: “En castellano nos vamos a entender. [...] No van a encontrar comunidades que solo hablan la lengua materna”. Este comentario se vio sustentado por los participantes procedentes de la comunidad ese eja de Palma Real, una de las cuales declaró: “Hemos venido a aprender nuestra lengua, porque ya no la hablamos. Nos propusieron formarnos como traductores e intérpretes, pero no sabemos hablar”.

Otro ejemplo de esta paradójica situación, que es fruto de la progresiva erosión de algunas lenguas originarias, se citó en una reunión de trabajo con representantes de la DLI y la DCP (26/02/15). Una representante de esta última mencionó otro proceso de consulta previa en el que el único que hablaba la lengua originaria (kukama-kukamiria) era el intérprete. Relató que el líder de la comunidad le dijo: “Señorita, estamos perdiendo el tiempo aquí, porque no hablamos esa lengua”, y que, entonces, hubo que interrumpir la interpretación y el resto del proceso se desarrolló en castellano. La representante de la DCP advirtió de la necesidad de encontrar una manera de responder cuando se contraponen el derecho que ampara a los pueblos originarios de disponer de los servicios de un intérprete y la realidad lingüística de algunas comunidades (“si dicen: ‘Si me van a hablar en kukama, ya no entendemos’, entonces, ¿para qué traducir?”). Un reto para los encargados de impulsar la política es, por tanto, evitar que se generalicen estos casos extremos al conjunto de contextos de traducción e interpretación entre las lenguas originarias y el castellano, evitando, dicho sea de paso, la rigidez y el formalismo que se ha venido observando en la aplicación de las reformas destinadas a aumentar la participación de la ciudadanía, particularmente indígena, en la toma de decisiones sobre las actividades extractivas (Bebbington, Chaparro y Scurrah, 2014, p. 43).

14. Este es el punto central del trabajo de Michael Cooke (2002) sobre los aborígenes del territorio norteño de Australia, donde el autor argumenta que falta reconocimiento entre las autoridades judiciales de que el manejo del inglés de los hablantes de las lenguas originarias es insuficiente para poder defenderse en una corte; por lo tanto, se niega la necesidad de intérpretes.

4.3. El escollo de la escritura y las convenciones discursivas

Las culturas originarias del Perú son primordialmente orales y pocas, como las andinas hasta cierto punto, tienen una tradición de escritura establecida. El Ministerio de Cultura viene desarrollando acciones encaminadas a paliar las dificultades que esto plantea, como la compilación de glosarios y diccionarios bilingües y la creación de un corpus de materiales escritos en las lenguas indígenas (tanto traducciones como originales). Estos son recursos muy valiosos, pero los variados niveles de alfabetización y de experiencia en el uso de tecnologías de la información, además de la falta de acceso a recursos informáticos y de conexión a Internet en algunas áreas, representan problemas nada desdeñables. A lo anterior hay que añadir que, a pesar de que se han establecido alfabetos oficiales de manera consensuada desde el Ministerio de Educación en los últimos años, persisten desacuerdos entre los usuarios de tales alfabetos en cuanto a algunas de las decisiones ortográficas tomadas.¹⁵

Como otra dimensión del tema, tanto los traductores como los intérpretes indígenas se ven en la necesidad de reproducir discursos, géneros y tipos textuales que no solo les son ajenos, sino que no tienen un modelo comparable en sus propias lenguas y culturas. Sin embargo, por lo que pudimos observar, se requeriría proveer un tratamiento de las convenciones discursivas asociadas con el castellano como materia en los cursos y talleres de formación de traductores e intérpretes. El foco de atención

tiende a ser la falta de equivalentes léxicos, que existe entre todos los pares de idiomas y que se puede solventar aplicando diversas estrategias. Este énfasis se plasma en los testimonios de los traductores e intérpretes: “Esa palabra no existe en mi lengua” fue un motivo recurrente en las entrevistas. Por otro lado, en un taller realizado en el marco del Primer Encuentro, varios participantes expresaron esta como la motivación inicial para inscribirse en el curso: “En nuestro idioma no contamos con palabras nuevas” (capacitado de quechua lamista), “Los boras no entienden las palabras técnicas” (capacitado bora), “Nuestros antepasados no conocían las palabras técnicas” (capacitado awajún).

Como se desprende del primer epígrafe que abre este artículo, este foco en las ausencias léxicas impregna incluso el discurso de los propios traductores e intérpretes en ejercicio en contextos tan delicados como la interpretación judicial. En vista de lo expuesto en los párrafos anteriores, se debería tomar con precaución el énfasis que ponen tanto los traductores e intérpretes como las instituciones en la falta de equivalentes léxicos como un obstáculo para el desarrollo de la comunicación interlingüística mediada. Desde un punto de vista técnico y formativo, esta concentración saca fuera de escena el reto de reflexionar acerca de los géneros textuales y las convenciones discursivas en el contexto de la traducción y la interpretación, así como sus relaciones con las estructuras sociales. Desde un enfoque ideológico, el énfasis en la ausencia de términos para hacer referencia a determinados conceptos supuestamente ajenos a las lenguas originarias (‘ley’, ‘derecho’, ‘patrimonio’, por ejemplo) puede reforzar la visión de la lengua indígena como un “problema” (Zavala y Córdova 2010: 66-68; Zavala y otros 2014: 108-117). Oralidad, escritura y convenciones discursivas se entrecruzan de maneras complejas con las estructuras sociales que históricamente han

15. El tema de la escritura de las lenguas originarias se entrelaza con la labor de los traductores e intérpretes de manera significativa. Este vínculo debería ser materia de estudios posteriores.

permitido la exclusión y discriminación de los pueblos indígenas. Considerar estos vínculos de modo más sistemático constituye un reto todavía para los actores e instituciones involucrados en la experiencia formativa que hemos analizado aquí.

4.4. La ambivalencia del nuevo rol

En esta sección comentaremos algunos de los efectos sociales que surgen de la capacitación formal de intérpretes y traductores de lenguas originarias. Si bien la institucionalización y profesionalización del oficio de traductor e intérprete tiene consecuencias positivas en lo que concierne a la promoción de los derechos lingüísticos, también da lugar a efectos sociales no previstos, pero sin duda problemáticos y tal vez inevitables. Por ejemplo, de acuerdo a testimonios que recogimos durante el período de la investigación, se había creado una distinción entre los traductores e intérpretes formados en los cursos del Ministerio de Cultura y los que no lo habían sido. Estos últimos, intérpretes-traductores de facto, muchos de los cuales llevan años sirviendo a sus comunidades sin tener acreditación formal, son elegidos y nombrados por sus pueblos para participar de manera sistemática en los procesos de consulta previa, en los que trabajan en paralelo con los intérpretes que envía el Ministerio de Cultura.

En el discurso de los actores involucrados, los intérpretes “estatales” se distinguen de los intérpretes “locales”, y existe el riesgo de que esta distinción se convierta en una jerarquía involuntaria. Esta distinción fue comentada por algunos de los participantes en el taller de preparación para la consulta previa celebrado en Puerto Maldonado al que asistimos. Por ejemplo,

un intérprete quechua señaló que es necesario crear un clima amistoso con los intérpretes locales y “no hacerles ver que son menos”. Una representante de la DLI apuntó que es importante que los intérpretes calificados “alienten a sus compañeros [locales]”, ya que algunos pueden sentirse cohibidos por no haber pasado por la capacitación formal.¹⁶

La otra cara de este recelo frente a los intérpretes “estatales” la constituye la idealización de la figura del traductor o intérprete, otra muestra palpable del rol ambivalente de este profesional indígena. Una ilustración de este proceso la brinda una traductora intérprete del quechua de Áncash, quien refirió que ha notado que, sobre todo entre personas mayores y mujeres, se percibe el modo de hablar quechua del intérprete como “superior”, lo cual lleva a que se produzcan, en la interacción, fenómenos de acomodación comunicativa (Giles 2016) que ella describe como muestras de un “servilismo lingüístico”:

Yo he podido concluir algo, de las pocas intervenciones que he tenido: ellos nos ven como algo superiores; o sea, como que nuestra lengua es superior a su lengua, y, por lo tanto, nos merecen respeto, y ese respeto se manifiesta simplemente hablando como tú hablas. [...] Se ponen a tus pies, debajo de ti, o te están considerando como seres más superiores. [...] Y ahí está presente ese fenómeno del servilismo lingüístico: “Tengo que servirte lingüísticamente a ti, porque tú eres superior a mí [...]; yo hablo como tú, porque pienso que tú eres un poquito más que yo” (grupo focal, 30/11/2014).

16. A raíz de nuestra colaboración con la ONG SER, socio del proyecto, conocimos la figura del “traductor(a) social” (Reynoso, 2016), persona (generalmente mujer) que interviene de manera eventual en muchas situaciones en las que no existe la opción de acudir a un intérprete estatal. Tenemos aquí un tema para una investigación futura.

Las actitudes comentadas aquí indicarían que se siente una suerte de jerarquización no solamente dentro del grupo mismo de traductores e intérpretes, sino también entre ellos y sus comunidades de origen. Estas actitudes son problemáticas por dos razones: por el lado de los usuarios, refuerzan una ideología de la “carencia” en los pueblos indígenas, algo que está ubicado en el polo opuesto de la defensa de los derechos lingüísticos. Por el lado de los traductores e intérpretes, dichas actitudes pueden contribuir a una separación paulatina entre los nuevos profesionales y los pueblos a los que representan. Con la creciente profesionalización de ciertos actores indígenas y la distinción social que necesariamente la acompaña, existe el riesgo, tal vez inevitable, de que los profesionalizados terminen desvinculándose de las comunidades de las que surgen (ver, por ejemplo, Quinatoa Cotacachi, 2007, p. 179).

5. Reflexiones finales

Como se ve en este recorrido, la formación y la experiencia laboral inicial de los capacitados en traducción e interpretación en lenguas originarias iluminan diferentes aspectos de la compleja realidad sociolingüística peruana, una realidad marcada históricamente por la violencia contra los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. El *habitus* consolidado por esta violencia plantea una diversidad de desafíos para que las acciones desarrolladas por los capacitados confluyan en el futuro en una verdadera política de traducción intercultural. En este estudio hemos podido observar una serie de caminos que podrían ir en contra de los principios y valores que están detrás de esta iniciativa: estos caminos indeseados incluyen las estrategias de silen-

ciamento de las lenguas originarias en los espacios públicos, la desatención del problema de las convenciones discursivas asociadas a la escritura en castellano, la asimetría de géneros textuales entre la cultura oficial y las culturas originarias, la visión del castellano como una *lingua franca* que hace innecesaria la traducción-interpretación en lenguas indígenas, la rutinización y el formalismo de las prácticas interpretativas en los contextos de consulta previa, la desconfianza comunitaria frente a los capacitados por su percibido vínculo con el Estado y la idealización de los traductores-intérpretes como “hablantes modelo”, tendencia que los podría terminar separando de sus comunidades de origen.

Por otra parte, las instituciones oficiales y los propios traductores e intérpretes parecen estar asumiendo con naturalidad que promover el respeto de los derechos lingüísticos es parte central del ejercicio de estos actores; el segundo epígrafe de este artículo lo muestra con claridad. Por un lado, esta tendencia responde a un activismo derivado de las propias trayectorias individuales de los traductores e intérpretes, activismo que, como hemos visto, se ha observado a nivel internacional. Por otro lado, este activismo parece haber convergido con un afinamiento de las prioridades en materia de política lingüística por parte de los funcionarios del Ministerio de Cultura. A nuestro modo de ver, la recarga de tareas tan exigentes en individuos que ejercen oficios tan complejos como la traducción e interpretación puede resultar problemática si se difumina la responsabilidad del propio Estado y de la sociedad civil, tomada en términos más amplios, de afirmar, promover y defender los derechos lingüísticos, un tipo de derechos que, hasta tiempos muy recientes, han sido internacionalmente relegados de la reflexión y acción sobre los derechos humanos mismos.

En este sentido, el Ministerio de Cultura ha desarrollado ini-

ciativas de asistencia e información dirigidas a las entidades públicas y a los diferentes niveles de gobierno. Con ellas se intenta conseguir una mayor toma de conciencia respecto a los derechos lingüísticos, así como promocionar el papel de los traductores e intérpretes. Esto responde al hecho de que revitalizar las lenguas que están en peligro de extinción e impulsar la ampliación de espacios de uso de las lenguas originarias, aunque no estén en situación de franca amenaza, es una obligación para el Estado peruano desde que se aprobó la Ley de Lenguas Indígenas y se promulgó la Política Nacional de Lenguas Originarias (ver nota 7). El Estado, por otra parte, debe garantizar el derecho a contar con la asistencia de un traductor o intérprete en contextos de consulta previa y servicios públicos. Los profesionales de estos campos deben poder imbricarse en las estructuras públicas para que pueda alcanzarse un mejor entendimiento no solo del alcance de su función, sino también de los límites y las complejidades de la misma. La capacitación de los usuarios resulta, pues, crucial para el éxito de cualquier política de traducción intercultural.

El abanico de avances y retos que hemos observado a lo largo de este estudio sugiere que la iniciativa de formación por sí sola sería incapaz de modificar el statu quo que oprime a las lenguas originarias y a sus hablantes si la experiencia no se integra en políticas más amplias de promoción y defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Dichas políticas, a su vez, deberán negociarse en un marco institucional desafiante y contradictorio, sujeto a agendas contrapuestas, provenientes de distintos sectores, algunos de ellos profundamente alineados con el modelo extractivista que impera en el Perú de hoy. Por cierto, y en palabras de un funcionario de la DLI, se trata de “una confluencia [en el Estado] de diversas líneas de acción” difícil de navegar. Algunos científicos sociales que han investigado las políticas mineras en los últimos

años en el Perú y otros países de América Latina han planteado que está en marcha un modelo “neoextractivista” basado en la figura de un “Estado compensador” (Alayza y Gudynas, 2011; Bebbington, Chaparro y Scurrah, 2014; Gudynas, 2012). A pesar de esta coyuntura llena de tensiones, por lo observado a lo largo de nuestra investigación, se vislumbra el potencial transformador de la experiencia aquí reseñada, fruto de la acción creativa de funcionarios jóvenes, capacitadores y sobre todo los nuevos traductores e intérpretes, muchos de los cuales se están convirtiendo, con el paso del tiempo, en actores políticos y profesionales intensamente comprometidos con sus pueblos.

Referencias bibliográficas

- Alayza, Alejandra y Eduardo Gudynas, eds. (2011). *Transiciones. Post extractivismo y alternativas al extractivismo en Perú*. Lima: CEPES, RedGE y CLAES.
- Andrade Ciudad, Luis, Rosaleen Howard y Raquel de Pedro Ricoy (2018). Activismo, derechos lingüísticos e ideologías: la traducción e interpretación en lenguas originarias en el Perú. *Indiana* 34(1), pp. 139-163.
- Andrade Ciudad, Luis y Jorge Iván Pérez Silva (2011). *Perusuyunchikpa qichwasiminkuna. Los quechuas del Perú*. Lima: Unicef / Pontificia Universidad Católica del Perú [videograbación].
- Angelelli, Claudia V., ed. (2014). *The Sociological Turn in Translation and Interpreting Studies*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Baker, Mona y C. Maier (2011). “Ethics in interpreter & translator

- training”. *The Interpreter and Translator Trainer* V, I, pp. 1-14.
- Bebbington, Anthony, Anahí Chaparro y Martin Scurrah (2014). “El Estado compensador peruano y la persistencia del modelo neoextractivista: seis hipótesis sobre el (no) cambio institucional”. *Debate Agrario* 46, pp. 29-50. URL: <http://www.cepes.org.pe/debate/debate46/debate46_03.pdf>.
- Bourdieu, Pierre (2008 [1985]). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Cavero, Omar (2011). *Después del baguazo: informes, diálogo y debates*. Serie Justicia y Conflictos 1. Lima: Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chirinos Rivera, Andrés (1993). *Perumanta Hatun Kamachina. Constitución política del Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe final*. Lima: CVR.
- Convenio 169, Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989, *Organización Internacional del Trabajo* (página web). URL: http://www.ilo.org/lima/publicaciones/WCMS_345065/lang--es/index.htm
- Cooke, Michael (2002). *Indigenous interpreting issues for courts*. Carlton, Victoria: Australian Institute of Judicial Administration.
- Cortina, R., ed. (2014). *The education of indigenous citizens in Latin America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Damonte, Gerardo (2016). “Minería, Estado y comunidades: cambios institucionales en el último ciclo de expansión ex-

- tractiva en el Perú. Un balance de investigación”. En Grupo de Análisis para el Desarrollo. *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. Lima: GRADE, pp. 403-444. URL: <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/mineriaestadocomunidades_GD_35.pdf>.
- De la Puente Luna, José Carlos (2014). “The many tongues of the King: Indigenous language interpreters and the making of the Spanish Empire”. *Colonial Latin American Review*, 23, 2, pp. 143-170.
- De Pedro Ricoy, Raquel, Rosaleen Howard y Luis Andrade Ciudad (2018a). Translators’ perspectives: The construction of the Peruvian *Indigenous Languages Act* in indigenous languages. *Meta* 63, pp. 160-177.
- De Pedro Ricoy, Raquel, Rosaleen Howard y Luis Andrade Ciudad (2018b). Walking the tightrope. The role of Peruvian indigenous interpreters in prior consultation processes. *Target* 302, pp. 187-211. DOI: <https://doi.org/10.1075/target.17009.dep>.
- De Varennes, Fernand (1996). *Language, Minorities and Human Rights*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Durston, Alan (2007). *Pastoral Quechua. The history of Christian translation in Colonial Peru, 1550-1650*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Fossa, Lydia (2006). *Narrativas problemáticas: los inkas bajo la pluma española*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú / Instituto de Estudios Peruanos.
- Giles, Howard, ed. (2016). *Communication accommodation theory. Negotiating personal relationships and social identi-*

- ties across contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gudynas, Eduardo (2012). "Estado compensador y nuevos extractivismos. Las ambivalencias del progresismo sudamericano". *Nueva Sociedad* 237, pp. 128-146.
- Howard, Rosaleen (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos / Instituto Francés de Estudios Andinos / Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Howard, Rosaleen, Luis Andrade Ciudad y Raquel de Pedro Ricoy (2018). Translating rights: the Peruvian Languages Act in Quechua and Aymara. *Amerindia. Revue d'Ethnolinguistique Amérindienne* 40, pp. 219-245.
- Howard, Rosaleen, Raquel de Pedro Ricoy y Luis Andrade Ciudad (2018). Translation policy and indigenous languages in Hispanic Latin America. *International Journal of the Sociology of Language* 251, pp. 19-36.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Sistema de Consulta de Base de Datos REDATAM*. URL: <http://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>.
- Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, *Diario Oficial de la Federación*, México, D. F., México, 13 de marzo del 2003.
- Ley 269, Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas de Bolivia, *Asamblea Legislativa Plurinacional*, Sucre, Bolivia, 2 de agosto del 2012.
- Ley 29735, Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Re-

- cuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú, *Diario Oficial El Peruano*, Lima, Perú, 5 de julio del 2011.
- Ley 29785, Ley del Derecho a la Consulta Previa a los Pueblos Indígenas u Originarios, reconocido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), *Diario Oficial El Peruano*, Lima, Perú, 7 de setiembre del 2011.
- Lockhart, James (1972). *The men of Cajamarca: A social and biographical study of the first conquerors of Peru*. Austin: University of Texas Press.
- López Hurtado, Luis Enrique (2005). De resquicios a boqueroses. *La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes / Plural.
- May, Stephen (2010). Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social* 19, pp. 131-159.
- May, Stephen (2012). *Language and minority rights. Ethnicity, nationalism and the politics of language*. Segunda edición. Nueva York: Routledge.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*. Lima.
- Prado, Elizabeth (2014). "Términos jurídicos complicaron el trabajo del traductor wampis en el juicio". *La República*, 09/05/2014. URL: <http://www.larepublica.pe/27-05-2014/terminos-juridicos-complicaron-el-trabajo-del-traductor-wampis-en-juicio>.
- Quinatoa Cotacachi, Estelina (2007). "Intelectuales indígenas del Ecuador". En Claudia Zapata Silva, ed. *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Colección Tinkuy 2. Qui-

- to / Santiago: Universidad Andina / Abya-Yala / Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile, pp. 168-180.
- Ramos, Gabriela (2011). "Language and society in early colonial Peru". En Paul Heggarty y Adrian J. Pearce, eds. *History and language in the Andes*. Nueva York: Palgrave Macmillan, pp. 19-38.
- Reynoso, Raquel (2016). "Traductoras y programas de capacitación a líderes y lideresas. Una experiencia desde la sociedad civil". Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Traducción e interpretación en las lenguas originarias del Perú", Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, 21 de marzo del 2016. URL: <<http://research.ncl.ac.uk/translatingculturesperu/>>.
- Roca Basadre, David (2014). "Ensayo de interpretación. En torno al doloroso desencuentro lingüístico entre el Perú oficial y los acusados de las etnias awajún y wampís del juicio en Bagua". *Hildebrandt en sus Trece*, 11 al 17 de julio, pp. 16-17.
- Valdeón, Roberto A. (2014). *Translation and the Spanish Empire in the Americas*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Zavala, Virginia y Gavina Córdova (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, Virginia, Luis Mujica, Gavina Córdova y Wilfredo Ardito (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.