



Voces e imágenes de las lenguas en peligro

Marleen Haboud y Nicholas Ostler, editores



Voces e imágenes de las lenguas en peligro.

Marleen Haboud y Nicholas Ostler, editores

Primera edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque “A”
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2506-267 / 3962-800
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abyayala.com
Quito-Ecuador

©Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2862-213
Fax: (+593 7) 4088-958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
Cuenca-Ecuador

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Av. 12 de Octubre 1076 y Roca
Teléfonos y fax : 2991-700 / 2991-536
www.puce.edu.ec
Quito-Ecuador

Proyecto Oralidad Modernidad
PUCE - Av. 12 de Octubre y Carrión. Oficina 109
Teléfonos y fax : 2991700 Ext. 1328 / 0999808695
e-mail: oralidadmodernidad@gmail.com / mhaboud@puce.edu.ec
www.oralidadmodernidad.com
Quito-Ecuador

Foundation for Endangered Languages
Batheaston Villa. 172 Bailbrook Lane
Teléfonos y fax : 244-125-852865
e-mail: nicholas@ostler.net
www.ogmios.org
Bath, Inglaterra

Diseño diagramación, e impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito Ecuador

ISBN: 978-9942-09-137-6

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre 2013

Índice

CAPÍTULO 1 CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y SOCIOLINGÜÍSTICAS

Índice	5
Presentación	9
Lineamientos del Congreso.....	13
Introducción	15
Índice de Autores	17
 <i>Conferencia magistral:</i>	
Ser especial	23
Marianne Mithun, Estados Unidos	
 <i>Ponencias:</i>	
Voces diversas y cambiantes en una lucha por sobrevivir: el caso del arberés de Italia, en peligro de extinción.....	41
Eda Derhemi, Italia	
Alto nivel de peligro, poco impacto del idioma dominante: el caso del siona ecuatoriano de Puerto Bolívar	55
Martine Bruil, Holanda	
Idioma e identidad: el rostro cambiante del quechua en Perú.....	67
Gabina Funegra, Australia	
La lengua sáliba: situación actual, procesos de pérdida y revitalización.....	81
Hortensia Estrada, Colombia	
Voces e imágenes del worrorra de Australia	87
Thomas Saunders, Australia	
Representaciones del idioma y de la cultura blackfoot en el discurso turístico en el Parque Nacional de los Glaciares	107
Katherine Bell, Estados Unidos	

Mesa redonda I: Sociolingüística y lenguas en peligro

Situación sociolingüística del ranquel en el siglo XXI	119
Ana Fernández Garay, Argentina	
Vitalidad de la lengua shuar y actitud de los hablantes hacia su lengua vernácula.....	129
Miroslav Valeš, República Checa	
Geolingüística Ecuador: un estudio interdisciplinario sobre la vitalidad de las lenguas ancestrales del Ecuador	137
Olga Mayorga y Marleen Haboud, Ecuador	

CAPÍTULO 2**DERECHOS, IDENTIDADES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS***Conferencia magistral:*

La estandarización como un proceso global: políticas importadas, armonización y el derecho a la diferencia	147
Aurolyn Luykx, Estados Unidos	

Ponencias:

Representación del conocimiento en la traducción de culturas: marcadores lingüísticos de tiempo, espacio y buen vivir	165
Kathryn Lehman, Nueva Zelanda	
¿Qué pueden hacer las tecnologías lingüísticas por las lenguas en peligro, y viceversa?	179
Cecilia Ovesdotter Alm, Estados Unidos	
Chichame unuimiamu / Investigando nuestra lengua Shuar chicham	189
Tuntiak Katan, Ecuador	

CAPÍTULO 3**CULTURAS MEDIÁTICAS Y LENGUAS EN PELIGRO***Mesa redonda II: Medios de comunicación masiva y lenguas en peligro*

El euskera en los medios – los medios del euskera	195
Beatriz Zabalondo, País Vasco	

Nuevas tecnologías, apropiación y enseñanza de nasa yuwe y nam trik.....	207
Tulio Rojas, Colombia	
Proceso de la comunicación intercultural en el Ecuador	221
Alberto Muenala, Ecuador	
<i>Mesa redonda III: Hacia la reconstitución y la revitalización de los pueblos y sus lenguas en el Ecuador (Tinkunakuypay Yuyay)</i>	
Sondeo de vitalidad de la lengua kichwa en comunidades serranas.....	227
Alliwa Pazmiño, Ecuador	
Presente y futuro de la lengua quichua desde la perspectiva de la experiencia vasca (Kichwa sisariy ñan)	233
Arturo Muyulema, Ecuador	
Tinkunakuy y la reconstitución de nuestros pueblos a través de la revitalización de sus lenguas.....	243
José Yáñez, Ecuador	
El papel de los pueblos indígenas y sus lenguas en la construcción del estado plurinacional desde su propia visión.....	249
Manuel Paza, Ecuador	

CAPÍTULO 4
DOCUMENTACIÓN - EXPERIENCIAS EXITOSAS

Conferencia magistral:

La extraordinaria reactivación de una lengua criolla: el palenquero de Colombia	257
Armin Schwegler, Estados Unidos	

Ponencias:

Proyecto Yachay Q'ipi: colaboraciones para revitalización y documentación de la lengua y cultura quechua.....	281
Susan Kalt y Martín Castillo, Estados Unidos y Perú	
Avances en la revitalización del sia pedee: una agenda basada en la comunidad	295
Jorge Gómez y Wilson Poirama, Ecuador	

Proyecto de la lengua tunica: un análisis de legitimidad e identidad representado por la revitalización de la lengua	311
Brenda Lintinger y Katherine Bell, Estados Unidos	
<i>Mesa redonda IV: Políticas lingüísticas y lenguas amenazadas</i>	
Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas	319
Marissa Censabella, Argentina	
Logros y escollos de la nueva Ley de Lenguas en Paraguay	329
Lenka Zajícová, República Checa	
<i>Mesa redonda V: Derechos lingüísticos de las lenguas en peligro</i>	
La lengua shuar y su uso radiofónico: funciones referenciales y deixis socio-identitaria	339
Maurizio Gnerre, Italia	
Lenguas indígenas en Brasil: la letra y la palabra	349
José Bessa, Brasil	
Derechos de propiedad intelectual de las lenguas indígenas del suroeste de los Estados Unidos	355
Logan Sutton, Estados Unidos	
Manifiesto.....	365

Presentación

*Tu idioma es la casa de tu alma...
Ahí viven tus padres y tus abuelos.
En esa casa milenaria,
hogar de tus recuerdos,
permanece tu palabra.
Por eso,
no llores la muerte de tu cuerpo
ni llores la muerte de tu alma,
tu cuerpo se verá en el rostro de tus hijos y de tus nietos.
Tu alma se eternizará en el fulgor de las estrellas.*

(Miguel Cocom Pech, poeta maya)

La lengua, en tanto alma del ser humano, fue el tema central del encuentro internacional *VOCES E IMÁGENES DE LAS LENGUAS EN PELIGRO*, desarrollado por la Universidad Católica de Quito conjuntamente con la Fundación para las Lenguas en Peligro (Foundation for Endangered Languages, FEL) y con el auspicio de la Universidad Politécnica Salesiana, a través de Centro de Estudios Interculturales (CEI). Este encuentro, primero en su género en el país, cobró especial importancia por varias razones y situaciones contextuales que condicionaron su desarrollo la primera de las cuales consiste en qué, a pesar de la visibilidad que las lenguas en peligro han tenido en los últimos años, todavía se las concibe, a nivel general, como reliquias exóticas del pasado y como sobrevivientes irrelevantes y marginales del subdesarrollo. El segundo elemento contextual es que, la tendencia mundial de reconocer, respetar y revitalizar la diversidad lingüística del planeta y de conocer y mantener las lenguas vulneradas del mundo es cada vez

más clara y contundente (Declaración de UNESCO, abril 2007).

Luego de revisar los logros y alcances obtenidos, resumimos en los siguientes puntos los indicadores de relevancia del encuentro:

- La participación de representantes estudiosos de las lenguas de todos los continentes¹.
- La participación de hablantes de lenguas minorizadas de varias partes del mundo, así como de representantes indígenas de todas las nacionalidades del país.
- Las riquísimas reflexiones que se dieron durante el Congreso y que fueron más allá del ámbito puramente

1 Los países representados fueron los siguientes: Australia (occidental y oriental), Albania, Alemania, Argentina, Austria, Bolivia, Canadá, Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Holanda, Italia, Marruecos, México, Nueva Zelanda, Pakistán, País Vasco, Paraguay, Perú, Reino Unido, República Checa, Sarajevo, Suiza

lingüístico, adquiriendo un carácter multi e interdisciplinario.

- La variedad de la temática que incluyó alrededor de más de 50 lenguas del mundo.
- La presencia y trabajo conjunto con instituciones académicas como la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) así como también instituciones públicas y privadas.
- La presencia de profesionales y estudiantes de varias disciplinas.

El Congreso abrió un espacio de reflexión, de discusión y de búsqueda de acciones en torno a las lenguas vulneradas a nivel mundial, regional y local, y dio cabida a un gran número de personas interesadas en la temática.

Entre los objetivos específicos que guiaron las discusiones del evento, sobresalen los siguientes:

- Poner en evidencia la existencia de lenguas en peligro con el fin de crear conciencia de su situación, tanto entre los hablantes como los no hablantes.
- Apoyar la documentación activa que promueva el uso y mantenimiento de las lenguas en peligro.
- Reforzar el uso y mantenimiento de las lenguas en peligro en todos los contextos comunicativos.
- Difundir el conocimiento disponible sobre dichas lenguas.
- Fomentar principios éticos en los procesos de investigación lingüística.

En consonancia con los objetivos propuestos las ponencias, mesas redondas, conferencias y conversatorios permitieron acceder a la situación de un número muy considerable de lenguas, las mismas que

nos reafirmaron que las lenguas minorizadas no tienen impedimento alguno para ser utilizadas en los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y en todos los ámbitos de comunicación, de la forma más apropiada. Se analizó la importancia de la documentación activa y los principios éticos que deben guiar toda investigación, especialmente aquellos relacionados con el patrimonio intangible. Se subdesarrolló la obligatoriedad de revertir los productos de toda documentación a la comunidad de hablantes para favorecer el uso de sus lenguas.

El Congreso se constituyó en un espacio relevante que permitió difundir el conocimiento sobre las lenguas en peligro y los retos que enfrentan sus hablantes. Las voces escuchadas fueron múltiples y cada una nos ha recordado lo mucho que queda por hacer y la necesidad de actuar rápida y contundentemente sin perder de vista el contexto global. Se puso además en evidencia, que éste es un compromiso de todos, hablantes y no hablantes, conocedores y neófitos, individuos y comunidades, políticos y académicos.

Se planteó la importancia de identificar nuevos espacios de comunicación sin perder de vista el valor de la oralidad y de los recursos que proporciona la escritura; incluso, de la necesidad de encontrar nuevos caminos para que los hablantes de las lenguas amenazadas sean los dueños de la palabra, al tiempo que se apropian de la letra y la escritura.

En esta publicación que tiene como principal propósito llegar a un público más amplio, se han incluido todas aquellas conferencias que no han sido publicadas en ningún otro medio, así como algunas conferencias que aunque fueron enviadas para el encuentro *VOCES E IMÁGENES*

DE LAS LENGUAS EN PELIGRO, no se presentaron durante el evento por causas ajenas al deseo de sus autores.

Agradecemos a todos quienes hicieron posible la realización de este evento: a la PUCE, a Marleen Haboud, coordinadora general de este evento, a los Proyectos Oralidad Modernidad, Geolingüística Ecuador y Así Dicen Mis Abuelos,

así como a todos los auspiciantes y colaboradores que posibilitaron la realización del evento. Un agradecimiento especial al Rector de la Universidad Politécnica Salesiana, P. Javier Herrán G., sdb, no solo por el auspicio otorgado al encuentro sino también por haber hecho posible la presente publicación a través de la editorial universitaria Abya Yala.

José E. Juncosa

(Coordinador del Centro de Estudios Interculturales de la Universidad Politécnica Salesiana, Director de Ediciones Abya-Yala)

Lineamientos del Congreso

A pesar de la visibilidad que las lenguas en peligro han tenido en los últimos años, todavía se las concibe como reliquias exóticas del pasado y como sobrevivientes irrelevantes y marginales del subdesarrollo. *Voces e Imágenes de las Lenguas en Peligro* abordó las diferencias que estas lenguas y sus hablantes tienen frente a la sociedad mayoritaria y su impacto en la formación de actitudes y prácticas lingüísticas.

Este encuentro nos ofreció la oportunidad de reflexionar sobre las lenguas minorizadas, su situación actual y sus relaciones con las sociedades nacionales y, al mismo tiempo, entender de mejor forma los retos que enfrentan sus hablantes en la cotidianidad, tanto dentro de sus propias comunidades, como fuera de ellas.

Se abrieron espacios para compartir experiencias exitosas de revitalización de las lenguas minorizadas y promover su mantenimiento dentro de un mayor número de contextos comunicativos. Uno de nuestros objetivos es apoyar toda acción que, originándose en la documentación activa, refuerce la vida de las lenguas amenazadas.

Los ejes temáticos guía de este encuentro fueron:

1. Análisis lingüístico y sociolingüístico

- ¿Cuáles son los efectos del contacto y su impacto en la vitalidad de las lenguas?
- ¿Cómo han incidido en las actitudes lingüísticas las formas en que las sociedades nacionales visualizan e imaginan las lenguas minorizadas?

2. Actitudes e identidades lingüísticas y sociales

- ¿Cómo se han mantenido y transformado las tradiciones e identidades de los hablantes de las lenguas minorizadas?
- ¿Cuáles son las consecuencias de los procesos migratorios de los hablantes de las lenguas minorizadas en su auto identificación y en la de sus comunidades de origen? ¿Cómo enfrentan la generación de nuevas identidades aquellos que regresan?

3. Medios de comunicación masiva, nuevas tecnologías y lenguas amenazadas

- ¿Cómo han afectado los medios de comunicación (radio, televisión) y las nuevas tecnologías (telefonía celular, Internet, etc.) la vitalidad de las lenguas en peligro? ¿Se han generado nuevas voces y nuevas imágenes?
- ¿Cómo optimizar el uso de las nuevas tecnologías para contrarrestar las amenazas permanentes que enfrentan las lenguas minorizadas?

4. Lenguas en peligro y documentación

- ¿Se ha logrado transformar la documentación pasiva en activa para favorecer, en la práctica, el fortalecimiento de las lenguas amenazadas?
- ¿En qué medida han logrado los hablantes y los no hablantes de lenguas minorizadas tomar en cuenta, en la planificación de la documentación, procesos participativos que desafíen una documentación colonizadora?

- ¿Hasta qué punto se han incorporado metodologías propias de los hablantes de lenguas minorizadas en la documentación? Si se lo ha hecho ¿qué lecciones hemos aprendido?

5. Las lenguas como patrimonio intangible y la ética como eje transversal

- ¿Se ha reflexionado profundamente sobre el alcance de la lengua como patrimonio intangible y sus implicaciones para el mantenimiento de las lenguas amenazadas?
 - ¿Han llegado las instituciones nacionales e internacionales a desarrollar y respetar un código de ética que guíe la investigación de lenguas amenazadas?
 - ¿Han tenido los estándares éticos un impacto real en la preservación de la lengua como patrimonio intangible?
 - ¿Cómo evaluar apropiadamente el impacto de las prácticas de documentación lingüística en la vitalidad de las lenguas amenazadas y el acceso real que tienen los hablantes a los productos de dicha documentación?
- ¿Responden éticamente las políticas lingüísticas recientes a las necesidades y demandas de las lenguas amenazadas?
 - ¿Qué experiencias exitosas conocemos de documentación activa que, basándose en principios éticos, sean ejemplos a seguir en la búsqueda de una revitalización integral de la lengua, la cultura y la identidad?

El Ecuador, uno de los países más pequeños de América Latina, es conocido por su diversidad geográfica, cultural y lingüística. Además del español, hay trece lenguas indígenas todavía vitales, aunque todas están de algún modo vulneradas. En las últimas décadas, los movimientos indígenas han liderado cambios profundos en el país y, gracias a sus demandas permanentes por el respeto a sus derechos económicos, sociales y culturales, se han convertido en modelo para desarrollos similares en otros países de la región. Esta conferencia puso atención a las relaciones que mantienen las distintas comunidades en un país de contrastes como el Ecuador.

Introducción

VOCES E IMÁGENES DE LAS LENGUAS EN PELIGRO

Mi lengua es mi mundo

El hecho de que la muerte de una lengua implique la pérdida de un cúmulo de conocimientos irrecuperables no ha concitado todavía suficiente reflexión, ni por parte de la sociedad global, ni de los propios hablantes; y es que no se ha tomado en cuenta que las lenguas son instrumento primordial para la transmisión del patrimonio cultural de un pueblo y al mismo tiempo, patrimonio intangible de la humanidad; por el contrario, y con frecuencia, se considera que las lenguas amenazadas son reliquias exóticas del pasado y sobrevivientes irrelevantes y marginales del subdesarrollo.

Voces e Imágenes de las Lenguas en Peligro, nació con el fin, no sólo de apoyar a la organización de la conferencia anual de la Fundación Británica para las Lenguas en Peligro (FEL), sino y sobre todo, con el objetivo primordial de abrir, desde el continente americano en donde el riesgo de desaparición de las lenguas es uno de los más altos del planeta, un espacio de reflexión en torno a las lenguas en peligro, su situación actual, expectativas, fracasos y conquistas.

Nos propusimos aunar esfuerzos para visibilizar voces e imágenes viajeras, provenientes de distantes rincones del mundo, y para tratar de entender de mejor forma los retos que enfrentan sus hablantes en la cotidianidad, tanto dentro de sus propias comunidades, como fuera de ellas.

Hemos querido además, darnos la oportunidad de conocer, en alguna medida, los varios caminos por los que transitan las lenguas minorizadas, sus experiencias exitosas, fallidas o en proceso.

El compendio de conferencias aquí presentado, incluye tres secciones. La primera analiza algunos rasgos lingüísticos y sociolingüísticos que caracterizan a voces provenientes de lugares distantes como el Oriente y Europa, así como también de nuestra cercana, aunque también desconocida, Amazonía. Cada caso específico a presentarse contribuirá a configurar las diferentes facetas del peligro que enfrentan las lenguas y sus hablantes, el rostro del desplazamiento, la angustia de la desaparición, pero también los esfuerzos que se despliegan por el reencuentro y la recuperación.

La segunda sección pone especial interés en el rol de los medios de comunicación masiva, las redes sociales y las nuevas tecnologías en la generación de nuevas voces y nuevas imágenes, unas que aparecen irreconocibles, otras que luchan por mantenerse intactas. Algunos de los trabajos presentados se preguntan reiteradamente cómo optimizar el uso de las nuevas tecnologías para que, en forma incluyente, conviertan a la avasalladora modernidad en instrumento de reencuentro y revitalización, de creación y negociación al servicio de las comunidades y sus lenguas.

La tercera sección ofrece, desde varias experiencias, sobre todo en América Latina, casos de documentación que de uno u otro modo apuntan al fortalecimiento de las lenguas; sin duda, los casos más exitosos parecen ser aquéllos en los que la comunidad, aunando esfuerzos y superando diferencias, se ha puesto de pie para defender su patrimonio con toda herramienta posible.

Son múltiples las voces que aquí recogemos; cada una nos recuerda lo mucho que queda por hacer y la necesidad de actuar rápidamente desde cada individualidad y cada colectivo, pero sin perder de vista el contexto global. Nos recuerda además, que este es un compromiso de todos, hablantes y no hablantes, concedores y neófitos, individuos y comunidades, políticos y académicos. En esta faena, es vital el apropiarse de todo posible espacio de comunicación, en la cotidianidad, de forma permanente, y en algunos casos, enfrentando grades limitaciones económicas.

Finalmente, en la discusión de las mesas redondas, se ponen de manifiesto los avances y limitaciones de la legislación. La mayoría de países muestra tener políticas lingüísticas muy bien delineadas y acogerse oficialmente a todo pronunciamiento que defienda los derechos humanos y los derechos lingüísticos; en la práctica, los escollos son todavía innumerables, se irrespetan las leyes y desvirtúan los códigos éticos.

Este compendio reúne voces, imágenes y puntos de vista muy diversos y aún controversiales; experiencias de hablantes y no hablantes de lenguas amenazadas unidos por la certeza de que sí es posible

aunar esfuerzos, respetar al otro, compartir conocimientos y comprometerse a favor de la vida.

Tanto la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y su Escuela de Lingüística, como la Fundación para las Lenguas en Peligro (FEL) organizadoras de este evento, transitan por vías diferentes, continentes diferentes, lenguas diferentes, pero comparten, al igual que sus auspiciantes, un auténtico deseo de entender, aceptar y trabajar con las lenguas amenazadas y sus hablantes.

Voces e Imágenes de las lenguas en Peligro es una muestra de que el trabajo colaborativo sí es posible. Nuestro agradecimiento a todos quienes nos han brindado su apoyo, sobre todo, a todas aquellas voces que al levantarse nos han permitido caminar más allá de nuestro propio eco.

Es compromiso de quienes realizamos este encuentro, apoyar toda acción que, originándose en la documentación activa y ética, refuerce la vida de las lenguas amenazadas.

Los organizados agradecemos especialmente a: Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Andina Simón Bolívar, Ministerio de Patrimonio, Ministerio de Educación y Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, Asociación de Estudiantes de la Escuela de Lingüística (AELA), Agregada cultural de la Embajada de Estados Unidos y la Embajada de Gran Bretaña, por su auspicio al evento; y a Paola Enríquez y Fanny Cabrera por su colaboración en la revisión de este texto.

Marleen Haboud

FEL XV-PUCE 1

Voces e imágenes de las lenguas en peligro

Índice de Autores

Cecilia Ovesdotter Alm,
Melissa Axelrod,
Katherine Bell,
José Bessa,
Martine Bruil,
Martin Castillo,
Marisa Censabella,
Eda Derhemi,
Hortensia Estrada,
Ana Fernández Garay,
Gabina Funegra,
Maurizio Gnerre,

Jorge Gómez,
Marleen Haboud,
Susan Kalt,
Tuntiak Katan Jua,
Kathryn Lehman,
Brenda Lintinger,
Aurolyn Luykx,
Olga Mayorga,
Marianne Mithun,
Alberto Muenala,
Arturo Muyulema,
Nicholas Ostler,

Cecilia Ovesdotter Alm,
Manuel Paza,
Alliwa Pazmiño,
Wilson Poirama,
Thomas Saunders,
Armin Schwegler,
Inge Sichra,
Logan Sutton,
Tulio Rojas,
Miroslav Valeš,
José Yáñez,
Beatriz Zabalondo,

Índice de Lenguas

El siguiente listado hace referencia al país o al continente en el cual se encuentran las lenguas a las que hace referencia la presente publicación. En algunos casos se incluyen los nombres alternativos que se dan a las lenguas según las denominaciones usadas por los autores en este libro. Cabe aclarar, que si bien algunas de estas denominaciones no son al momento aceptadas por los hablantes se las ha incluido por ser aun utilizadas por algunos académicos. Esto no implica, sin embargo, que ni los editores ni los autores de este libro recomiende el uso preferente de ningún nombre en particular.

Lengua	Lugar
A'ingae (<i>A'i</i>)	Ecuador
Achuar Chicham	Ecuador
Albanian (<i>Arbëresh</i>)	Italia
Ava-guaraní	Argentina
Awapit	Ecuador
Aymara	Bolivia, Peru
Blackfoot	Estados Unidos
Castellano, español	América del sur
Chá'palaa	Ecuador

Chiriguano (<i>Ava-guaraní</i>)	Argentina
Chorote	Argentina
Ruso Doukhobor	Sur de Rusia, Georgia, Canadá
Euskera (<i>Vasco</i>)	España, Francia
Guambiano (<i>Nam Trik</i>)	Colombia
Guaraní (<i>Ava-ñee</i>)	Argentina, Paraguay
Huasteco	México
Jicarilla Apache	Estados Unidos
Zápara (<i>sapara, kayapi, kayapwe</i>)	Ecuador, Perú. (lengua en alto peligro de extinción)
Kichwa (<i>Runasimi</i>)	Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú
<i>Kiswahili</i>	Este de África
Língua Geral Amazônica	Brasil
Língua Geral Paulista	Brasil
Māorí	Nueva Zelanda (Aotearoa)
Mapudungun (<i>Mapuche</i>)	Chile
Maskoy	Paraguay
Mataco	Argentina, Paraguay
Mataguayo	Paraguay
Mocovi	Argentina
Mohawk	Canadá, Estados Unidos
Moqoit	Argentina
Mbya	Argentina, Paraguay
<i>Nam Trik</i>	Colombia
Nasa Yuwe	Colombia
Navajo	Estados Unidos
Nivaclé	Argentina
O'odham	Estados Unidos
Páez (<i>Nasa Yuwe</i>)	Colombia
Paicoca (<i>Pai, Siona</i>)	Ecuador
Palenquero	Colombia
Papago	Estados Unidos

Pilagá	Argentina
Portuguese	Brasil
Qom	Argentina
Quechua (<i>Runasimi</i>)	Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú
Ranquel	Argentina
Russian	Sur de Rusia, Georgia, Canadá
Sáliva	Colombia
Shimigae (<i>Andua</i>)	Ecuador
Shuar Chicham	Ecuador
Sia Pedee (<i>Epera</i>)	Colombia
Siona	Ecuador
Swahili (<i>Kiswahili</i>)	África
Tapiete	Argentina
Tehuelche	Argentina
Tewa	USA
Tiwa	USA
Toba	Argentina
Tunica	Estados Unidos
Vilela	Argentina
Wao Tededo	Ecuador
Wichí	Argentina
Worrorra	Australia

CAPÍTULO 1.

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y SOCIOLINGÜÍSTICAS

Ser especial

Marianne Mithun

University of California, Santa Barbara, EE.UU.

[mithun@linguistics.ucsb.edu]

Resumen

Los hablantes expertos pocas veces hacen conciencia de las asombrosas complejidades de sus lenguas maternas, especialmente si éstas carecen de una larga tradición literaria. El valor que se asigna a estas lenguas, tanto por parte de aquellos que pertenecen a la comunidad como por los forasteros, es más una reflexión de las actitudes culturales que de la propia lengua, en especial si la lengua es hablada principalmente por un número pequeño de ancianos. Pero las actitudes también fluyen en la dirección opuesta. Una lengua puede convertirse en la piedra angular del orgullo en su patrimonio cultural, sobre todo luego de que se hace evidente que no solo es tan buena como una lengua mayoritaria e invasiva, sino que también es especial.

1. Introducción

La actitud hacia la lengua es un tema cultural. Algunas comunidades ven a la lengua principalmente como una herramienta utilitaria, si es que la consideran del todo. Las diferentes lenguas simplemente permiten que uno se comunique con diferentes personas, de manera parecida a la forma en que los diferentes utensilios de cocina sirven para preparar diferentes alimentos. Otras comunidades tienen la tradición de apreciar, cultivar y disfrutar de sus lenguas. No es de sorprenderse que estas actitudes tengan efectos profundos en la viabilidad para que las lenguas en peligro sean reemplazadas por otras. Las personas tienden a usar los idiomas que consideran de gran estima y aquellos que saben que son respetados, y los niños tienen mayor probabilidad de aprender las lenguas que escuchan en su entorno.

Pero el respeto y la estima no deberían ser inertes; pueden ser desarrollados

y cultivados, y las recompensas se podrán sentir mucho más allá de las propias lenguas.

2. Invisibilidad

Hace algunos años visité a unos amigos que empezaban a reconocer que sus hijos ya no aprendían su lengua heredada. El hijo de mi anfitriona, de cinco años de edad, al terminar el primer día de clases entró a la carrera a su casa sollozando “¡me llamaron indio!”. Los linderos de los distritos escolares en esa zona eran tales que se distribuía a los niños de la comunidad en cuatro distritos, con minorías en cada escuela. Su madre le respondió dulcemente “pero si tú ERES indio”. Esto le hizo llorar aún más; la palabra “indio” era un insulto para el niño.

Esta comunidad desarrolló en sus escuelas programas de idiomas que tuvieron un éxito mucho mayor de lo previsto. Puede ser que estos niños no hayan resul-

tado hablantes perfectos, pero sus vidas cambiaron. Sus calificaciones mejoraron en todas las asignaturas y se transformaron en individuos mejor adaptados y más alegres. El ser nativos todavía tiene para ellos un significado substancial, positivo e importante. Las clases del idioma les han develado un patrimonio cultural del que se sienten orgullosos.

Existen historias similares en todo el mundo. Los niños y los adultos que descubren la riqueza de su propio origen tienden a sentirse más felices con su lugar en el mundo, y con frecuencia son más exitosos tanto en su comunidad como en la cultura circundante. El idioma puede ser una pieza muy importante de esta imagen.

Para aquellos que ya estamos fascinados con las lenguas el significado de cada una nos parece obvio. Pero para muchas personas, tanto aquellas en las comunidades en las cuales se habla una lengua en peligro, como para los forasteros, el valor de estas lenguas puede ser en gran medida invisible. Trabajar con lenguas va más allá de proveer un registro: juega un papel importante en la creación de conciencia, respeto y aprecio del valor de un patrimonio cultural.

Algunas estrategias pueden ayudar a lograr avances, otras a demostrar que la lengua es tan buena como aquella con la que se compete, y otras a darse cuenta que es mucho más que un simple equivalente.

3. Tan bueno lo uno como lo otro

Algunas veces los idiomas de las minorías son rechazados por las generaciones más jóvenes y menospreciados por los forasteros porque los consideran menos efectivos que la lengua rival dominante; estos son hablados principalmente por personas mayores y estas lenguas no

están listas para enfrentarse con el mundo moderno. Un paso para cambiar esta percepción es darles una presencia observable en la vida cotidiana moderna. Todos tenemos una mayor motivación para aprender un idioma que escuchamos y miramos en nuestro entorno.

Es por esto que hace sentido poner a disposición de quienes aprenden estos tipos de idiomas la posibilidad de usarlos con facilidad e interactivamente en una base cotidiana. Afortunadamente las palabras y frases de este tipo componen la mayoría de los programas de revitalización. La mayoría de las clases de idiomas empiezan con saludos y chachara: 'Hola', '¿Cómo estás?', 'Por favor pásame el pan', 'Gracias', 'Nos vemos'. En muchas comunidades nativas de Norteamérica el acceso a tales expresiones simples ha hecho una diferencia enorme. Los miembros de la comunidad, sin importar su edad, usan de forma rutinaria el idioma heredado para saludar, en la mesa, al teléfono, e inclusive cuando envían mensajes de texto. El idioma está vivo, es un símbolo de comunidad y de orgullo en su patrimonio cultural, observable para los miembros de la comunidad y para sus vecinos.

La compilación de conjuntos de expresiones básicas puede crear un vehículo para la creatividad. Se puede poner especial atención en lo que tienden a decir con más frecuencia, tanto los jóvenes como los adultos a lo largo de un día normal. Por ejemplo, los perros y los gatos pueden sentirse igualmente contentos con nombres en el idioma tradicional y aprenderán a responder a las órdenes con igual facilidad (o apatía). Definitivamente, las mascotas son menos críticas respecto a la pronunciación que sus pares humanos, y el hablarles en la lengua tradicional así lo demuestra. Poner

a su alcance expresiones específicas para competencias deportivas, tales como señales para ciertas jugadas, gritos de apoyo y ovaciones triunfales, puede surtir efecto para intimidar a los adversarios y crear un espíritu de equipo.

Puede ser también eficaz aumentar la visibilidad del idioma. Un grupo de profesores del idioma nativo de otra comunidad vio la necesidad de desarrollar una buena ortografía, que refleje todas las distinciones en el idioma para que los futuros estudiantes de la segunda lengua puedan saber el sonido exacto de las palabras, para que las personas lo puedan escribir con confianza, para que pueda ser usado en la era digital, pero manteniendo la apariencia del sistema tradicional usado por los misioneros. Este grupo de hábiles profesores creó un buen sistema, pero ellos se dieron cuenta de que no se lo podía imponer por decreto en una comunidad como la suya. Colocaron letreros en toda la comunidad: en las señales de tránsito, en la oficina de correos, en las iglesias, en las escuelas, en los pasillos de los supermercados. Luego otros comerciantes pidieron también letreros para colocarlos en sus negocios. El idioma tiene ahora una presencia visible en la comunidad, cosa que antes no sucedía.

Por supuesto que las iniciativas dirigidas a introducir una lengua tradicional en la vida moderna de una comunidad puede suscitar algunas cuestiones fundamentales. Por ejemplo, cada comunidad varía en su receptividad hacia palabras en otros idiomas. Los hablantes de algunos idiomas como el inglés, adoptan fácilmente palabras extranjeras como *spaghetti*, *Weltanschauung*, y *tsunami*. Los hablantes de otras lenguas crean sus propios términos a partir del idioma nativo, sea por principio

o porque su propia lengua les ofrece buenas herramientas para el efecto. Ninguna de estas estrategias es correcta o incorrecta. En algunas comunidades, incorporar palabras de otros idiomas es simplemente la continuación de tradiciones antiguas y de prácticas actuales. La adopción de cada palabra extranjera es vista en otras comunidades como un paso por la resbalosa ladera que lleva a la extinción.

Los temas que se suscitan pueden ser más sutiles. Una razón importante para preservar las lenguas en peligro es el hecho de que son la personificación de una cultura, de formas tradicionales de pensar e interactuar. En el transcurso del trabajo con hablantes de otra lengua que ya no se usa cotidianamente noté que nunca vi a las personas saludarse entre ellas. Cuando les pregunté sobre los saludos, en un principio los hablantes se mostraron extrañados, luego discutieron sobre la pregunta, y finalmente acordaron que no existían tales saludos. Pregunté qué diría alguien si se encuentra con una amiga haciendo compras en el pueblo vecino. Nuevamente la misma respuesta. Finalmente alguien dijo que diría el equivalente de 'ah, estás aquí'. Según ellos, los rituales de saludos no eran una parte tradicional de su idioma, que ha sido hablado siempre en una comunidad muy pequeña. Esta diferencia provoca una pregunta interesante para aquellos que trabajan en la revitalización de lenguas: ¿es preferible preservar las prácticas tradicionales asociadas con el idioma, o se deben crear nuevas prácticas acordes con la cultura moderna?

4. Más que equivalente: ser especial

Los lingüistas comentan a menudo que todos los idiomas evolucionan para llenar las necesidades de sus hablantes. En

la mayoría de lenguas es un asunto relativamente simple crear términos para aparatos tales como radios, computadoras y hornos de microonda. Pero si todos los idiomas fuesen verdaderamente equivalentes, el valor de cada uno sería marginal para las comunidades en las cuales se hablan, para sus vecinos, para los estudiosos, y para todos aquellos interesados en la capacidad de la mente humana. Mientras más aprendemos sobre las lenguas, más apreciamos las formas en las que cada idioma es especial. Reconocer lo que les hace especiales puede ser una herramienta poderosa para crear respeto y estima dentro de la comunidad y fuera de ella.

Las diferencias entre las lenguas no son ni aleatorias ni arbitrarias. Sabemos que los pensamientos que los hablantes eligen con más frecuencia para expresarse en sus conversaciones cotidianas, las distinciones que consideran que merecen mencionarse, con el tiempo se vuelven rutinarios y se establecen en el vocabulario y en la gramática. Se desarrolla una elaboración en aquellas áreas que son importantes para su cultura. Algo puede emerger del entorno material: los términos para las formaciones geográficas, para las medicinas, para las variedades de peces, para los tipos de cestos. Algunos pueden ser sociales, tales como los términos para las direcciones y para el parentesco, y los nombres de las prácticas ceremoniales. Estos tipos de vocabulario son con frecuencia los más obvios y más probables de ser documentados. Pero lo que hace especial a una lengua puede ser mucho más profundo, como en la forma en que los hablantes categorizan conceptos, organizan y conectan sus pensamientos, los transmiten a otros, y de la forma en que interactúan los hablantes.

Este tipo de diferencias son, con frecuencia, más sutiles, complejas e interesantes.

En las siguientes secciones se ilustrarán algunos ejemplos con material del mohawk, un idioma iroqués hablado en el noroeste de Norteamérica, principalmente en Quebec, Ontario y en el estado de Nueva York. Por supuesto que lo que es especial difiere de un idioma a otro; es eso lo que les hace únicos.

4.1. Polisíntesis

Una de las características especiales más obvias del mohawk es su propensión a las palabras largas. Las palabras, y especialmente los verbos, pueden contener potencialmente muchas partes significativas, característica que se denomina *polisíntesis*. Lo que puede expresarse en una oración completa en inglés o español, en mohawk se expresa frecuentemente solo con un verbo. Palabras como aquella en (1) son comunes. La primera línea del ejemplo muestra la palabra tal como es hablada (en la ortografía de la comunidad), la segunda línea muestra sus partes significativas (morfemas), la tercera línea muestra el significado de cada parte, y la cuarta línea es una traducción libre de la expresión completa.

(1) *Thia 'tonsakani 'tsónhkwahkwe'.*

th- i- a'- t- onsa- k- an-
justo-ahí-PAS-cambio- vuelta-yo-propio-

i'tsonhkw-ahkw- e'
trasero- recojo-PERF

Lit: 'Acabo de saltar nuevamente ahí mismo'.

Podría preguntarse si la polisíntesis hace alguna diferencia. De hecho lo hace.

Cualquier hablante de mohawk reconocería de inmediato a (1) como una sola

palabra, pero sería incapaz de segmentarla en morfemas (a menos que haya estudiado lingüística). Por ejemplo, los hablantes no identificarían *i-* como la parte que significa 'acción dirigida lejos del individuo', o *t-* como un cambio de posición, tanto como los hablantes del inglés identificarían de inmediato el sonido *-t* como pretérito, dado que es la diferencia en inglés entre *look* y *looked*; sin embargo, con frecuencia, pueden manipular las partes con una habilidad vertiginosa y generalmente tienen un sentido de los significados contenidos en la palabra. Hay veces en que los hablantes han comentado que el idioma pinta imágenes en sus mentes; es fácil saber por que. Consideremos la palabra mohawk para 'relámpago': *tewani'nehkara'wánionhs*. Significa literalmente 'está sacando la lengua aquí y allá' (puede compararse con la orden '¡saca la lengua!', con el prefijo pronominal *s-* 'tú' en lugar del prefijo *w-* 'el' en 'relámpago', y sin el sufijo habitual). El idioma está lleno de tales imágenes.

Generalmente se insertan aspectos de la cultura en esta estructura. Si el hablante compra un obsequio para una amiga diría (2).

(2) *Wa'khehárahse'*.

wa'- khe- har- hahs-e'
PAS- yo/ella-cuelgo-para-PERF

Lit: 'Yo lo colgué para ella.' = 'Compré un obsequio para ella.'

Generalmente, el término es utilizado sin pensarlo dos veces, pero tiene su historia. El hablante Kaia'titáhkhe' Jacobs explica que las personas solían dar cobijas como obsequio. Cuando una pareja contraía matrimonio se colocaba una sogá dentro de la casa, y los invitados entraban y colgaban los obsequios en ella. Otro ejemplo se puede ver en el término para Año Nuevo en (3).

(3) *tsi na'teiontatenoronhkwánionhs*

tsi- n- a'- te- iaw-atate-
como-cuando-PAS-dos-uno-entre.

otro- noron-hkw- anion-hs
es.afectuoso-con-generalmente

Lit: 'Cuando la gente se besa entre ellos' = 'Año Nuevo'.

Era la costumbre que en el día de Año Nuevo las personas fueran de casa en casa compartiendo una bebida y besándose unos con otros.

La polisíntesis también provee a los hablantes de herramientas útiles para crear nuevo vocabulario. Si las nuevas palabras se usan con la suficiente frecuencia, se convierten en una parte normal del idioma y los hablantes dejan de enfocarse en su significado literal original. Pero los significados literales pueden dar luces a la forma en que se consideraban los conceptos al momento de crear las palabras. Por ejemplo, la palabra moderna para 'hospital' no pinta una imagen optimista de las prácticas médicas de la época de los contactos iniciales con los europeos.

(4) *tsi iakenheion'taientákhwa'*

tsi iak- enheion-'t-ient- ahkw-ha'
donde uno-muere- pone- con-
generalmente

Lit: 'Donde uno generalmente deposita a los muertos' = 'Hospital'.

4.2. Incorporación de sustantivos

Una segunda mirada a algunos de los verbos observados del mohawk muestra que pueden contener sustantivos incorporados en ellos. El verbo 'saltar' en (1) dice literalmente 'levantar el propio trasero'; contiene la raíz nominal *i'tsonhkw-* 'trasero/traste'. Los hablantes del mohawk incorporan sustantivos cuya

raíz está integrada como verbo de manera dominante en la formación de nuevas palabras, como en la palabra ‘hospital’ en (4), con la raíz nominal *-enheion’t-* ‘aquellos que están muertos’. (Esta raíz nominal se formó a su vez de la raíz verbal ‘morir’ más un sufijo nominalizador ‘aquellos que’).

La incorporación nominal en el mohawk puede dar una visión de la clasificación de conceptos. Con frecuencia se incorporan tres raíces nominales: *’nikonhr-* ‘mente’, *-ia’t-* ‘cuerpo’, y *-rihw-* ‘cuestión, tema, palabra, noticias, etc.’. Un ejemplo del efecto de la incorporación de la raíz nominal *’nikonr-* ‘mente’ dentro de un verbo que significa ‘lanzar’ se observa en (5).

(5) *ionkwá:ti’*

Lit: ‘Yo lo lancé’

ia’kate’nikonhrón:ti’

Lit: ‘Yo mente lancé a mi mismo’ = ‘Me expresé.’

Los resultados de incorporar las raíces nominales *-ia’t-* ‘cuerpo’ y *-rihw-* ‘asunto’ en ‘buscar’ pueden observarse en (6).

(6) *kéhsaks*

Lit: ‘Yo estoy buscando’ = ‘Yo lo estoy buscando (un objeto)’

kheia’ísaks

Lit: ‘Yo estoy buscando-cuerpo’ = ‘Buscándola (una persona)’

kerihwísaks

Lit: ‘Yo estoy buscando asunto’ = ‘Estoy investigando.’

De algún modo, la incorporación de estos sustantivos incorporados sirve para categorizar a los verbos en grupos relativos a temas mentales, físicos y abs-

tractos. En (7), (8), y (9) tenemos algunos ejemplos adicionales.

(7) - *’nikonhr-* ‘mente’

wakate’nikonhriiòhston

Lit: ‘Yo he hecho bien mi mente’ = ‘Estoy siendo paciente’

wake’nikonhraién:ta’s

Lit: ‘Está establecido mente en mí’ = ‘Yo lo comprendo’

wake’nikonhratshà:ni

Lit: ‘Yo soy fuerte mente’ = ‘Soy valiente’

sonke’nikónhrhèn:’en

Lit: ‘Se ha caído mente de mi otra vez’ = ‘Lo he olvidado’

Se’nikòn:rarak

Lit: ‘Mantén tu mente en ello’ = ‘Sé cuidadoso.’

(8) *-ia’t-* ‘cuerpo’

wakia’tishónhkhwa’

Lit: ‘Yo estoy temblando cuerpo’ = ‘Yo estoy tiritando’

wa’kheia’ítáta’

Lit: ‘Yo inserté cuerpo su’ = ‘Yo la enterré’

wa’katia’tahserón:ni’

Lit: ‘Yo preparé cuerpo yo mismo’ = ‘Yo me vestí’

wa’katia’tawi’táhsi’

Lit: ‘Yo descubrí cuerpo yo mismo’ = ‘Yo me saqué la chaqueta’

kia’rìón:ni

Lit: ‘Yo estoy extendido cuerpo’ = ‘Me estiré.’

(9) *-rihw-* ‘cuestión, tema, idea, palabra, noticias, ...’

wa’katerihwatè:ko’

Lit: ‘Yo tema-escapé’ = ‘Yo evité el tema’

wakerihwakéhte'

Lit: 'Yo estoy cargando tema' = 'llevando una carga'

wa'kerihó'kwate'

Lit: 'Yo cavé tema' = 'Yo hice alguna indagación'

wa'kerihwahserón:ni

Lit: 'Yo preparé tema' = 'Yo lo organicé'

wa'kerihwahni:rate'

Lit: 'Yo fortalecí tema' = 'Yo lo probé.'

Los hablantes expertos también incorporan ocasionalmente sustantivos para controlar el flujo de información, dirigiendo la atención a algunas partes del mensaje y dejando a otras en segundo plano. Una mujer describía como elabora el pan tradicional de maíz, mezclando los ingredientes, formando la masa y depositándola en agua hirviendo. Mencionó que fríe carne para hacer salsa para el pan.

(10) *Tionhónhskwaron' o'wà:ron
enhskeri:tahwe'*

Lit: vaca carne tú freirás
'Tú freirás carne.'

Al mencionar la carne por primera vez, la mujer utilizó el sustantivo léxico *o'wà:ron* 'carne' para atraer la atención hacia la carne. (La mayoría de las raíces de sustantivos del mohawk no se presentan como palabras sueltas. El sustantivo 'carne' consiste de un prefijo neutro *o-*, de la raíz nominal *-wahr-* 'carne', y del sufijo *on.*). Luego la señora explicó con mayor detalle sobre la consistencia óptima de la masa, la forma exacta de cómo formarla con las manos mojadas, el tamaño y forma perfecta de las tortas, por cuánto tiempo deben hervir, y cuán caliente debe estar el agua. En este punto volvió a mencionar a la carne, esta vez incorporándola en el verbo 'freír'.

(11) *Enhse'wahrakeri:tahwe'*

en- hse- 'wahr-keri't-hw- e'
FUT-AG 2SG-carne- freír- CAUS- PERF
Lit: 'Tú carne-freirás' = 'Tú freirás la carne.'

Esta vez la carne, que ya era parte de la escena, no era un centro de atención diferente. Sencillamente era parte del proceso de freír carne.

4.3. Personas y objetos: posesión

Las construcciones gramaticales pueden dar una visión interesante de tipos convencionalizados de relaciones: relaciones entre objetos, entre personas y objetos, entre personas, y entre ideas. En inglés mi relación con mi rostro, con mi dinero y con mi abuelo se expresan gramaticalmente de la misma forma, con el mismo pronombre posesivo *my*: *my face*, *my money*, *my grandfather*. En muchos otros idiomas, incluyendo el mohawk, este tipo de relaciones se diferencian gramaticalmente.

Se utiliza un conjunto de prefijos posesivos con la mayoría de cosas que son parte de uno, especialmente las partes del cuerpo. A este tipo de posesión se la denomina 'inalienable' o 'inseparable'.

(12) *k-konhsà:ke* 'mi rostro (área)
k-ahonhtà:ke 'mi oreja (área)
k-ahsinà:ke 'mi pierna (área)'

Se utiliza un conjunto diferente de prefijos posesivos con objetos que pueden adquirirse o perderse. A este tipo de posesión se la denomina 'alienable' o 'separable'.

(13) *ak-hwísta'* 'mi dinero'
ak-hwèn:kare' 'mis raquetas de nieve'
ak-kónhtshera' 'mi pintura'

Los idiomas que tienen una distinción inalienable/alienable difieren de formas interesantes en la manera en que se clasifican a los objetos específicos. Unos pocos sustantivos del mohawk pueden colocarse con cualquiera de los prefijos, pero con diferente significado.

- (14) *k-hnia'sà:ke* 'mi garganta (área)
ak-hnià:sa' 'mi cuello'
ke-'nionkserà:ke 'mi dedo gordo del pie'
ake-'niónkseri 'mi cebolla.'

En muchos idiomas los parientes (familiares) son clasificados como posesiones inalienables. En el mohawk no se los clasifica de manera alguna; los términos para el parentesco son básicamente verbos que describen relaciones. Al igual que todos los verbos, éstos contienen prefijos pronominales que identifican a las principales partes involucradas. La palabra para 'mi abuelo' comienza con un prefijo *rak-* 'él/yo', el mismo prefijo que el verbo *rakenòn:we's* 'yo le gusto a él'. La mayoría de términos de parentesco terminan en diminutivo, que es originalmente un signo de afecto.

- (15) *rakhsótha*
rak- hshot =ha
él/yo-sea.abuelo.de=DIM
 Lit: 'él es abuelo para mí' = 'mi abuelo.'

- (16) *khe'kèn:'a*
khe- 'ken' =a
Yo/ella-tiene.como.menor.hermana =DIM
 Lit: 'Yo tengo a ella como menor hermana' = 'mi hermana menor.'

Cuando el parentesco es simétrico o mutuo se usa un verbo recíproco.

- (17) *onkwara'se'okòn:'a*
onkw- ar- a'se' =okon'a
nosotros.todos-cada.otro-tiene.como.
primo=variablemente
 Lit: 'todos somos primos entre nosotros'
 = 'mis primos.'

Los esposos puede referirse de muchas formas. Una de ellas es una construcción recíproca muy parecida a la que se usa para los primos.

- (18) *teiakeni:teron*
te- iaken -i'teron
dos-nosotros.dos-residimos
 Lit: 'nosotros dos residimos' = 'mi esposa' o 'mi esposo.'

Otra forma se da con los términos basados en la raíz verbal *-ksten'* 'ser viejo' más el diminutivo.

- (19) *khekstèn:ha*
khe- ksten' =ha
Yo/ella-ser.viejo=DIM
 Lit: 'Yo tengo a ella como mi viejita' = 'mi esposa'

Existen términos con base en la raíz nominal *-nahkw-*, utilizada también en el sustantivo que se usa para 'matrimonio'. En este caso se da al cónyuge el tratamiento gramatical de una posesión alienable.

- (20) *aonáhkwa'*
ao- nahkw- a'
de ella.ALIEN-cónyuge-SUFJ NOM
'su esposo'
raonáhkwa'
rao- nahkw- a'
de él.ALIEN-cónyuge-SUFJ NOM
'su esposa.'

4.4 Contexto lingüístico y extralingüístico

La mayoría de idiomas hablados contienen pequeñas palabras (partículas) que permanecen casi por debajo del consciente de los hablantes; con frecuencia los hablantes tiene dificultades en traducirlos. Estas pequeñas palabras tienden a desaparecer cuando los hablantes comienzan a escribir en su idioma nativo, especialmente si antes aprendieron a escribir en otro idioma sin equivalentes obvios. Con frecuencia, estas partículas están ausentes en las clases de aprendizaje de la lengua y los estudiantes de segunda lengua no las aprenden. Sin embargo, los mejores hablantes nativos del idioma tienden a usarlas de manera prolífica y con gran efecto, aunque los efectos pueden ser sutiles.

Una partícula tal en el mohawk es *se'*. Una mujer anunció que había sopa para el almuerzo.

- (21) A *Tanon' ónon:tara' iakotkátsthon.*
 y sopa ella ha preparado
 'Y ella ha preparado sopa.'

Esta hablante nació en otra comunidad pero llegó a esta como adolescente. En la otra comunidad algunos hablantes utilizan *l* mientras que en esta utilizan *r*, incluyendo a esta mujer. Riendo, otro comensal hizo el comentario socarrón (22), reemplazando *l* con *r*:

- (22) B *Onón:tala'. Sá:ien' ken nonón:ta*
la'
 sopa tú tienes int la sopa
 'Sopa. ¿Tienes sopa?'

A *Hánio!*

'¡Deja de molestar!'

- B *Iáh se' thikonié:ron'.*
 no en efecto estoy yo solo haciendo
 burla de ti
 'No, me estoy burlando de ti.'

La pequeña partícula *se'* significa esencialmente 'al contrario de lo que tú pensabas'. La conversación continuó.

- (23) A *Iah nowén:ton tho tè:ioht*
tewakatá:ti.
 no siempre que era así había yo
 hablado
 'Yo nunca hablé así'

- B *Iah ki' né: teká:ton.*
 no de hecho que estoy yo diciendo
 'No es eso lo que yo estoy diciendo.'
 La partícula *ki'*, con frecuencia casi inaudible, especifica que la oración es directamente pertinente a la discusión precedente. Y siguieron.

- (24) A. *Í: kwi' tehsekká:nehre'*
 yo de hecho tú sabes tú estás mirando
 a mi
 'Bueno, a mi me estás mirando
tsi ne: sá:ton.
 cuando que tú estás diciendo
 'mientras lo estás diciendo.'

- B. *Í:se' ki' wáhe' ákta' ihsete'.*
 tú de hecho tú sabes cerca tú estás
 parada
 'Bueno, tú eres la que está parada cerca.'

En su último comentario, B utilizó nuevamente la partícula *ki'* para mostrar que estaba respondiendo directamente a la afirmación precedente. B utilizó también la partícula *wáhe'*, que sirve además como marcador de interrogación deóntica ('no es así'), para insinuar que el oyente ya sabía esto. Su comentario previo contiene la

partícula *kwi'*, una forma abreviada de la combinación *ki' wáhe'*, 'de hecho tú sabes'.

Muchas otras partículas tienen también funciones sutiles. Todos los verbos del mohawk contienen prefijos pronominales que identifican a los principales participantes de la situación. El verbo *te-hsekká:nehre'* 'tú me estás mirando' en (24) contiene el prefijo *-hsek-* 'tú/yo'. La palabra *te-hsekká:nehre'* podría ser por sí sola una oración gramaticalmente completa: no requiere, gramaticalmente, pronombres independientes adicionales. Pero la oración dentro de la que se encuentra comienza con el pronombre independiente í: 'mi yo mismo'. La siguiente oración comienza con otro pronombre independiente í:se' 'tu tú mismo'. En mohawk los pronombres independientes tienen funciones especiales: se usan para énfasis o contraste. Las oraciones (23) y (24) contienen además otra partícula: *né:* 'lo, que'. Ambas oraciones hubieran sido gramaticales sin *né:*. El pronombre 'lo' también tiene una función especial que se refiere a algo que no es precisamente el tema a continuación, en este caso todo el hecho de que la señora haya hablado con *l*.

Algunas partículas transmiten información acerca de lo que el hablante piensa que el oyente pueda saber o estar pensando. Otra señora mencionó que estaba un poco cansada.

- (25) *Iáh né: tewakhné:ken.*
no es que no estoy yo borracha
'No es que yo esté borracha.'

Esta oración hubiera sido gramaticalmente perfecta sin la partícula *nè:è:* *Iáh tewakhné:ken* 'No estoy borracha'. Con la partícula la señora insinúa (en broma) que

sus oyentes pueden haber sospechado que ella estaba alegre.

Algunas partículas indican la fuente de información del hablante. Dos hombres estaban hablando sobre un terreno en donde alguien en alguna ocasión, sembró heno.

- (26) *Ne: ki' thi:ken ká:nen*
ki'nà:'a taháhtka'we'
eso de hecho que sembrar
INFERENCIA él lo dejó caer
'Supongo que él lo dejó caer para sembrar.'

La expresión *ki' nà:'a* indica que el hablante carece de conocimiento directo y que solamente puede especular en base a lo que recuerda sobre el estado del campo.

Muchas partículas indican el grado con que el hablante se compromete con la veracidad de una afirmación. Todas las partículas subrayadas en (27) insinúan, de una manera u otra, una certeza menos que total por parte del hablante.

- (27) *Khere's ken tóka' rón:nehre'*
tal vez eh puede ser ellos piensan
ta'nón:wa' watié:sen' wáhe'
tal vez es fácil o no
'Tal vez ellos piensan que es quizás es fácil, ¿cierto?'

4.5. Uso del idioma

El uso del idioma es un tema fuertemente cultural. Todos tenemos conocimiento de culturas en las cuales las personas son relativamente taciturnas, culturas en las que se espera que los niños permanezcan callados, culturas en las cuales las personas están constantemente charlando todas a la vez, etc. Los mohawks tiene una larga historia de apreciar, cultivar y disfrutar de su idioma; de aprovechar las herra-

mientas que éste les ofrece para expresarse. Siempre han sido conocidos por su oratoria formal y son expertos también en otros géneros, desde la narración diestra hasta el juego de palabras.

La estructura tan elaborada de las palabras del mohawk ofrece a los hablantes expertos oportunidades permanentes para el juego de palabras. La traducción del diálogo en (28) hace poco sentido.

- (28)A. *Né:ne sha'teikiakeniksà:'a*
 es cuando los dos fuimos niños
 'Éramos tan solo niños pequeños'
tsi tiatáhsawen
ki: na'ionkeniio'te'
 como los dos hemos comenzado
 esto nosotros trabajamos
 'cuando comenzamos a trabajar en esto.'

- B. *Ó:nen saksowá:nen nòn:wa'*
 ahora tú eres plato grande
 actualmente
 Ahora tú tienes una gran tarea.

El hablante B jugaba con la raíz *-ksa'* 'niño', seguida de un diminutivo, y la raíz *ks-* 'plato'.

Una hablante le advertía a otro que tenga cuidado ya que se aproximaba a un cable eléctrico. Éste le preguntó de qué es de lo que debía cuidarse. La respuesta de ella está en (29).

- (29) *Wáts ki' tho enhsia'tién:ta'ne'*
 wats ki' tho en- hs- ia't-
 ient- a'n- e'
 justo realmente allí FUT-AG 2SG-cuerpo-
 po-yace-INC-PERF
 'Te puedes caer.'

Ensaia'taién:ta'ne'.

en- sa- ia't- ient- a'n- e'
 FUT-PAC 2SG-cuerpo-yace-INC-PERF
 Lit: 'Conseguirás un cuerpo'. =
 'Conseguirás novia.'

Los dos verbos son muy parecidos: *enhsia'tién:ta'ne'* y *ensaia'taién:ta'ne'*. La única diferencia esta en el prefijo pronominal 'tú': *-hs* versus *-sa-*. El primero es literalmente 'tú vendrás a ser de cuerpo yaciendo', y el segundo es literalmente 'vendrá a ser de cuerpo yaciendo a ti', pero se usan idiomáticamente para significar cosas muy distintas. El tipo de juego con el idioma como el de (29) está siempre presente en una buena conversación mohawk.

Lo anterior es solamente una muestra de las formas en que el mohawk es especial. Cada idioma es especial a su manera, en las categorías que incorpora, en las distinciones y generalizaciones que permite y que demanda de sus hablantes, en las actitudes que les permite expresar tanto hacia su mensaje como unos a otros. Las diferencias son lo que le hace especial, tanto para los que pertenecen a la comunidad, como para los forasteros; posiblemente se nota aun más, en aquellas diferencias que lo distinguen del idioma invasivo mayoritario.

5. Descubrir y preservar lo especial

Uno de los métodos más antiguos para documentar idiomas, utilizado para propósitos que van desde la teoría lingüística hasta la enseñanza de idiomas, ha sido la provocación a través de la traducción; ésta es eficaz y apropiada para obtener diferentes tipos de información. Es útil para algunos de los objetivos descritos aquí, tales como pedirles a las personas que piensen en nombres de

perros que hayan conocido, o juntar los términos que usan para el parentesco, o construir paradigmas para incorporarlos a los planes de enseñanza. Sin embargo, si se piden traducciones del idioma de contacto como único método, se puede perder mucho de lo especial del idioma, ya que eso es precisamente lo que podría no ser parte del idioma de contacto, y por lo tanto no es parte de las palabras u oraciones modelo. Las partículas están notoriamente ausentes en la mayoría de traducciones. Posiblemente es hasta más importante y menos tangible el hecho de que las personas dicen cosas diferentes en diferentes idiomas. Con frecuencia eligen transmitir información diferente, empaquetarla y ordenarla de formas diferentes. A primera vista, es obvia la diferencia entre un texto originado en un idioma en particular y uno traducido de otro idioma al primero. Esto es especialmente cierto cuando los dos idiomas tienen estructuras bastante diferentes. Nuevamente, las diferencias crean cuestiones importantes aunque sutiles para la tarea de revitalización.

El inglés como idioma escrito puede ser sustancialmente diferente del idioma hablado. Un inglés perfectamente hablado puede parecer tonto cuando se lo transcribe palabra por palabra, con sus pausas y repeticiones. El inglés escrito puede ser impenetrable cuando se lo lee en voz alta, en parte debido a su complejidad gramatical. Cada idioma ha evolucionado para su propio medio. Hablantes y oyentes tiene un gran recurso a su disposición, del que carecen escritores y lectores: la prosodia. Gran parte de la estructura que se expresa por medio del tono y del ritmo en el lenguaje hablado se refleja muy débilmente en el lenguaje escrito por medio

de la puntuación. Podría hacerse explícito mediante construcciones sintácticas complicadas, pero los escritores tienen el lujo del tiempo para crear una sintaxis densa, y los lectores tienen el tiempo para descifrarla. Además, algunos aspectos de los estilos literarios modernos de Europa se desarrollaron a partir de modelos clásicos como el latín.

La mayoría de las lenguas que se encuentran actualmente en peligro se desarrollaron a partir de la comunicación por medio del lenguaje hablado, pero en el mundo moderno la tarea de revitalización debe considerar a menudo la escritura. En ausencia de una situación de inmersión, cuando el tiempo de contacto apremia, los profesores de idiomas pueden ser más efectivos si conocen algo sobre la estructura del idioma que están transmitiendo y pueden diseñar clases coherentes, aun cuando no se les enseñe gramática abiertamente a los estudiantes. Por lo general, este conocimiento analítico se adquiere más fácilmente como una destreza visual, examinando y comparando cuidadosamente las formas escritas del idioma. Cuando la acreditación está en juego, con frecuencia se solicita la escritura a los administradores, profesores y estudiantes, a manera de informes, currículos, y exámenes.

¿Debería el estilo de un nuevo idioma escrito reflejar los dispositivos retóricos desarrollados por el idioma hablado a lo largo de siglos?, o ¿debería ser igual a aquellos del idioma literario mayoritario? A los pocos años de haber trabajado en el desarrollo de clases de mohawk, algunos profesores, excelentes hablantes, uno de ellos con experiencia en educación primaria en inglés, se pusieron a escribir un

cuento para niños. La introducción está en (30).

(30) Cuento escrito

Ronatiohkwá:nen ne
ratiksa'okôn:'a

Ellos son un grande grupo los niños
'Un grupo de niños'

átste' kahentà:ke tsi
teionweienstáhhwa'
afuera hierba lugar en uno enseña con
él

'estaban en el patio de la escuela'

ate'èn:rakon ronatkahri'tsherón:ni,
thetèn:re'

cerca interior ellos están jugando
ayer

'jugando al interior de la cerca ayer'

orhon'kè:ne wisk-iawèn:re'
iotohétston ne oié:ri'.

en la mañana quince ha pasado
el diez

'a las 10:15 de la mañana.'

No sería raro encontrar esta oración en un manual de inglés. Parte de lo que los estudiantes aprenden en la escuela es un estilo formal y literario, que puede ser bastante diferente a la conversación cotidiana. Cada palabra en mohawk en (30) está correctamente escrita, pero ningún hablante de mohawk comenzaría un cuento con esta información. Posiblemente no es técnicamente agramatical; simplemente no es mohawk. La medida hasta donde deben mantenerse los rasgos tradicionales de la estructura de la información en el nuevo alfabetismo es una decisión compleja que debe ser tomada en cuenta únicamente por los educadores y otros miembros de la comunidad. Sin embargo, puede ser muy útil estar conscientes del tema.

El material reciente en mohawk tiende a incorporar estructuras más nativas. Un cuento escrito para niños creado hace algunos años para niños un poco menores, tiene el texto que aparece en (31).

(31) Lector principiante

Kanáhstasi Howard y Wathahí:ne
Nicholas

È:rhar né: akitshé:nen.

perro es mi mascota
'Mi mascota es un perro.'

Rahòn:tsi ronwá:iats ne
akitshé:nen.

él es negro (*black*) uno le llama la mi
mascota

'Él se llama Blackie.'

Tiótkon ratákhe's.

siempre él corretea

'Él siempre está correteando.'

Ratákhe's tsi rotkahri'tsherón:ni.

él corretea mientras él está jugando

'Él corretea mientras juega.'

Ratákhe's tsi tehahthénno'ks.

él corretea mientras él pelota juega

'Él corretea mientras juega con la pelota.'

Iontiatkahri'tsherón:ni.

nosotros dos hacemos nosotros mismos
diversión

'Los dos nos divertimos.'

Kahentà:ke ratákhe's.

pradera lugar él corretea

'Él corretea en la pradera.'

Ratákhe's tsi rató:rats.

él corretea mientras él caza

'Él corretea mientras caza.'

Ratákhe' tsi rákhsere's.

él corretea mientras él me persigue

'Él corretea mientras me persigue.'

Tehohwishenhé:ion.

él está fortaleza muerta

'Él está cansado.'

Ró:ta's.

Él duerme.

Rotétshenhs tsi ratákhe's.

él sueña como él corretea

'Él sueña que está correteando.'

Este es un trabajo maravilloso en todo sentido. Tiene oraciones cortas, adecuadas para lectores principiantes, hay repetición tanto de palabras como de estructuras, se introduce solamente una palabra nueva en cada página. Lo importante es que las estructuras pertenezcan totalmente al mohawk. Al igual que el discurso espontáneo de todo buen hablante de mohawk, está compuesto predominantemente por verbos.

El orden de las palabras en las oraciones en mohawk es más pragmático que sintáctico: esencialmente, la información de mayor interés va primero. Se puede ver este principio en la primera oración *Ē:r-har ne: akitshé:nen* ‘perro lo.es mi mascota’ para ‘Mi mascota es un perro’, y en la segunda oración *Rahòn:tsi ronwá:iats* para ‘Blackie uno.le.llama’. En *Kahentà:ke ratákhe’s* ‘pradera.lugar él.corretea’, la palabra para ‘pradera’ se coloca antes del verbo ‘corretea’. ‘Corretea’ fue mencionado en tres de las cuatro oraciones anteriores.

La segunda oración también muestra una estructura común en mohawk, una construcción antitópica. Luego de que se ha establecido el tópico primario, como es perro, se lo puede reafirmar en las oraciones posteriores con una frase luego de la oración nuclear. Justamente se observa esa construcción en ‘Él se llama Blackie, mi mascota’.

La mayoría de las otras oraciones en el texto muestran otra construcción básica del mohawk, en la cual la oración principal es seguida de una oración adverbial activada por *tsi* ‘mientras’, con un verbo finito: ‘él corre [mientras él juega]. Este cuento corto muestra cinco ejemplos.

El texto muestra también el uso apropiado de la partícula *ne*. A primera vista, *ne* parece ser un artículo definido sim-

ple, comparable a ‘the’ en inglés. Algunas veces las funciones de los dos se superponen, pero no son precisamente las mismas. El *ne* del mohawk significa esencialmente ‘el antedicho’. No solamente se coloca antes de los sustantivos, sino también antes de los sustantivos posesivos (*ak-itshé:nen* ‘mi mascota’), de los términos de parentesco, de nombres propios, e inclusive de oraciones. No precedió a *akitshé:nen* ‘mi mascota’ en la primera línea porque aquella fue la primera mención de ‘mi mascota’. (La partícula *né* en la primera línea, con acento y longitud de vocal, es una palabra diferente). Este pequeño libro le calza a la perfección al mohawk.

6. Orgullosos de su complejidad

La consciencia acerca de la riqueza y de la complejidad del idioma mohawk ha creado un efecto poderoso en las comunidades, e incluso en el futuro del idioma. Con frecuencia los hablantes comentan que antes de que comenzaran a escribir el idioma nunca lo habían considerado detenidamente y que no tenían idea de su complejidad, como se aprecia en 32:

- (32) *A. Iah ki’ tetewattó:kas.*
 no de hecho lo notamos
 ‘Nosotros no estábamos conscientes de él
nó:nen iáh teiokwahiatonhátie’.
 el cuando no estamos todos
 escribiéndolo
 cuando no estamos escribiendo’
Kwáh ionkwahiatonhátie’ thó:
ne: ó:nen.
 solo estamos todos escribiendo allí
 es cuando
 ‘Solo cuando lo estamos escribiendo, ahí
 es cuando.’

- B. *Tewattó:kahs ki' tsi nikanont-*
sistí:io's,
Nosotros notamos de hecho como
así ellos son todos buenas cabezas
'Nos damos cuenta de lo inteligentes que
somos,'
wáhi'.
TAG
'verdad.'
- A. *Tóka' ni iáh tekanontsistí:io's.*
o tal vez no son ellos todos buenas
cabezas
'O que no somos inteligentes.'

En cierto momento los profesores del idioma mohawk y los diseñadores de los programas de estudio, todos quienes habían tomado cursos de estructura del mohawk, solicitaron un referente gramatical completo, en el cual tuvieran a su disposición todo lo que se sabe sobre el idioma. Hay conversaciones en curso sobre el delicado equilibrio que representaría incluir cada detalle, por un lado, y ponerlo a disposición de no lingüistas, por el otro. Una propuesta de que sea 'fácil de usar' generó el intercambio narrado en (33).

- (33) *Wa'ì:ron' "Mohawk for Dummies".*
'Ella dijo, "Mohawk para Bobos".
Hánio!
'¡Vamos!'
Wa'ì:ron' né: nè:'e,
Ella dijo eso es
'Ella dijo, eso,'
"Iáh tè:kehre'", wa'ì:ron'.
no yo lo pienso, dijo ella
"No lo creo," dijo ella.
"Eso es un oxímoron".

7. Las nuevas generaciones

Los hablantes del mohawk han sido pioneros en la revitalización del idioma. A comienzos de la década de 1970, cuando muchas otras comunidades nativas de Norteamérica apenas habían comenzado a darse cuenta de que los niños no estaban aprendiendo su idioma patrimonial, decidieron que debería enseñárselo en la escuela. Algunos expertos hablantes tomaron el reto, pero pronto se dieron cuenta de que ser un buen hablante no bastaba. Un cuerpo de profesores emprendedores trabajaron para instituir un programa diplomado a través de la Universidad de Quebec, específicamente en lingüística y pedagogía del idioma mohawk, con el fin de proveer a los hablantes con las destrezas y credenciales necesarias para crear un programa del idioma. Se incorporaron al programa profesores de todos los niveles, desde preescolar (guardería) hasta el sexto grado de primaria y profesores para adultos, así como profesores sustitutos y planeadores de currículos. El programa consistió en cursos intensivos durante los meses de verano y en reuniones mensuales de fin de semana durante el año escolar.

Como lo sabe todo aquel que haya emprendido tal trabajo, diseñar un currículo para un idioma totalmente distinto a las lenguas europeas, que son más conocidas, no es tarea fácil. Todos los participantes eran excelentes hablantes, pero nunca habían hecho conciencia de la estructura de su idioma. El objetivo no fue enseñar directamente la gramática, pero debido a que el tiempo disponible con los niños era limitado, se aceptó que la instrucción se ajustara a la estructura del mohawk. Por ejemplo, los niños podían creer que hacían aeroplanos de papel, pero estaban

también aprendiendo órdenes en singular, dual y plural. Podían estar jugando a la tienda, pero a la vez aprendían rutinas de preguntas y respuestas. Entregados a su trabajo, los profesores crearon un currículo primario completo que presentaba una imagen coherente de la cultura y del idioma mohawk (tanto en contenido como en estructura). Las comunidades dedicaron recursos a los comités de currículo, los cuales iniciaron la producción de un material estupendo y adecuado para la comunidad.

Los mohawk no se detuvieron allí. Hicieron conciencia de que para formar hablantes diestros debían desarrollar un programa de inmersión, y lo hicieron. Actualmente los niños pueden recibir su enseñanza sea en inglés o en mohawk, aun cuando la mayoría de ellos provienen de hogares de habla inglesa. En la opción mohawk se dictan todas las materias en mohawk. Los niños de este grupo por lo general superan a sus pares en toda las materias, inclusive en inglés.

La comunidad ha instituido ya un impresionante programa de inmersión para adultos. A quienes son aceptados en el programa se les da un contrato remunerado de un año, a tiempo completo. Los participantes egresan con una fluidez asombrosa en este idioma polisintético que es tan distinto del inglés. En la actualidad el curso es dictado por expertos graduados del programa original de inmersión en las escuelas primarias.

Los individuos que iniciaron el trabajo de revitalización en esta comunidad, así como aquellos que siguieron sus pasos, han dejado sentado que el aprender sobre su idioma a profundidad, ha tenido un impacto muy importante en sus vidas.

8. Conclusión

Los mohawk enfrentan, de muchas maneras, desafíos extremos en la creación de sus programas de idiomas. Tal vez el desafío más intimidante es la naturaleza del idioma. Es muy distinto del inglés, del francés o del español de muchas maneras, desde el tamaño de las palabras hasta la forma en que la información es empaquetada, ordenada y manejada. Los estudiantes no pueden simplemente aprender los equivalentes en mohawk de palabras del inglés e hilarlas. No todos los miembros de la comunidad han apoyado las iniciativas de revitalización del idioma: muchos sintieron que hablar mohawk no proveería a sus niños de ventaja social o económica alguna y consideraron que el tiempo y los recursos podrían ser mejor utilizados aprendiendo francés y destrezas de computación.

A pesar de las probabilidades en su contra, este equipo de hablantes extraordinariamente dedicados y trabajadores ha creado una revolución milagrosa en la comunidad. Nunca fue fácil, pero la lucha continúa y de muchas formas, la comunidad es un lugar diferente al de hace cuarenta años. El idioma es visible en todas partes: en las señales de tránsito, en las fachadas de las tiendas, en los documentos de los bancos, y por supuesto, en las escuelas. Hace cuarenta años era invisible en buena medida. El idioma se escucha ahora en todo lugar pues lo usan tanto hablantes nativos como los que lo conocen como segunda lengua; en algunos casos, en algunos casos lo usan solamente para saludos de rutina y cumplidos, pero en otros, es usado en la conversación normal. Hace cuarenta años muchos de los buenos hablantes nunca usaban el idioma fuera de casa, si es que lo hacían, y los niños tenían menos interés en aprenderlo. Al momento,

puede escucharse el idioma en programas locales de radio y televisión, tanto de hablantes nativos como de hablantes como segunda lengua.

Es muy importante mencionar que existe un sentido auténtico de orgullo en este patrimonio cultural, que viene junto con la apreciación de cuán rica es la lengua. Reconocer lo especial de un idioma conlleva respeto, no solamente hacia éste sino también hacia la cultura que representa y hacia el multilingüismo en general, tanto desde dentro de la comunidad, como desde fuera de ella. Es palpable el efecto de este respeto en los niños que crecen en el entorno del idioma. Ellos reconocen su identidad y se sienten seguros, competentes y exitosos en dos mundos.

Agradecimientos

Muchos hablantes del mohawk han contribuido con su pericia para la documentación del idioma citado. Agradezco especialmente a Reynold Deer, Josephine Kaierithon Horne, Kanáhstasi Nancy Howard, Kaiá'titáhkhe' Annette Jacobs, Aronhiatékhá' Martin, Dorris Kawennanón:ron Montour, Wathahí:ne Marylene Nicholas, Watshenní:ne Sawyer y Billy Two Rivers.

Referencias bibliográficas

Howard, Kanáhstasi and Wathahí:ne Nicholas. (1993). *Akitshé:nen Rahòn:tsi*. Kanesatà:ke, Quebec.: Tsi Ronterihwanónhnha' ne Kanien'kéha' and Kahnawà:ke, Quebec: Kanien'kéha' Owén:na' Otióhk.

Voces diversas y cambiantes en una lucha por sobrevivir: el caso del arberés de Italia, en peligro de extinción

Eda Derhemi

University of Illinois at Urbana-Champaign, EE.UU.
[edaderhemi@yahoo.com]

Resumen

En este documento cuento la historia de diferentes voces e imágenes comprometidas en conservar sus diferencias lingüísticas, culturales y religiosas, proyectadas en el pasado y en el presente por una comunidad en peligro de desaparecer, en el sur profundo de Italia, en Piana degli Albanesi (Piana), una comunidad siciliana de 7,000 habitantes que se consideran a sí mismos como ítalo-arbereses. Piana conserva el idioma albanés de finales de la edad media que trajo la comunidad desde Albania alrededor del año 1480, pero según concluyo en mi trabajo (2002, 2003, 2006), y según se especifica en el Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro (Moseley, 1996 – edición de 2010, p.24), el arberés se encuentra hoy en día “en peligro”. Miro a estas voces como sitios discursivos de la lucha para conservarse en diferentes entornos económicos, políticos y culturales, y analizo la forma en que cambian en la historia de una comunidad pequeña como esfuerzos para negociar su propia identidad, fronteras, alianzas y pactos con otras comunidades dominantes y subordinadas. Concluyo que, a pesar de su apariencia contradictoria, estas voces representan discursos de supervivencia como formas adaptables y resistentes para encajar mejor en las circunstancias históricas. Este informe es también explicativo de la sorprendente resistencia lingüística y cultural de más de 500 años de las pequeñas comunidades arberesas del sur de Italia.

A través de un trabajo interdisciplinario que combina la sociolingüística, el análisis histórico de eventos y el análisis discursivo de fenómenos culturales y legales relacionados con el peligro de extinción que tiene el arberés, clasifico, bajo dos tendencias, los diferentes esfuerzos que se han desarrollado a favor de la conservación y supervivencia de la lengua. Los eventos de la comunidad y el fenómeno sociolingüístico de la una tendencia (en línea con las actitudes históricas remotas), son caracterizados por el discurso del aislamiento mientras la segunda (en línea con la modernidad y la globalización) incluye eventos y fenómenos que determinan un discurso que motiva el salir adelante y la cooperación.

Introducción

Durante el verano visité una serie de pequeñas comunidades en Attiki y Biotia, en Grecia, en las que se solía hablar una variedad antigua del albanés actualmente en grave peligro: el arvanitika. Los arvanitas (hablantes del arvanitika) según algunos relatos llegaron a Grecia en oleadas entre los años 1300 y 1500 (Tsitsipis. 1998). Aquellos arvanitas que conocí en el verano son posiblemente los últimos hablantes de este dialecto antiguo que ya no se habla más (de hecho, la palabra “hablante” ya no les define porque conocen el idioma, pues ya no lo hablan más después del fallecimiento de sus padres). De los arvanitas que conocí, los menores tenían alrededor de 60 años de edad. La razón por la que incluí la experiencia del arvanitika en este trabajo sobre el arberés es porque me sorprendió ver las inmensas diferencias entre las actitudes lingüísticas hacia estas lenguas en peligro: el arvanitika en Grecia, y el arberés¹ en las comunidades en Sicilia, especialmente en Piana degli Albanesi (Piana), que lo he estudiado más detenidamente, y que es el centro de atención de este trabajo. La mayoría de los hablantes de Piana son bilingües o trilingües en arberés, italiano y siciliano, tienen un cierto grado de competencia en el arberés, y son fieles al rito bizantino, que es diferente del rito católico de las comunidades circundantes. Los arbereses llegaron a Sicilia aproximadamente en el mismo período que los arvanitas y, con frecuencia, directamente desde las comunidades arvanitas de Peloponeso (Morea), o desde Albania, por la ruta griega. Los esfuerzos por la conservación lingüística y la lealtad de los

hablantes son grandes en Piana, pero muy pequeños (casi nulos) entre los hablantes de arvanitika en Grecia. Todos los investigadores del arvanitika concuerdan con que las causas del peligro de desaparecer en que se encuentra actualmente se deben a la historia prolongada del tratamiento a los arvanitas como ciudadanos de segunda clase en Grecia, y en las medidas represivas en contra de su idioma (Ver Trudgill and Tzavaras 1977, Hamp 1989, Tsitsipis 1998. Gogonas 2009). Parece ser que el conocimiento del arvanitika es el único rastro remanente que apunta a sus raíces étnicas albanesas, y se hacen todos los esfuerzos posibles para ocultar y perder este vínculo. El caso actual de los arvanitas podría constituirse en un enfoque interesante para re-examinar el tema de iconicidad y el papel que juega el idioma con respecto a la etnicidad (Fishman 1989), o la idea de que “se otorga significado a las identidades étnicas a través del idioma y de los sistemas simbólicos ...” (Woodward 1997).

Pero la comparación entre el sentido de orgullo de los arbereses y el sentido de vergüenza y auto desprecio de los arvanitas hace que la supervivencia del arberés en Piana sea incluso más impactante. Dejando fuera de la discusión las diferencias históricas de estos comportamientos opuestos de los hablantes de estas dos lenguas en peligro, queda claro que actualmente la comunidad arberesa de Piana atesora con entusiasmo “las diferencias” entre ellos y el ambiente no-arberés, mientras que los arvanitas hacen un gran esfuerzo por suprimirlo. Este estado de cosas refuerza la conclusión de Fishman (2010) sobre la identidad

1 Las palabras ‘albanés’, ‘arberés’ y ‘arvanita’ están relacionadas etimológicamente.

étnica y la lealtad lingüística como algo construido históricamente. Como lo demuestro a continuación, la base de la cultura de conservación en Piana es la idea de que aferrarse tenazmente al idioma y a los rituales les fortalecería frente al nuevo mundo que encontraron lejos de su antiguo país, y que ser diferente significa ser mejor y no peor. Actualmente la comunidad sigue teniendo una conciencia fuerte tanto del idioma como del rito, y una actitud positiva hacia ambos, aun cuando ambos están en peligro. Piana se caracteriza por una cultura lingüística que promueve fuertemente la conservación del arberés como el símbolo más significativo de su diferencia en el pasado y en el presente (Schiffman 1996: 5)². Este trabajo se enfoca precisamente en la voz de la 'diferencia' construida históricamente y que la comunidad hablante de arberés en Piana degli Albanesi de Sicilia ha proyectado. Primero haré un bosquejo del pasado histórico y remoto, que consiste principalmente de actos discursivos de aislamiento. Luego analizaré la tendencia moderna que sigue una ruta más compleja y multifacética de reconfiguraciones económicas, culturales y políticas de los asun-

tos de la comunidad y que todavía apunta a la supervivencia de la diferencia.

Primera tendencia: el discurso de aislamiento y la transición hacia la modernidad

Aquí trato sobre la evolución de las regulaciones legales, económicas y religiosas de esta comunidad durante los primeros trescientos años de su asentamiento en Sicilia, y sus esfuerzos para aislarse tanto como fuera posible de la interferencia de no-arbereses 'de afuera', primero incluso en términos físicos, y luego haciendo valer estrictas reglas y linderos lingüísticos, religiosos y de matrimonios al interior del grupo. Agosto 30 de 1488 es la fecha documentada de la firma de los Capítulos de Fundación (I Capitoli di Fondazione) de Piana entre las autoridades feudales y eclesiásticas de Sicilia, el arzobispado de Monreale, y representantes de Piana. El documento autorizó la construcción de un nuevo centro rural y asentamiento humano en donde se sitúa Piana actualmente. Piana primero se llamó "Piana dell'Arcivescovo" (en referencia al papel del arzobispado en las actas de fundación), luego se cambió el nombre a "Piana dei Greci", debido al rito griego bizantino de la comunidad. A finales del siglo 20 los residentes de Piana, siempre conscientes de sus orígenes, insistieron que se cambie el nombre a "Piana degli Albanesi" (el pueblo de los albaneses), debido a que la frase "dei Greci" tergiversaba su origen.

Además de autorizar la propiedad de la tierra en donde se asentó el pueblo y sus alrededores, los Capítulos de Fundación permitieron a la nueva comunidad albanesa tener una gran independencia y la libertad para elegir. Se le otorgó a Piana

2 Schiffman define a la cultura lingüística como "el conjunto de comportamientos, supuestos, formas culturales, prejuicios, sistemas de creencias populares, actitudes, estereotipos, formas de pensar acerca del idioma, y circunstancias religiosas-históricas asociadas con un idioma en particular". La cultura lingüística es fundamental para las lealtades lingüísticas de una comunidad.

el derecho de elegir a sus propios funcionarios, de tener un sistema autónomo de justicia, y de practicar y defender su propia tradición y religión. Un sistema estricto de la administración y del clero en Piana consideró al respeto por el rito y por el idioma como el núcleo de todas sus actividades. Sin negar los problemas y las dificultades inevitables para los recién llegados, este poder económico y político que tuvieron desde el primer momento de su llegada creó el marco para una ideología de auto respeto y de aprecio de la tradición y del idioma que la comunidad había traído al nuevo país³. El poder económico y político otorgado a Piana en los Capítulos de Fundación fue reforzado por el hecho de que la comunidad arberesa llegó como un grupo grande, con una estructura social y una cultura bien establecidas. En el censo de 1548 ya estuvieron registradas en Piana 306 casas y 2.699 habitantes. Los esfuerzos organizados de inmediato para la conservación del rito en la nueva tierra y la rápida construcción de iglesias (se construyeron tres iglesias en los primeros nueve años de su llegada), junto con la organización instantánea de la primera infraestructura son indicadores de esfuerzos organizados para conservar su estructura social, lengua, ritos y cultura originarias. Más aún, el nivel económico y la capacidad de intercambio similares a las comunidades vecinas en Sicilia hizo posible la ausencia de una cultura de subordinación por parte de los recién llegados. De hecho, esta fue la base de algunos esfuerzos agresivos de aislamiento y de

un refuerzo permanente de la diferencia, con un sentido de superioridad. Durante la mayor parte de su historia ciertamente hubo un aislamiento geográfico de la población de Piana (los pianioti), que funcionó a favor de la conservación lingüística. Sin embargo, el mantener a la población autóctona de Sicilia apartada de Piana y no mezclarse con ella fue un objetivo constante de los pianioti. Hasta la abolición de los privilegios feudales en 1812, la población minoritaria de Piana, practicante del rito en latín, estuvo excluida de todo poder público y, aunque las dos poblaciones vivían juntas, la población latina fue marginada de la vida de la comunidad (Piana degli Albanesi 2000: 19). A los no arbereses se les llamaba “lëti” (latinos: sicilianos o italianos), un apelativo que generalmente tenía (y que todavía tiene) connotaciones ligeramente peyorativas entre los pianioti. No se realizaban matrimonios mixtos con “los latinos”. Hasta 1590 no se les permitía a los no arbereses pasar por Piana o permanecer en ella, excepto durante las grandes celebraciones religiosas de la ciudad, o para los eventos comerciales importantes. En ese año se firmó un acuerdo para permitirles quedarse en Piana, pero los pianioti intentaron disuadir esta pauta con el fin de eliminar cualquier riesgo para la conservación de su rito y de su idioma. De hecho, durante estos años es difícil separar el discurso de aislamiento de aquel de la conservación lingüística, religiosa y cultural. Recién después de 1590, la población católica (latina) adquirió el derecho de profesión de su fe en Piana en su iglesia católica de San Vito (antiguamente una iglesia arberesa). Más aún, les tomó 320 años a los no arbereses alcanzar el derecho a ser elegidos para ocupar puestos en las instituciones de la ciudad o para participar en

3 Irónicamente, este tratamiento medieval bien planificado, tolerante, y con visión de futuro es mucho más eficiente y sostenible que el manejo moderno, desprolijo e irrespetuoso de los grupos migratorios actuales en Italia y en otros lugares.

la vida pública. Marco (1988: 9) considera que el "espíritu de conservación" de los arbereses es "extraordinario", y lo vincula exclusivamente con el "aislamiento geográfico" de los asentamientos. Sin embargo, esta motivación por sí sola no explicaría porqué el idioma en Piana, aunque en peligro, sigue vivo, mientras que en otros centros más "aislados" en Sicilia, o en otras regiones de Italia, ese espíritu murió hace un siglo o más.

No es solamente suerte que la historia de cierta forma haya favorecido a la voluntad y al objetivo de la comunidad. Existe un factor subjetivo esencial que ha formado y personificado a los discursos de aislamiento, en coordinación con aquellos de conservación durante los primeros siglos: la élite de Piana. Con las condiciones materiales requeridas fijadas en un nivel óptimo, los pianioti pudieron conservar y cultivar una élite de primer nivel. Al comienzo del siglo 17, Luca Matranga abrió la primera escuela para la enseñanza del arberés. Un siglo más tarde, en 1734, otro sacerdote de Piana, Giorgio Guzzetta, fundó el primer seminario greco-albanés en Palermo para que sirviera como un colegio de enseñanza media y secundaria, específicamente para todos los estudiantes jóvenes y sacerdotes bizantinos de las comunidades arberesas de Sicilia. Esto, junto con el Collegio di Maria, abierto en Piana en 1718 para enseñar el arberés a las niñas de Sicilia, fueron centros en los que se enseñaba, antes que nada, el amor y cuidado de los ritos, del idioma y de la cultura arbereses. La escuela de Guzzetta fue un semillero para muchos de los futuros sacerdotes, escritores, investigadores, estadistas, etc. Esto estableció un modelo y una tradición para los futuros miembros de la élite de Piana, quienes, en los siglos

que siguieron, jugaron un papel 'sine qua non' en la conservación lingüística y cultural de esta pequeña comunidad.

Dentro de un ambiente de relaciones relativamente buenas con las comunidades e instituciones italianas circundantes, los pianioti desarrollaron una identidad étnica compleja expresada en múltiples lealtades, mejor demostradas en los siglos 19 y 20 a medida que el nacionalismo y la modernidad llegaban también a Piana. Es así que en esos años ocurre una transición discursiva del aislamiento a una relación participativa. En ambos casos la ideología de conservación de la diferencia es la fuerza subyacente en torno a la cual se forman las prácticas discursivas. Piana, teniendo una élite dinámica y culta, jugó un papel activo en el movimiento para la unificación de Italia (durante el Resurgimiento de las décadas de 1850 y 1860), así como en las primeras revueltas agrarias anti feudales; esto porque solamente los pianioti cultos hablaban italiano. Por otra parte, los arbereses de Piana nunca dejaron de considerar a Albania como su madre patria y nunca dejaron de trabajar por su causa; durante siglos tuvieron muy clara la noción de su conexión cercana con Albania e hicieron todos los esfuerzos a su alcance para que toda la comunidad permaneciera fuertemente unida detrás de esta idea. En momentos importantes de la historia de Albania, cuando su existencia era incierta después de cinco siglos de ocupación turca, y corría el riesgo de ser dividida entre otras potencias que emergieron al decaer el Imperio Otomano, los arbereses de Piana levantaron sus voces en el ámbito internacional para que se formara un estado independiente en su país de origen. Lucharon por el reconocimiento internacional de Albania, por la promo-

ción de su historia antigua, de su idioma y de su cultura, y por su independencia de Turquía y de otras nuevas potencias imperialistas emergentes en los Balcanes. Esta línea de participación activa en los asuntos de Italia, así como los de Albania, continúa hasta el día de hoy, y enmarca todas las decisiones lingüísticas y culturales tomadas por la comunidad (Derhemi 2003). Es importante notar que esta etapa transicional de finales del siglo 19 y comienzos del siglo 20, en la cual múltiples lealtades surgieron de manera natural y sin tensiones significativas, allanó el camino para una narrativa de menor ansiedad en la era de la modernidad y de la globalización.

Segunda tendencia: haciendo frente a la modernidad y a la globalización

Las circunstancias extra lingüísticas de finales del siglo 20 y de la primera década del siglo 21 demostraron una situación más desafiante para la supervivencia de la 'diferencia' de Piana. El enfoque aislacionista creado por los líderes de Piana fue contraproducente en la nueva era, en la pequeña comunidad de italo-albaneses de Sicilia se promueven nuevos discursos. Durante las últimas cuatro o cinco décadas, el aumento de las comunicaciones, los cambios socio-económicos urbanos y demográficos, el predominio de las comunicaciones de los medios masivos exclusivamente en italiano, y especialmente el uso del italiano como el único idioma escrito y hablado en todos los registros formales, y como único medio de instrucción en las escuelas arberesas, ha acelerado el proceso de la erosión lingüística del arberés en su uso, en sus funciones y en su estructura, ha sido remplazado por el italiano (ver Derhemi 2002, 2006). El censo oficial italiano de

1901 mostró que existían 96,000 hablantes de arberés en Italia. En 1921 el registro muestra 16.000 menos hablantes de arberés. En un trabajo de investigación de 1939 se menciona que existen solamente alrededor de 50,000 hablantes de arberés⁴ en las colonias arberesas más importantes de Italia (S. Petrotta 1966: 21)⁵.

La información presentada por Gjinari y Shkurtaj (1997: 255) muestra que en 1963 sobrevivían solamente 50 centros pequeños. Apenas tres años después, en 1966, el censo mostraba que existían comunidades hablantes de arberés en solamente 40 ciudades y pueblos. Información basada en estadísticas de la década anterior a 1970 muestra que el siglo 20 introdujo otro fenómeno entre los centros arbereses: la migración. Durante ese período, alrededor de 20.000 arbereses se mudaron a otras partes de Italia en busca de trabajo, y 40.000 emigraron a los Estados Unidos (Gjinari y Shkurtaj, 1997). Esta tendencia continúa hasta el día de hoy. A pesar de la disminución global de los centros arbereses, Piana, ubicada a solamente treinta minutos de Palermo, y que ha sido afectada en términos lingüísticos y demográficos, siguió siendo un centro arberés importante de Sicilia. Su población fluctúa actualmente entre 7,000 habitantes en el invierno y de 10,000 a 12,000 habitantes en los períodos

4 Aunque los investigadores concuerdan en que las cifras reales son mucho mayores, las estadísticas muestran claramente la disminución de la población arberesa y de los centros.

5 Esta es la fuente de todos los datos en este párrafo.

de verano⁶, pero es una población estable. La continuidad de la tradición arberesa no es sorprendente después de lo expuesto en la sección anterior acerca de las condiciones históricas específicas de Piana y los esfuerzos para la conservación de su 'diferencia'. La lealtad lingüística hacia el arberés sigue siendo relativamente alta y las actitudes lingüísticas son positivas en gran medida; en una encuesta del año 2001⁷, de 100 arbereses de Piana de diferente edad, sexo, educación y profesión, 98 contestaron que deseaban que se conservara el idioma arberés en la comunidad, aunque 85 sostuvieron que el arberés no es importante para el desarrollo social actual. Más aún, 72 participantes afirmaron que usan/usarán ambos idiomas con sus hijos, mientras que 17 dijeron que usarán solamente el arberés con sus hijos. Pero, según sostiene Romaine, "las actitudes positivas no garantizan la conservación" (1989: 43), y no deben ignorarse las "discrepancias entre las actitudes y el comportamiento lingüístico efectivo" (Leena Huss 1999: 29). De hecho, la razón para la sorprendente persistencia de las actitudes lingüísticas positivas frente a una situación económica tensa (considerada como crucial para el cambio de actitudes (Gal 1989, Dorian 1998, Sasse 1992) es únicamente la tradición prolongada y resistente de valorar la diferencia por parte de la población en general, y específicamente por parte de los miembros de la élite. En efecto, a pesar de su extraor-

dinaria conservación, el arberés en Piana muestra signos críticos de decadencia que se expresan en el uso del italiano como primer idioma de comunicación, no solo en la esfera pública sino también en los hogares, en el crecimiento rápido del número de semihablantes de todas las edades, y en el desconocimiento absoluto del arberés entre los más jóvenes (el análisis de las características de la obsolescencia puede encontrarse en Derhemi 2006). El discurso del aislamiento constituido por las prácticas sociales, lingüísticas y culturales que conservaron con éxito al arberés durante sus primeros siglos en Italia ya no es apropiado, ni posible con las nuevas condiciones económicas. Sin embargo, existen dos etapas diferentes en los acontecimientos de la posguerra para la conservación lingüística en Piana. El primero, un movimiento idealista dirigido por la (entonces) joven y culta generación de Piana, que se inició en la década de 1960 y terminó a mediados de la década de 1980. La segunda fase, que comenzó a finales de la década de 1990, se caracteriza por la comodificación⁸ lingüística y cultural, y por una filosofía cuasi empresarial de supervivencia comunitaria inculcada por las tendencias nacionales y mundiales.

Una nueva generación de maestros, sacerdotes y poetas que se formó en Piana en la década de 1960 condujo a una movilización sin precedentes de toda la comunidad en los años 70 y comienzos de los 80. Muchos maestros organizaron voluntariamente clases extracurriculares diarias para

6 La mayoría de los pianoti que emigraron a otras partes de Italia regresan a su hogar durante el verano; ciertamente que los niños y los miembros jóvenes de las familias pasan el verano en Piana, lo que contribuye a elevar y conservar su competencia en arberés.

7 Más sobre esta encuesta en Derhemi. 2006.

8 Utilizo aquí el término 'comodificación' en el sentido de Heller (2003), como práctica lingüística respecto a las minorías y a la economía política de sus recursos lingüísticos y culturales, antes que en el sentido más filosófico de Arendt, Adorno, Horkheimer etc.

los niños que mostraban señales claras de deficiencias en el uso del arberés. Incluso intentaron codificar individualmente y ‘estandarizar’ el arberés, un idioma no escrito, para crear folletos con cuentos y poemas para los estudiantes. Se organizaron visitas frecuentes a otras comunidades arberesas, se efectuaron competencias de poesía, canciones y danzas arberesa, especialmente en Piana, y se extendieron a otras comunidades arberesas dentro y fuera de Sicilia. A medida que los nuevos dramaturgos y poetas usaban el arberés como el idioma primario de sus creaciones (tomando sus propias decisiones y elecciones subjetivas de cómo escribir el idioma no escrito), las escuelas de Piana iniciaron una nueva tradición de teatro y comedia en arberés. Algunas escuelas comenzaron a publicar su propio periódico semanal o mensual en arberés, unas pocas radioemisoras no profesionales hicieron su debut (aunque solamente por un período muy corto). Esta oleada de movilización culminó con el nacimiento del periódico mensual *Mondo Albanese*, publicado en Piana entre 1981 y 1984, en base al esfuerzo de la comunidad y al trabajo de voluntarios. El papel de este periódico local de pequeña escala fue inmenso para la conservación lingüística, a pesar de muchos problemas en su apariencia formal y en las soluciones de dilemas lingüísticos. Proveyó soluciones temporales prácticas para cuestiones apremiantes tales como cómo escribir el arberés en peligro y no escrito, cómo enriquecer su léxico, cómo reemplazar las estructuras gramaticales faltantes que son necesarias en un idioma. También le dio un estatus al arberés entre los miembros de la comunidad como un idioma que puede usarse en todos los registros, adecuado para la expresión poética, incluso para

traducir a Dante. Un factor significativo que impulsó las actividades de principios de la década de 1980 en los centros arbereses de Sicilia, especialmente en Piana, fue una nueva relación con profesores de lingüística y escritores de la propia Albania y de Kosovo⁹, y la organización de visitas anuales y cursos del idioma en Albania para los líderes de la comunidad arberesa (con frecuencia de ideología izquierdista y miembros del partido socialista italiano de la época). Desafortunadamente, los años finales de la década de los 80 y toda la década de los 90 se caracterizaron en Piana por una disminución marcada en la movilización de la comunidad. Algunas de las razones para este declive fueron el hecho de que los miembros de la élite alcanzaron la madurez, su desencanto con la dura realidad que encontraron al interior de Albania (considerada hasta entonces la “isla reluciente del socialismo y de la igualdad para todos”), y el encuentro problemático con la nueva emigración albanesa luego de la caída del comunismo (ver Derhemi 2003 para mayor información sobre este encuentro).

Después de 1999, año en que el parlamento italiano aprobó la ley para el reconocimiento y protección de las minorías arberesas en Italia, se inició una nueva etapa de esfuerzos de la comunidad arberesa. El reconocimiento y la legitimación oficial de su estatus proveyó a la élite de Piana con un arma poderosa y con los medios económicos para sus esfuerzos para la conservación de las diferencias lingüísticas y culturales de la comunidad; se

9 Antes de este período no se permitía que nadie de la Albania comunista viajara hacia o desde las comunidades arberesas; por lo tanto había una total y absoluta ausencia de comunicación entre los albaneses y la diáspora albanesa.

mantuvo a la vanguardia de otras comunidades en la planeación y organización de la distribución de los nuevos recursos. Los fondos fueron utilizados para más actividades centradas en lo arberés (algunas veces requeridas para la conservación, y otras veces no), para atraer visitantes, para acaparar la atención de los medios de comunicación nacionales, y para la construcción de museos etnográficos y otros lugares de comodificación cultural. Esta forma de movilidad fue una especie de campaña de relaciones públicas para Piana, e incrementó el turismo cultural, el comercio y otros servicios. A medida que se desarrollaron nuevas perspectivas (aunque parciales, y no muy funcionales) para la inserción de clases de arberés en las escuelas de Piana después de la ley de 1999, el arberés se convirtió por primera vez en una herramienta competitiva en el mercado laboral de Piana.

Otros aspectos de la lengua y de las tradiciones originarias creados de forma auténtica durante siglos de aislamiento y mediante esfuerzos para promover la diferencia, fueron modificados en este proceso y usados para crear una imagen exótica de Piana y de su vida: el paisaje omnipresente del idioma arberés provee a los turistas no solamente de la información necesaria, sino además de topónimos innecesarios solo por el hecho de expresarlos en un idioma diferente al italiano; es común hoy en día invitar a católicos para que contraigan matrimonio o bauticen a sus hijos según el rito bizantino de Piana; se hace más publicidad que antes en toda Sicilia y en otras regiones del pan especial de Piana, de los cannoli y de las especialidades culinarias (se ha creado una tradición anual para celebrar el mejor cannolo de Piana, de varios metros de largo); se han abierto pe-

queñas tiendas en la calle principal y en las plazas para la venta de artesanías de Piana, joyería característica y vestidos tradicionales que se consideran "auténticos" en el mercado turístico; la bandera albanesa, inexistente cuando lo pianioti salieron de Albania, adorna los balcones en lugar de la bandera italiana; en el nuevo contexto de comodificación se reviven y se venden antiguas leyendas italianas acerca de la extraordinaria belleza de las muchachas arberesas de Piana (posiblemente creadas en base a la tradición de las mujeres de Piana de usar coloridos vestidos tradicionales en las celebraciones religiosas).

Incluso se ha comodificado en cierto sentido, entre los semihablantes jóvenes e inexpertos, una versión "mixta" del arberés obsoleto. Esta variación se ha vuelto una tendencia 'de moda' y 'genial' entre ellos, y es usada en ciertos espacios públicos de Piana, especialmente en "*il ponte*" (el puente), en donde pasan el tiempo las noches de verano caminando y conversando. En el puente, los adolescentes de Piana usan una nueva versión del ítalo-arberés que para ellos representa un estatus de pertenencia, así como ser 'geniales', 'abiertos', 'intelectuales', 'inusuales', 'sofisticados'. Este arberés especial y 'estilizado'¹⁰ que incluye el uso de palabras y expresiones correctas o deformadas y aisladas, así como características gramaticales del arberés incorporadas en una matriz del idioma

10 En el sentido de Deborah Cameron (2000: 325, basada en Bell), cuando un hablante o un grupo de hablantes define un nuevo 'estilo' de uso del idioma de manera creativa; una especie de "bricolaje" con fuertes mezclas de códigos y el uso de la gramática y el léxico de semihablantes, como en el caso del arberés.

italiano¹¹, está estrictamente relacionado con la ubicación en donde ocurre esta práctica. El puente es el lugar en donde “la habilidad de navegar entre lo antiguo y lo nuevo se vuelve valiosa” (Heller 2003: 475) para estos jóvenes pianiotis. Sin embargo éste es un uso figurado de ‘comodificación’ distinto a los casos en que el idioma se convierte en una “destreza medible de mercadeo” como en el caso del “cadjinité” de Heller (2003), o en el caso de los centros de atención telefónica de Cameron (2000). Pero me he encontrado con pianiotis que carecen de lazos étnicos con Piana, que han llegado recientemente del exterior y que han aprendido algo de arberés para ser contratados en una panadería, en las oficinas municipales, o como profesores en las escuelas de Piana; de hecho, éstos no necesitan usar el arberés posteriormente en una comunidad en donde el código más fuerte y más usado es el italiano.

¿Cuánto gana la conservación lingüística en Piana con estas actividades ‘lucrativas’ o prácticas lingüísticas y culturales comodificadas a partir de la ley de 1999? Considero que muy poco; creo que la base de la comunidad se fortaleció de manera más eficiente para la conservación lingüística a comienzos de los años 80 cuando muchos recibían el periódico *Mondo Albanese*, trataban de usar el arberés desafiando de muchas formas a sus limitados conocimientos, participaban de espectáculos teatrales en arberés y organizaban de forma voluntaria clases y otras actividades. Un aire de idealismo y de orgullo por haber hecho algo por el idioma y por la comunidad estaba presente en Piana,

casi como una atmósfera revolucionaria. Yo creo en que los grandes acontecimientos de una comunidad (como el cambio en el uso de un idioma) que desafían las condiciones adversas de la economía política, necesitan de ese ambiente revolucionario para poder darse. Pero, indirectamente, la tendencia a la comodificación del idioma y de la cultura ha ayudado a la comunidad en tiempos de dificultades económicas en el sur de Italia, y ha dado una ventaja al arberés en el repertorio lingüístico de Piana. Eso en una etapa cuando, de hecho, el idioma “hace” por la comunidad más que lo que la comunidad hace por el idioma. Pero justamente por esta razón, el prestigio y el estatus del idioma y de la cultura pueden crecer en el proceso. Esto por sí solo puede promover nuevos esfuerzos de codificación, cambios curriculares pro arberés en las escuelas de Piana, y un uso más frecuente del arberés en las familias y en otros dominios de la comunicación en Piana, todas estas son direcciones que yo las considero indispensables para la supervivencia del arberés en las décadas futuras. Existen sin embargo complicaciones que surgen del proceso de comodificación, especialmente acerca de quién y de qué es lo que legitima la autenticidad en Piana, qué es lo que verdaderamente se hace por el idioma en este proceso, y cómo se resuelven las fricciones entre lo híbrido y lo uníforme (Coupland 2003).

Conclusión

La historia de la lucha de Piana por la conservación, como se ha descrito en este trabajo, muestra una comunidad fuerte que ha usado, en diferentes épocas, estrategias diferentes y a veces contradictorias para conservar su voz original, su idioma, sus ritos, y su cultura. Debido a

11 En que el conocimiento y uso del arberés son, sin embargo, mucho más significativos que las expresiones en francés en Nueva Orleans, según lo documentó Connie Eble (2000).

una combinación afortunada de factores extralingüísticos y gracias a una élite excepcionalmente activa, el arberés, aunque en un estado de peligro, todavía se habla en Piana. Estos factores extralingüísticos estuvieron ausentes en el caso de las comunidades hablantes de arvanitika en Grecia, mencionadas al inicio del trabajo, por lo que el destino del idioma siguió un camino diferente. Las comunidades que han debido soportar presión y estigma prolongados y consistentes de parte de las culturas dominantes "tienen poca propensión a lamentarse por la pérdida de su idioma ancestral" dice Dorian (2010: 42). Agrega que esta actitud de aceptación pasiva de la pérdida se ha considerado algunas veces como un "suicidio del idioma", ya que parece no haberse puesto resistencia a la pérdida. Como se muestra en este trabajo, el arberés de Piana es el caso opuesto, a pesar de que en años recientes el italiano, como medio dominante de comunicación, se ha tomado incluso el espacio comunicativo de los hogares, último bastión del arberés. Después de que el arberés obtuvo estatus oficial como idioma minoritario, y como consecuencia de la coordinación de esfuerzos de las bases y de las élites, Piana ha jugado un papel central entre las comunidades arberesas de Sicilia y de Italia, incluso entre aquellos que han perdido todo rastro de memoria colectiva de haber sido alguna vez arbereses. No solamente Santa Cristina, Contessa Entellina, y Palazzo Adriano en Sicilia, pero sorprendentemente hasta Mezzojuso, un pueblo cuyos ciudadanos no tiene memoria alguna de haber tenido alguna vez un ancestro no siciliano, están siguiendo los pasos legales y administrativos de Piana, básicamente para recibir fondos regionales, nacionales y de la Unión Europea para la revitalización lingüística

y cultural. A pesar de que es un proceso altamente comodificado y motivado por el lucro, pienso que igual puede vigorizar hasta un cierto punto, el uso del arberés en las comunidades en las que todavía se lo habla. Por otra parte, un proceso comodificado corre el riesgo de producir "la conservación del idioma como un fósil" y no "ayuda a que el idioma prospere" (Mufwene 1999: 2). La única solución para Mufwene es "un cambio en la ecología socioeconómica que nutre a un idioma... haciéndolo útil para la supervivencia de sus hablantes". Idealmente concuerdo con su punto de vista, pero en la realidad no puede ocurrir un cambio radical en la ecología socioeconómica de pueblos pequeños y relativamente pobres. La única forma de restaurar tales ecologías, hoy en día, es a través del proceso de comodificación. En pueblos como Piana, con una larga tradición de movilización lingüística y cultural, la comodificación tiene la posibilidad de no ser la única práctica que puede ayudar a la conservación lingüística, sino que puede incorporarse en otras prácticas que provienen de las bases y de la élite de la comunidad. Esta es la dura prueba que los tiempos modernos imponen a los idiomas y a las culturas pequeñas como el arberés, a sus comunidades lingüísticas y a sus élites.

Referencias bibliográficas

- Cameron, D. (2000). Styling the worker: gender and the commodification of language in the globalized service economy" en *Journal of Sociolinguistics* 4/3: 323-347.
- Coupland, N. (2003). "Sociolinguistic authenticities" In *Journal of Sociolinguistics* 7: 417-431.
- Derhemi, E. (2006). "Features of dysfunctional attrition in the Arbëresh of Piana degli

- Albanesi” en *The International Journal of the Sociology of Language*. # 178, 2006. p. 31-55.
- Derhemi, E. (2003). New Albanian immigrants in the old Albanian diaspora: Piana degli Albanesi, *Journal of Ethnic and Migration Studies (JEMS)*. Vol. 29, no. 6, University of Sussex, England, 2003, p. 1015-1033.
- Derhemi, E. (2002). The endangered Arbëresh language and the importance of standardised writing for its survival. *Unesco’s MOST Journal on Multicultural Societies*, Vol. 4, No. 2, 2002. p. 248-269.
- Dorian, N (ed.). (1989). *Investigating Obsolescence. Studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorian, N. (2010). “The private and the public in documentation and revitalization”. En *New perspectives on endangered languages*. Farfan, J. and F. Ramallo (Eds.). John Benjamins Publishing Co.
- Eble, C. (2009). “French in New Orleans: the commodification of language heritage” En *American speech*, Vol. 84, N. 2, 211-215.
- Fishman, J. A. (1989). *Language and Ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fishman, J. y O. García (eds.). (2010). *Handbook of Language and Ethnic Identity: Disciplinary and Regional Perspectives* (Volume 1). Oxford University Press.
- Gal, S. (1989). “Lexical innovation and loss: the use and value of restricted Hungarian”. In Dorian (Ed.) 1989.
- Giunta, F. (1984). *Albanesi in Sicilia*. Palermo.
- Gjinari, J. y G. Shkurta. (1997). *Dialektologjia*. Tirane: ShBLU.
- Gogonas, N. (2009). “Language shift in second generation Albanian emigrants in Greece”. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol. 30, No. 2, 95-110.
- Gorter, D. (2006). “Introduction: The study of linguistic landscape as a new approach to multilingualism”. In *International Journal of Multilingualism* Vol. 3, No. 1. 1-6.
- Hamp, E. (1961). “On the Arvanitika dialects of Attica and the Megarid”. In *Linguistique Balkanique*, 3: 101-106.
- Hamp, E. (1989). “On signs of health and death”. In Dorian, N. (ed.) 1989 *Investigating Obsolescence. Studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press. 197-210.
- Heller, M. (2003). “Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity”, en *Journal of sociolinguistics* 7/4: 473-492.
- Huss, L. (1999). *Reversing language shift in the Far North: linguistic revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. – Studia Uralica Upsaliensia. 31. Uppsala.
- Marco, C. (1988). *La questione Arbreshe. Tentativo di definizione*. Cosenza: Edizioni Brenner.
- Moseley, C. (2010 Edition). *UNESCO’s Atlas of the World’s Languages in Danger*.
- Mufwene, S. (1999). “The ecology of language: New imperatives for linguistics curricula.” *Studies in the Linguistic Sciences* 28, #2, Morgan, Jerry and Elmer Antonsen, 135-145. University of Illinois at U-C.
- Petrotta, S. (1966). *Albanesi di Sicilia: Storia e Cultura*. Palermo: ESA.
- Piana degli Albanesi – Hora e Arbereshevet. 2a edizione. 2000. Comune di Piana degli Albanesi.
- Romaine, S. (1989). “Pidgins, Creoles, immigrant, and dying languages”. In Dorian 1989.
- Sasse, H. (1992). “Theory of language death” in Brenzinger (ed.) 1992.
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.
- Schiro, . (1998). (Basado en el original de 1922). *Cenni sulla origine e fondazione delle colonie Albanesi di Sicilia*. Quaderni di Biblos. Catanzaro: Rubbettino.

- Trudgill, P. y G. Tzavaras. (1977). "Why Albanian Greeks are not Albanians: Language shift in Attica and Biotia". En Giles, H. (Ed.). 1977. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York: Academic Press. 171-185.
- Tsitsipis, L. (1998). *A linguistic Anthropology of Praxis and Language Shift: Arvanitika (Albanian) and Greek in Contact*. Oxford: Clarendon Press.
- Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. Sage.

Alto nivel de peligro, poco impacto del idioma dominante: el caso del siona ecuatoriano de Puerto Bolívar

Martine Bruil

Universiteit Leiden, Holanda
Proyecto Oralidad y Modernidad, PUCE
[m.bruil@hum.leidenuniv.nl]

Resumen

El siona de Puerto Bolívar (SPB) es una variedad de idioma con un alto riesgo de desaparecer, que ha estado en contacto intenso con el idioma dominante español durante poco tiempo. A pesar de este corto tiempo de contacto, los hablantes del SPB están desplazándose rápidamente hacia el español. En casos como el del SPB, con una fuerte presión cultural del idioma dominante, Thomason y Kaufman (1988) predicen un impacto estructural fuerte en el idioma dominado. Otra teoría, la de Aikhenvald (2006), predice que en situaciones de contacto que crean desplazamiento, como la situación del SPB, se encontrará una cantidad considerable de simplificación. Información reciente sugiere que estas predicciones no aplicarían para el SPB. Existe solamente una influencia en el léxico, que son casos frecuentes de cambio de código, y aparentemente existe poca influencia estructural. Se encontró una tendencia hacia la simplificación solamente en el habla de quienes aprenden SPB como segunda lengua, que no es generalizada entre los hablantes nativos de SPB. El tiempo parece ser un factor importante en la integración de cambios inducidos por el contacto entre idiomas. Debido al desplazamiento abrupto del SPB hacia el español, aparentemente el impacto estructural del español en el SPB es muy pequeño, a pesar de su alto riesgo de extinción.

Introducción

Según varias teorías del contacto entre idiomas, aquellos que tienen contacto intensivo con otros sufren con frecuencia muchos cambios (Aikhenvald, 2006; Thomason & Kauffman, 1986 entre otros). El siona ecuatoriano es una lengua en peligro de desaparecer que tiene contacto amplio con el idioma dominante de la región, el español. Existe en proceso un desplazamiento considerable del siona al español.

Sin embargo, el siona no ha tenido tantos cambios como se esperaba al considerar la teoría sobre este tipo de contacto tan amplio. En este trabajo presento el caso del siona ecuatoriano de la comunidad indígena de Puerto Bolívar. Muestro los cambios que ha sufrido por su contacto con el español, y analizo si dichos cambios calzan con dos teorías sobre la relación entre los factores sociales y el cambio inducido por el contacto entre idiomas.

En la primera parte suministro algunos antecedentes sobre los sionas ecuatorianos a fin de captar la imagen completa en la que subsiste el siona hablado en Puerto Bolívar (SPB). En la segunda parte describo la situación sociolingüística del SPB. Posteriormente, en la tercera parte, presento dos teorías importantes de cómo los factores sociolingüísticos influyen en el resultado lingüístico de una situación de contacto entre idiomas. En la parte 4 mostraré algunos cambios que pueden verse en el SPB, y finalmente, en la parte 5 analizaré si esta variedad del siona se ha desarrollado según las teorías.

1. Las circunstancias sociales y geográficas del siona ecuatoriano

En las llanuras orientales del Ecuador se hablan una rica variedad de lenguas indígenas. Esta variedad consiste de lenguas aisladas y de lenguas de varias familias. El continuo del dialecto siona-secoya es una de ellas, y es parte de la rama occidental de la familia de lenguas tucanas. Se compone, como se puede comprender, de sus nombres siona ecuatoriano y secoya ecuatoriano.

El siona ecuatoriano, la variedad objeto de este trabajo, no debe confundirse con el siona colombiano descrito por Wheeler (1987), que es hablado a lo largo del río Putumayo, cerca de la frontera entre Ecuador y Colombia. El siona ecuatoriano se aproxima mucho más al secoya que el siona colombiano. Aunque el siona ecuatoriano y el secoya son muy parecidos, los hablantes de estas variedades los consideran como dos idiomas distintos debido a que se consideran ellos mismos como dos etnias diferentes.

La etnia de los sionas ecuatorianos viven en alrededor de siete pequeñas co-

munidades en los ríos Cuyabeno, Aguarico y Eno, en la provincia de Sucumbíos. Es ilusorio pensar que se trata de una variedad homogénea. Por ejemplo, el siona hablado por los habitantes de Sototsiaya, una comunidad indígena del río Aguarico, es casi idéntico al secoya que se habla en la misma área. Por otra parte, el siona hablado en Puerto Bolívar difiere más de aquellas dos variedades del continuo del dialecto. Sin embargo, ya que según los hablantes es un solo idioma, lo trataré así en este trabajo.

El siona ecuatoriano que se habla en estas diferentes comunidades sionas no llega a los 200 hablantes¹ (Mejeant, 2001), y en la mayoría de las comunidades el idioma es transmitido regularmente a las generaciones más jóvenes. Las nuevas generaciones, en su mayoría, hablan el español con más fluidez. Por lo tanto, la presencia del español está en todo lado y el siona ecuatoriano se encuentra en grave riesgo de desaparecer al cabo de dos generaciones.

2. La situación sociolingüística de Puerto Bolívar

Puerto Bolívar es una de las comunidades sionas en las cuales el idioma está en grave riesgo. Puerto Bolívar es una de las dos comunidades a orillas del río Cuyabeno en la Reserva de Producción Faunística Cuyabeno. La comunidad se compone de alrededor de 14 familias divididas en dos asentamientos, en las dos orillas del río, Puerto Bolívar y San Victoriano. El área está poblada por alrededor de 80 habitantes, no todos los cuales viven permanentemente en la comunidad.

Se desconoce la historia exacta del pueblo siona en Puerto Bolívar. Por ejem-

1 Se desconoce el número exacto de hablantes.

plo, no se sabe con certeza cuándo se fundó esta comunidad. Lo que se sabe es que los sionas llevaban una vida de nómadas. Los habitantes mayores aun recuerdan alguna migración entre varias comunidades siona y secoya. Existen, sin embargo, algunas historias más antiguas acerca de los sionas que vivían en el área de Puerto Bolívar y que estaban en guerra con el pueblo tete². En aquellos primeros tiempos, cuando los sionas eran nómadas, es posible que hayan tenido algún contacto ocasional con el español, pero posiblemente fue de poca importancia. El contacto con los idiomas vecinos como el cofán y el quichua fue posiblemente mucho más intenso. En las décadas de 1950 y 1960 posiblemente hubo un poco más de contacto con el español porque en ese tiempo algunos grupos de misioneros comenzaron a llegar a la región. Los sionas de Puerto Bolívar hablan de un sacerdote católico, el padre Anastasio, que dio clases en la zona durante un tiempo. Otro grupo misionero que tuvo un impacto en la región fue el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Aunque Orville y Mary Johnson permanecieron principalmente en una comunidad secoya en la orilla del río Aguarico (Johnson & Levinsohn 1990), las generaciones mayores de los sionas recuerdan que también llegaron y permanecieron durante un tiempo en el área de Puerto Bo-

lívar. Gracias a los estudios lingüísticos del ILV, el pueblo siona obtuvo también una ortografía y, desde ese tiempo, los niños sionas comenzaron a ir a la escuela en donde se le enseñaba tanto en siona como en español. En ese entonces el siona todavía era el idioma de comunicación en la familia y en la comunidad de Puerto Bolívar.

Más adelante, el contacto con el español aumentó. En la década de 1980 la Pontificia Universidad Católica del Ecuador abrió un centro de investigación en la Reserva de Producción Faunística Cuyabeno con el fin de estudiar la flora y la fauna del área. Investigadores extranjeros y ecuatorianos y muchos estudiantes de la universidad visitaron el centro. Varios miembros de la comunidad de Puerto Bolívar trabajaron en la investigación como guías, consultores, conductores de lanchas, cocineros, etc. Por esta razón los sionas de la comunidad tuvieron que hablar más español para comunicarse con los visitantes.

El centro de investigación no fue el único lugar donde trabajaron los sionas de Puerto Bolívar. En el mismo período comenzó a llegar el turismo y los sionas trabajaron con las operadoras turísticas en diferentes tipos de funciones. En la actualidad, el turismo provee trabajo para muchos de los habitantes de Puerto Bolívar. Sin embargo, los guías y los cocineros son en su mayoría de fuera del área siona y se comunican con los sionas en español. Debido a que el turismo también trae más dinero a la comunidad, las personas son más móviles y salen de la comunidad con más frecuencia. Otro efecto de la mejor situación económica de los sionas de Puerto Bolívar es que la mayoría de familias han comprado televisores y miran películas y telenovelas en español. Como resultado de

2 El pueblo tete fue una etnia relacionada con los pueblos siona y secoya, y que hablaba un idioma relacionado (Campbell, 1997; Lewis, 2009). Según los sionas, los misioneros del ILV encontraron a los últimos hablantes de tete en la década de 1960. No existen informes posteriores de este grupo étnico. En las historias tradicionales, el pueblo siona ganó la guerra contra los tetetes contagiándoles con gripe. Los sionas dejaron mocos infectados en el lugar donde los tetetes recogían arcilla para su alfarería.

estos cambios también oyen y hablan cada vez más español.

Sin embargo, en el presente, el contacto del siona de Puerto Bolívar con el español no es atribuible solamente a las influencias externas. Debido a los matrimonios entre etnias algunos no hablantes de siona viven actualmente en la comunidad. Los hijos de esos matrimonios con frecuencia tampoco hablan ya en siona porque escuchan frecuentemente el español en sus casas. En la escuela primaria, supuestamente bilingüe, los niños tampoco escuchan mucho siona porque se les enseña principalmente en español. Los niños que reciben su educación fuera de la comunidad escuchan incluso menos siona. La mayoría de los sionas de las generaciones jóvenes tienen al español como su idioma nativo y todos los miembros de la comunidad de Puerto Bolívar son al menos bilingües en español y en siona. Solo una parte de las generaciones jóvenes habla el siona como segunda lengua.

En el lado positivo, en algunas familias de Puerto Bolívar todavía se transmite el siona a los niños. Sin embargo, estos niños hablan más el español entre ellos. En resumen, la influencia del idioma nacional dominante ha aumentado rápidamente en los últimos años. La presencia evidente del español en Puerto Bolívar creció debido al mejoramiento de la situación económica, y ocasiona que el siona se encuentre en grave peligro de extinción en la comunidad.

3. Teorías acerca de la influencia de los factores sociales en el cambio inducido por el contacto lingüístico

El contexto sociolingüístico de Puerto Bolívar es una situación típica de

contacto entre idiomas. El español es el idioma dominante del área y el SPB es el idioma dominado, cuya situación es muy crítica. Existen diferentes resultados lingüísticos posibles en una situación de contacto entre idiomas. Uno de ellos es la extinción de un idioma, aunque éste no es el único resultado lingüístico. También es posible que se conserven los dos idiomas, al menos por un tiempo, y que los idiomas comiencen a cambiar a causa del contacto. Estos cambios inducidos por el contacto entre lenguas comprenden varios tipos de cambios tales como transferencia de léxico, transferencia de estructura, gramaticalización inducida por el contacto, transferencia de significado, simplificación, etc.

El contexto social es obviamente importante en una situación de contacto entre lenguas porque la situación social es la causa de dicho contacto. Es por tanto posible que se produzcan diferentes tipos de cambios lingüísticos en situaciones sociales diferentes. Existen varias teorías que intentan predecir qué cantidad y qué tipo de cambios inducidos por el contacto son causados por qué factores sociales.

Uno de los factores sociales mencionado en varias teorías es el grado de contacto entre dos idiomas. Una teoría famosa que menciona el grado de contacto es la de Thomason y Kaufman (1988). Según estos especialistas únicamente los factores sociales, y no los lingüísticos, pueden ayudarnos a predecir el resultado lingüístico del contacto entre lenguas (Thomason y Kaufman, 1988: 19), y el grado de contacto no solamente nos permite predecir la cantidad de cambios inducidos por el contacto, sino que también nos ayuda a predecir los tipos de cambios. Estos dos autores expresaron estas predicciones en la escala de préstamos que se muestra a continuación:

Etapa	Características
1 Contacto casual	Solamente préstamos léxicos
2 Contacto levemente intenso	Ligeros préstamos de estructuras: conjunciones y partículas adverbiales
3 Contacto más intenso	Préstamos de estructuras ligeramente mayores; adposiciones, afijos derivativos
4 Presión cultural fuerte	Préstamos de estructuras moderados (características estructurales importantes que causan cambios tipológicos relativamente pequeños)
5 Presión cultural muy fuerte	Préstamos importantes de estructuras (características estructurales importantes que causan trastornos tipológicos significativos)

Tabla 1: Escala de préstamos de Thomason y Kaufman (1988: 74-76).

El modelo de la Tabla 1 predice que incluso en una situación de contacto apenas casual sí existe algo de transferencia, que será principalmente de préstamos y calcos léxicos. Las situaciones con más contacto tendrán más transferencia de estructura. Debido a que Puerto Bolívar tiene un amplio bilingüismo y una fuerte presión cultural del mundo de habla hispana, se esperaría, según lo expuesto en la tabla de préstamos, que se dé un cierto préstamo de estructuras.

Otro factor social que varios estudiosos mencionan respecto a los cambios inducidos por el contacto entre lenguas, es la relación jerárquica entre los idiomas en contacto. Por ejemplo, según Aikhenvald (2006) existen dos tipos de situacio-

nes jerárquicas: contacto equilibrado, en el cual el multilingüismo es bastante estable y no existe una diferencia en posición jerárquica, y contacto con desplazamiento, en el cual hay un idioma dominante que se apodera del idioma dominado. La Tabla 2 muestra las predicciones según Aikhenvald (2006: 43) con respecto a los resultados lingüísticos de estas diferentes situaciones sociales.

Parámetros	Contacto equilibrado	Contacto con desplazamiento
Relaciones entre idiomas	Aproximadamente iguales o con una jerarquía tradicional; estable	Predominio; inestable
Efectos lingüísticos	Aumento en complejidad; ganancia en estructuras	Pérdida de estructuras; potencial simplificación
Resultados	Conservación del idioma	Potencial reemplazo de un idioma por otro

Tabla 2: Modelo de Aikhenvald sobre el cambio de idioma en diferentes situaciones de contacto entre idiomas (2006: 43).

Según el modelo de Aikhenvald expuesto en la Tabla 2, en situaciones de desplazamiento, como es el caso de Puerto Bolívar, las estructuras lingüísticas se pierden en el idioma dominado. Por esta razón es de esperarse que el S, sufra una simplificación.

En resumen, estas dos teorías predicen que:

1. El SPB no solamente recibirá transferencias de léxico, sino también trans-

ferencias de estructura (Thomason & Kaufman, 1988).

2. El SPB sufrirá una simplificación debido a la presencia prevalente del español (Aikhenvald, 2006).

En la siguiente sección analizaré los tipos de cambios que existen en el SPB y evaluaré las predicciones en base a las teorías expuestas.

4. Cambio inducido por el contacto entre idiomas en la variedad de siona hablado en Puerto Bolívar

Al SPB en general no le faltan influencias del español; con bastante regularidad se pueden escuchar palabras en español en las conversaciones y en otros géneros del habla. Existen también otros cambios en esta variedad del siona. Curiosamente, parece que no todos los hablantes de la variedad muestran en su discurso el mismo tipo de cambio inducido por el contacto. Explícitamente, parece existir una diferencia entre los hablantes nativos y los hablantes no nativos; ésta es aun una observación preliminar. La mayoría de hablantes a quienes grabamos fueron hablantes nativos, y solamente dos fueron hablantes no nativos. Sin embargo, las estructuras parecen ser bastante regulares. En la subsección 4.1 expongo las influencias del español en el discurso de los hablantes nativos y no nativos del SPB, y en la subsección 4.2 muestro algunos de los posibles cambios adicionales inducidos por el contacto, presentes solamente en el discurso de los hablantes no nativos.

4.1 Influencia del español en el discurso de los hablantes nativos y no nativos de SPB

Al echar una primera mirada a la información grabada del SPB es bastante

obvio que hay muchas palabras del español. No siempre es evidente si son préstamos léxicos o si el hablante está alternando entre siona y español. En la dicotomía entre préstamos léxicos y cambios de código yo considero como préstamos léxicos a las palabras integradas al léxico del siona, y como cambio de código cuando un hablante toma una palabra, un constituyente o una oración completa del léxico y de la gramática españolas.

En algunos casos es bastante claro que la palabra es un préstamo léxico y no un cambio de código. Por ejemplo, la palabra *pairi* 'sacerdote' se parece mucho a un préstamo del español. En primer lugar, expresa un concepto del español que es ajeno a la cultura siona, y los significados son muy parecidos. La forma *pairi* es fonéticamente bastante cercana a su fuente *padre* en español. Por ejemplo, conserva la consonante sorda no eyectiva inicial /p/, que no es muy común como posición inicial en una palabra. Sin embargo, ha sufrido también alguna adaptación fonológica tal como la reducción del grupo consonántico cambiando la /d/ a una semivocal palatal y a la vocal que surge de la vocal final. Debido a que la forma ha sufrido estos cambios fonológicos, es muy posible que esta palabra haya sido tomada como préstamo léxico hace mucho tiempo.

Orto posible préstamo léxico antiguo es la palabra *pëbë*, para 'libro'. Es posible que la palabra *papel* en español, o incluso la palabra *paper*³ en inglés, fonológicamente un poco más cercana, hayan

3 Debido a que los misioneros norteamericanos estuvieron en la región durante bastante tiempo, y que posiblemente introdujeron el libro, es posible que este préstamo léxico tenga su fuente en el inglés.

sido la fuente de este préstamo léxico. Dos factores que apoyan a este argumento son:

1. El significado del préstamo léxico está dentro del mismo campo semántico que el significado de la posible palabra fuente.
2. Y, como en el caso de *pairi*, *pëbë* conserva la poco común consonante sorda no eyectiva inicial /p/.

Es muy difícil rastrear si esta palabra es verdaderamente un préstamo léxico. Aun así, solo encontré *pairi* y posiblemente *pëbë* como préstamos léxicos antiguos en el corpus del siona de Puerto Bolívar.

En el caso de otras palabras del español que constan en el corpus, es bastante obvio que el hablante alterna entre el siona y el español. Esto se da principalmente en el caso de la inserción de constituyentes enteros, como se ilustra en el ejemplo (1):

- (1) cuatro cuatro veces
cuatro.ESP cuatro.ESP veces.ESP⁴
tëa- ye yë'- kato`
cosechar- INF 1SG- ENF
tëa- ja'- kë- a'ë.
cosechar- PRP- MASC- COP.
'Yo cosecharé cuatro veces.'

En SPB, se usa con frecuencia los números del español como se nota en el ejemplo (1). Se usa una palabra del siona

solamente para el número uno y algunas veces para el dos y el tres. Los números en español con frecuencia provocan una frase completa en español, por lo tanto parece que no están completamente integrados en el léxico del siona. El uso de una palabra del español con frecuencia provoca más material en español. Esto se ilustra en el siguiente ejemplo:

- (2) ëja bai kato ka- yë
extranjero personas ENF dicen- OTR.PRES
'Cuyabeno' pero wesë
Cuyabeno pero no.saber
ka- yë bai kato
dicen- OTR.PAS personas ENF
ka- yë sëo- kë- ya
dicen- OTR.PAS amontonado- MASC- CLS.río
tsiaya tëtë- ba ja'o
río orilla- CLS.pared deja
sëo- wë ba'i- ko- ni
amontonado- CLS.playa estar-
FEM- CASO
ña- jë sëo- kë- ya
ver- PRES.PL amontonado- MASC- CLS.río
ka- jë ba'i- si- ko
dice- PRES.PL estar- COMPL- FEM
i- ko sëo- kë- ya
DEM.PROX- FEM amontonado- MASC- CLS.río

'Los extranjeros dicen 'Cuyabeno', pero ellos no saben (que) la gente (de aquí) dice 'río de tallos' porque ellos ven que hay hojas amontonadas en la orilla del río, aquí en *Sëokëya*.'

En el ejemplo (2) debido al hecho de que el hablante usa *Cuyabeno*, el nombre en español del río donde se sitúa Puerto Bolívar, se activan su léxico y su gramática del español y usa otra palabra en español, *pero*. No hay otros casos de este conector en ninguna otra grabación, ni

4 Lista de abreviaciones usadas en este trabajo: 1 = primera persona, 3 = tercera persona, DEM = demostrativo, CASO = marcador de caso, CLS = clasificador, COMPL = completivo, COP = copulativo, ENF = enfático, FEM = femenino, INF = infinitivo, MASC = masculino, NEG = negación, OTR = otro (singular, no tercera persona), SPB = siona de Puerto Bolívar, PL= plural, PRES = presente, PROX = proximal, PRP = propósito, PST = pasado, REP = reportativo, SP = español, SG = singular.

tampoco lo he observado en otras ocasiones. El hablante mencionó más tarde que no quiso utilizar palabras del español en la grabación. Es por eso que es muy probable que éste fue un caso de cambio de código provocado por el uso del nombre *Cuyabeno* en español.

En otros casos es mucho más difícil decir si estas palabras en español son préstamos léxicos o cambios de código porque casi no hay una adaptación fonológica y éstas no forman un constituyente completo. Por un lado, se podría decir que muchas de estas palabras serían las típicas clases de palabras que un idioma usaría como préstamos léxicos, siendo éstas las que se usan para conceptos recién introducidos desde el mundo exterior.

Por ejemplo, en las grabaciones se usan algunas palabras en español relativas a la política y a la organización del Estado ecuatoriano: *derecho*, *ministerio*, *dirigente*, *comunidad*, *organización* y *mercado*. Otro grupo de palabras en español tiene relación con el turismo: *cabaña*, *turismo* y *turista*. Finalmente, se introdujeron algunos términos relativos a la agricultura: *corona-*, *poda-*, *fumiga-*, *trabaja-*, *proyecto*, *café* y *chocolate*⁵.

Otro argumento para considerar a estas palabras del español como préstamos léxicos es que éstas frecuentemente tienen la morfología gramatical del siona: *ministerio-je* ‘el ministerio también’, *fumiga-ë?* ‘¿fertilizaste?’, *gana-wë* ‘aprendimos’ y *turistani* ‘a los turistas’. Sin embargo, el siona tiene un sistema de sufijos muy transpa-

rente que puede unirse fácilmente a una raíz del español. Por esta razón no es un argumento muy convincente el que se integren estas palabras al léxico siona ya que se trata de préstamos léxicos.

Debe mencionarse también que el SPB no introdujo palabras del español para todos los conceptos que encontraron. Las palabras para ‘escritura’ *toya ja’ò* (lit. ‘patrón de hoja’), ‘Dios’ *mai ja’kë* (lit. inclusive nuestro papá), ‘carro’ *yija toya-wë* (lit. tierra fuego-CLS.medio.de.transporte) y ‘avión’ *ëmë toya-wë* (lit. cielo fuego-CLS.medio.de.transporte) fueron creadas para estos nuevos conceptos. Posiblemente estos conceptos fueron introducidos antes que muchos conceptos expresados por las palabras en español mencionadas. Es muy probable que estos conceptos fueran introducidos a la llegada de los misioneros ya que ellos introdujeron la escritura y posiblemente el concepto de un ‘Dios’ cristiano. También esto es muy probable porque debido a ellos se introdujo el concepto de aeroplano, pues existen algunos relatos del primer aeroplano llegando con misioneros. Por lo tanto, es también posible que los misioneros hayan ayudado a crear estas palabras.

Aunque hay algunas creaciones sionas para conceptos nuevos, y no es evidente si estas palabras del español son préstamos léxicos, o si existe una gran cantidad de cambios de código del español al SPB, el hecho es que hay bastante influencia del español, en el léxico del SPB. La pregunta es si hay o no también una transferencia de estructura del español al SPB. Debido a que no hay información histórica sobre esta variedad de siona, es muy difícil decir si este es el caso. Sin embargo, el SPB no es muy diferente de las otras variedades de siona/secoya que tienen documentación

5 Es importante anotar que se organizaron varios proyectos agrícolas en Puerto Bolívar consistentes en talleres y la donación de equipos y fertilizantes para el cultivo de cacao. Muchas de las palabras introducidas se usan en este tipo de talleres.

más antigua. Esta variedad de siona tiene muchas características no españolas, tales como la evidencialidad, una marcación amplia del género en el verbo, clasificadores nominales, y cambio de referente. Estas características hacen que la gramática de esta variedad se parezca mucho más a la del tucano que a la del español. Por esto se puede decir con bastante seguridad que el SPB solo tiene mucho más influencia léxica del español que de cualquier otro idioma.

4.2 Posible cambio inducido por el contacto lingüístico en el discurso de los hablantes no nativos de SPB

El siona de los hablantes no nativos no difiere mucho del de los hablantes nativos. Por ejemplo, los hablantes no nativos no introducen más palabras del español que los hablantes nativos. Sin embargo, existen ligeras diferencias entre el SPB de los hablantes no nativos y el de los hablantes nativos.

La primera diferencia es fonológica. El SPB tiene un sistema de seis vocales⁶: la vocal anterior alta [i], la vocal central alta [i̠], la vocal posterior alta [u], la central media [e], la vocal posterior media [o] y la vocal baja [a]. Este sistema es muy similar al sistema de vocales del español, con excepción de la vocal [i̠] escrita en siona como /ë/, la cual no existe en español. En el caso de los hablantes no nativos, con frecuencia pronuncian la /ë/ igual que los hablantes nativos. Sin embargo, en algunos casos la pronuncian como [i] y en otros casos como [e]. Si este fenómeno se extiende, podría significar

que el sistema de seis vocales se reduzca a uno de cinco vocales.

Otra diferencia que se encontró en el discurso de los hablantes no nativos es la equivocación en el género verbal. En siona, la tercera persona del singular en la construcción sujeto verbo, tiene marca de género masculino o femenino. Si el sujeto es una persona diferente o si es plural, éstas son marcadas como una sola gran categoría remanente. En las grabaciones de uno de los dos hablantes no nativos, se utiliza unas veces una forma de tercera persona en masculino para un sujeto en tercera persona del plural, o para un sujeto en tercera persona del singular en femenino, lo que se ilustra en el ejemplo (3):

- (3) “(...) yë’ sai- ye
 “(...) 1SG ir- INF
 ba- ja’- kē- a- ë,”
 NEG.COP- PRP- MASC- COP- OTR
 ka- ë- ña.
 dice- 3MASC.PAT- REP
 ‘Él dijo: “Yo no voy a ir”.

La persona que dijo *yë’ saiye ba- ja’këaë* fue una mujer. Sin embargo, la hablante no nativa usó en dos ocasiones una forma masculina. Esta mujer debió decir *yë’ saiye baja’koaë*, usando la forma femenina *-ko* en lugar de la forma masculina *-kë*. Para informar que una mujer habría dicho algo normalmente se usaría la forma femenina *kaña* en vez de la forma masculina *këña*. No es que los hablantes nativos nunca usen la forma equivocada de género, sin embargo en el caso de esta hablante no nativa es mucho más frecuente.

Como en el caso de la pronunciación de la vocal central alta [i̠] por parte de hablantes no nativos, la preferencia de

6 Existe un conjunto oral y nasal de estas seis vocales.

la forma de la tercera persona del singular en masculino para todos los sujetos en tercera persona no en un cambio normalizado en el SPB. Sin embargo, si estos dos fenómenos se expanden en esta variedad del siona, esto sería una simplificación de la gramática. Por ahora, la simplificación de algunas estructuras se observa solamente en hablantes no nativos, en pocas ocasiones.

5. Conclusiones

Aunque para afirmar algo concluyente se debe hacer una reconstrucción histórica de la familia lingüística tucano, y específicamente a su rama occidental, se pueden hacer algunas observaciones preliminares. Existe bastante influencia léxica del español en el SPB. Es más difícil encontrar las influencias estructurales. Otro cambio inducido por el contacto entre idiomas que analicé en este trabajo es la tendencia a la simplificación de unos pocos aspectos en el discurso de los hablantes no nativos.

Tomando en cuenta estas observaciones, es evidente que las predicciones que hacen las teorías no se hicieron realidad en el SPB. Por ejemplo, hay mucha presión cultural del mundo de habla hispana en Puerto Bolívar. Según la teoría de Thomason y Kaufman (1988) debería existir alguna transferencia de estructura del español al SPB. Sin embargo este no es el caso para esta variedad de siona; probablemente puede atribuirse al factor tiempo el hecho de que haya muy poca transferencia de estructura del español. El contacto intenso entre los dos idiomas es más bien reciente, y como resultado de esto las características estructurales del español no han tenido tiempo suficiente para integrarse al SPB. Aunque no incluyen el factor tiem-

po en su modelo, Thomason y Kaufman (1988) también observan que éste juega un papel en la integración de cambios inducidos por el contacto entre idiomas. Este mismo factor es probablemente la razón por la cual la teoría de Aikhenvald (2006), que afirma que en el caso de contacto con desplazamiento el idioma dominado sufre una simplificación, no hizo las predicciones correctas para el SPB. Debido a que es un desplazamiento bastante abrupto, la variedad aun tiene hablantes más dominantes del idioma. Es por esto que no se encontró una clara simplificación en el discurso de los hablantes nativos de siona. Sin embargo, en el discurso de los hablantes no nativos existe una cierta tendencia hacia la simplificación. Esto significa que en el futuro el SPB puede convertirse en una variedad más simplificada del siona ecuatoriano.

Como se ha visto, la situación de peligro de un idioma no siempre va de la mano con los extensos cambios inducidos por el contacto. El SPB es una variedad en grave peligro. Sin embargo, aunque hay una clara presencia léxica del español, no se encuentran otros tipos de cambios, posiblemente porque el desplazamiento del idioma es bastante abrupto. Por lo tanto, es probable que la cantidad de cambios inducidos por el contacto no sea un buen indicador del grado de peligro para un idioma.

Agradecimientos

En primer lugar deseo expresar mi gratitud a todos mis profesores de siona de Puerto Bolívar, y particularmente a Ligia Criollo, Rogelio Criollo y Eva Merino, por enseñarme su maravilloso idioma. También deseo agradecer a mis supervisores, Prof. Dr. Willem Adelaar, Prof. Dr. Johan

Rooryck, Dr. Tyler Peterson y a la Dra. Marleen Haboud por su ayuda a lo largo de esta investigación. El trabajo de campo que hizo posible este estudio fue auspiciado por Hans Rausing Endangered Languages Project, Foundation for Endangered Languages y por el programa de investigación The Nature of Evidentiality de NWO.

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, A.Y. (2006). Grammars in contact, a cross-linguistic perspective. In A.Y. Aikhenvald & R.M.W. Dixon (Eds.), *Grammars in contact: a cross-linguistic typology. Explorations in Linguistic Typology* (pp. 1-66). Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, L.R. (1997). *American Indian Languages: The Historical Linguistics of Native America*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson O.E. & S.H. Levinsohn. (1990). *Gramática secoya, [basada en un borrador elaborado por Alva Wheeler]*. Quito: Instituto Lingüístico de Verano.
- Lewis, M.P. (ed.). (2009). *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth Edition*. Dallas, TX: SIL International.
- Mejeant, L. (2001). *Culturas y lenguas indígenas del Ecuador*. <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/1/mejeant.pdf>. Consulta más reciente: julio 11 de 2011.
- Thomason, S.G. & T. Kaufman. (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Wheeler, A. (1987). *Gantëya Bain. El pueblo siona del Río Putumayo, Tomo I*. Lomalinda: Editorial Townse.

Idioma e identidad: el rostro cambiante del quechua en Perú

Gabina Funegra

University of New South Wales, Australia

[g.funegra@unsw.edu.au]

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un estudio sobre el impacto de las actitudes lingüísticas e identitarias en la supervivencia del quechua en Huallanca, Perú. El quechua fue el idioma del imperio Inca y, si bien existen una gran cantidad de dialectos hablados a lo largo de los Andes en Perú y Ecuador, hay una consistencia en los factores que afectan al uso del idioma. Este trabajo presenta los hallazgos de un estudio de campo en Huallanca, una pequeña población minera en los Andes peruanos, y analiza la forma en que factores tales como la organización del espacio, la política, la educación y la modernidad tienen un impacto en el valor percibido del idioma por los miembros de la comunidad. El trabajo presenta tres casos de estudio de habitantes del pueblo. En términos generales, en Huallanca existe una demarcación tanto física como geográfica entre los hablantes y los no hablantes de quechua, la misma que impacta en la forma en que las personas perciben y se identifican con el idioma.

Palabras clave: lenguas en peligro, identidad, desplazamiento lingüístico, revitalización del idioma, modernización.

Introducción

El crecimiento y las fluctuaciones de un idioma son tanto el resultado de la evolución, cuanto una consecuencia de luchas de poder sociales, económicas y políticas. La industrialización, la globalización y la modernización son procesos que han tenido un impacto en los idiomas, especialmente en las lenguas indígenas. Este trabajo trata sobre el impacto del idioma y de la identidad actual del quechua en el Perú. El documento se enfocará específicamente en la situación del quechua en Huallanca para ilustrar cómo y porqué los idiomas indí-

genas están desapareciendo rápidamente en esta región. Si bien este estudio trata sobre la decadencia de un idioma, también existen proyectos más optimistas que han estudiado la revitalización de idiomas indígenas. Esta investigación presentará un análisis de tres casos de estudio y se hará una comparación del impacto de factores intrínsecos tales como origen, edad, sexo y motivación, con factores extrínsecos tales como política, educación, historia y modernidad.

Este estudio sostiene que el uso del idioma está estrechamente vinculado a la

construcción de la identidad, individual y colectivamente, articulando una relación compleja con los procesos de modernización y de globalización. Debido a presiones sociales, políticas y económicas, muchos idiomas minoritarios están en crisis. Esta crisis supone la decadencia y desaparición de idiomas indígenas como resultado del contacto con idiomas mayoritarios como el inglés, el español o el ruso (Crystal, 2004; Dixon, 1997). Este declive de los idiomas indígenas también causa una pérdida de identidad y un desplazamiento hacia la homogeneidad debido a que los idiomas y las culturas minoritarios son influenciados por los grupos lingüísticos dominantes como resultado de la globalización y de la modernización. La investigación busca describir el impacto de estos factores entre los habitantes de Huallanca.

Mi interés en el quechua se desarrolló desde las experiencias de mi infancia. Cuando era una niña me sorprendía que mis padres hablaran entre ellos en otro idioma, el quechua, que yo no podía entender. Ellos hablaban en español a sus hijos. Aunque yo era muy pequeña, me sentía excluida de este otro idioma y esto más adelante maximizó mi interés en el quechua.

Las preguntas de investigación tratadas en este trabajo son, en primer lugar, “¿cómo afecta la organización del espacio al uso del idioma?” y, en segundo lugar, “¿cómo afectan factores tales como la política, la educación, la economía y la modernidad al valor percibido del quechua en Huallanca?”

Huallanca: una fusión de geografías, historias e idiomas

La República del Perú está situada al occidente de Sudamérica y su geografía

varía desde las planicies áridas de la costa del Pacífico, a las cumbres de la cordillera de los Andes, y a la selva tropical de la cuenca amazónica.

Perú está dividido en 25 regiones. Estas regiones se subdividen en provincias, que a su vez se componen de distritos. Huallanca es un distrito de la provincia de Bolognesi, en la región de Ancash, en las laderas occidentales de los Andes peruanos (Gráfico 1). El pueblo de Huallanca está en un valle rodeado de cuatro *punas* (altiplanos). El distrito se extiende desde los 3.300 a los 5.283 metros sobre el nivel del mar. Las cuatro *punas* son *Andachupa*, *Jogo*, *Huachua*, *Ututupampa*. Administrativamente las *punas* son parte del pueblo, sin embargo los habitantes de las *punas* viven en pequeños pueblos separados del centro de la ciudad por las montañas. Una caminata de aproximadamente tres horas cuesta arriba lleva del centro de la ciudad a las *punas*. El distrito es extenso, y lo remoto de algunos de los pueblos significa que hay no solo distinción sino desconexión en la vida cotidiana.





Gráfico 1:
La región de Ancash y Huallanca

La minería es la principal actividad económica de la región. El distrito de Huallanca tiene las características geológicas y geomorfológicas para la explotación de plata, antimonio, zinc, plomo, cobre y carbón. Los habitantes de Huallanca migraron desde diferentes regiones en busca de trabajo en la industria minera, o en otras actividades productivas como la ganadería, la agricultura y el comercio. La población mixta ha hecho del español una *lingua franca* que da forma a la cultura de la ciudad. Sin embargo, la población que habita en las *punas* habla también el quechua. Esta división es un punto importante de mi investigación; constituye una dicotomía significativa que determina la clasificación de las personas en modernas o tradicionales, con o sin educación, urbanas o rurales.

El quechua en los Andes peruanos

Si bien existen varios estudios sobre los pueblos indígenas de los Andes peruanos (Haboud, 2004; Rindstedt, 2002; Luykx, 2004; Albó, 2004), se ha hecho poca investigación sobre el papel del

quechua en la vida de los habitantes de pueblos remotos. Esta investigación se enfocará en el uso del idioma en un pueblo, Huallanca, con el fin de proveer un entendimiento profundo de la relación entre el uso del idioma y la identidad. El quechua ha experimentado una supresión sistemática desde el siglo XVIII, primero a manos de las potencias coloniales españolas, y luego de parte de la élite del estado nación independiente de Perú (Gleich, 1992; Cerrón-Palomino, 1987). Sin embargo, los estudiosos han identificado recientemente contratendencias de revitalización a través de la radio, la prensa y los medios electrónicos en quechua (Albó, 2004; Hornberger y Coronel-Molina, 2004). Además, se ha traducido la constitución peruana al quechua y existen programas de salud en quechua (Hornberger y Coronel-Molina, 2004) y programas educativos bilingües y comunicaciones estatales oficiales escritas en quechua (Gleich, 1992). Sin embargo, hay la tendencia a una disparidad de ideologías entre los partidarios de los programas de revitalización y los hablantes del idioma.

En general, el uso del quechua no aumenta en los Andes; sin embargo, existen esfuerzos localizados para conservar y promover el valor del idioma, aun cuando éstos son poco sistemáticos y, con frecuencia, están delimitados por las fronteras distritales y provinciales.

La situación actual: demografía, diversidad y características sociolingüísticas

El idioma quechua ha evolucionado durante los últimos cinco siglos, y con esa evolución el idioma se ha dividido y subdividido en las formas reconocibles de quechua que se hablan en la actuali-

dad. El quechua es un idioma indígena de Sudamérica que tiene entre 8 y 12 millones de hablantes en la región, los que se concentran principalmente en las regiones altas de los Andes de Perú, Bolivia y Ecuador. Un número menor de hablantes o comunidades se encuentran a lo largo de Argentina, Chile y Colombia. El quechua es el idioma indígena más hablado en toda América, con una comunidad activa de personas que lo aprenden y lo usan. Hornberger y King (2001) creen que la supervivencia del quechua está asegurada, pero Haboud (2004) discrepa y menciona que el quechua es una lengua en peligro, y es además considerada como una lengua en peligro que requiere atención urgente.

Diversidad lingüística del quechua

En términos de diversidad lingüística en quechua tiene muchas variedades, tales como el hualay, el huancay y el apam-ah, pero carece de una estructura general que conecte a todos los idiomas y hablantes. Geográficamente, el quechua fue hablado por una población mayoritariamente rural que se ha transformado en urbana como resultado de la migración masiva y de la urbanización que en los últimos cincuenta años han transformado a todos los países andinos. Sociolingüísticamente, las comunidades hablantes de quechua están dispersas a lo largo de un rango diverso de dominios, incluyendo grandes centros urbanos, *pueblos jóvenes* (barriadas), comunidades quechuas monolingües, o hablantes de quechua que viven en contacto cercano con hablantes de otros idiomas indígenas como el aymara, que influyen en la naturaleza del idioma y de la comunidad.



Gráfico 2:
Mapa lingüístico del quechua y aymara en Sudamérica
Cerrón-Palomino (2000). Reimpreso con autorización
del CBC Centro de Estudios Andinos "Bartolomé de
Las Casas."

El quechua enfrenta problemas y obstáculos tales como variedades supuestamente ininteligibles mutuamente, lo que significa que los hablantes de variantes de quechua no pueden comprender unos el quechua de los otros. Como resultado del contacto de siglos del quechua con diferentes idiomas, tales como el antes mencionado aymara y el guaraní, existen varias condiciones lingüísticas y extra lingüísticas que caracterizan a cada situación específica, todo lo cual dificulta una descripción global de la situación diversa y difusa del quechua. Consecuentemente, no existe una comunidad quechua típica, y

es difícil desarrollar o hacer abstracciones acerca del idioma, debido a un mosaico de contextos y experiencias en las que ocurre el quechua.

Debido a la diversidad geográfica y étnica de los hablantes, y a las variedades regionales del idioma, el quechua enfrenta los mismos desafíos de otras lenguas en peligro en términos de diversidad lingüística, geográfica y sociolingüística.

Estas divisiones, ilustradas en el Gráfico 2, son principalmente geográficas. Al quechua que se habla en Huallanca, mi caso de estudio, se lo conoce como Quechua I (quechua central).

Ideologías y actitudes lingüísticas del quechua

Las ideologías lingüísticas, las actitudes hacia el idioma y las identidades juegan un papel importante en el desplazamiento, conservación y revitalización de un idioma. Una actitud positiva hacia un idioma reforzará los intentos de revitalización, mientras que las actitudes negativas o las ideologías que subestimen o marginalicen a un idioma frustrarán o interferirán en la revitalización. En las diferentes regiones de los Andes hay diferentes grados de valor asignados al quechua y sus variantes. En algunas regiones como en el Perú hablar el idioma quechua conlleva un estigma, y el idioma está abiertamente devaluado por la sociedad dominante y por los propios hablantes del quechua. Esto conduce a que, por temor al ostracismo, se niegue o se oculte el hecho de que se habla el idioma. En Perú el español es considerado superior, mientras que el quechua es visto como un idioma provinciano.

El efecto de la familia y la educación en el quechua

La actitud de los padres es también importante ya que ellos influyen en el currículo escolar. Un ejemplo de las actitudes de los padres y el valor que se asigna al quechua se observa en Huanuco (Perú).

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) tiene un programa que estipula dos horas de clase por semana de lectura y escritura en quechua para los niños de cuarto, quinto y sexto grados de escuela primaria. Para los grados primero al tercero el español es el único medio de instrucción, sin dar atención formal al quechua en clases. Esto fue el resultado de un fuerte prejuicio social en contra del quechua y sus hablantes.

Los padres rechazaron la idea de enseñar el quechua en los primeros años de escuela porque querían que se aprenda el español en ese período, pensando que la fluidez en el español les ayudaría a sobreponerse a la discriminación social. Aunque el programa promovía el orgullo en el idioma, una conciencia mayor del patrimonio cultural, y una autoestima elevada entre los hablantes en términos de apreciar el valor del quechua, limitar el estudio del idioma a los últimos años de la primaria fue la mejor respuesta a las preferencias manifestadas por los padres (Howard, 2004). De ahí que grupos particulares como los padres pueden tener un rol muy influyente en el uso o desuso del quechua a nivel local, a pesar de los intentos del ILV por conservar y valorar el idioma quechua.

El efecto del género, la etnicidad y la edad en el quechua

El desplazamiento de un idioma y de la identidad son vitales para las estructuras de autoridad y las relaciones inter-

generacionales dentro de una comunidad lingüística. Al elevarse el nivel educativo y la fluidez en español en los jóvenes en la región, las autoridades al interior de la comunidad reconocen en las generaciones más jóvenes un mayor conocimiento del mundo, más allá de los límites de la comunidad. Este desplazamiento en el reconocimiento de la autoridad, puede transformar la jerarquía tradicional indígena de edad y estatus, y las preferencias lingüísticas que suceden a estos cambios en las experiencias generacionales.

Existen otros aspectos de identidad, tales como género y edad, que son importantes para la etnicidad y el uso del idioma. En las áreas rurales, generalmente las mujeres, los niños pequeños y otras generaciones siguen usando el quechua. Sin embargo, Howard anota en su trabajo de campo llevado a cabo en el sur de Perú (en un área rural), la forma en que el bilingüismo se usa en la vida familiar cotidiana. Howard (2004) menciona el caso de Eladia (de alrededor de 50 años de edad), una abuela que habla con su hija Magdalena (de 29 años de edad) en quechua y en español. Magdalena y su esposo Manuel hablan entre ellos principalmente en quechua, con algo de español. Sin embargo, hablan a su hija Beatriz (de 2 años de edad) solo en español. Los padres piensan que aprender español a una edad temprana le dará a Beatriz más oportunidades como una hablante con fluidez del español; no obstante, Magdalena y Manuel tienen la intención de enseñar quechua a Beatriz cuando sea mayor. Howard (2004) usa este caso para mostrar cómo las diferentes generaciones favorecen o prefieren un idioma.

Esta tendencia de no hablar el quechua se refleja en los adolescentes que viven en áreas urbanas. Los jóvenes que habitan

en ambientes urbanos de los Andes generalmente prefieren no hablar quechua en público, incluso si fueron hablantes monolingües de quechua en su infancia. Estos jóvenes optan por hablar en español y escuchar la *tecno-cumbia* (un híbrido de la salsa) y música no indígena, preferencias que indican que esta nueva generación urbana está en proceso de crear una nueva identidad en la que el español y el inglés son más importantes que el quechua.

Albó sostiene que algunos jóvenes de segunda y tercera generación de migrantes urbanos se identifican como quechuas, e incluso usan la vestimenta tradicional; pero esto podría ser únicamente por razones comerciales; como tener contacto con turistas pues ya no están en capacidad de sostener una conversación en quechua. En contraste, las generaciones mayores generalmente continúan hablando el quechua en todos los dominios, inclusive si se encuentran en los centros urbanos, usando el quechua también en sus fiestas, o simplemente para recordar (Hornberger y King, 2001). El enfoque de que hay lenguas superiores a otras, tiende a cambiar en los ciclos vitales y en las generaciones, ya sea de forma consiente o inconsciente. Esta tendencia es evidente en el quechua, en que diferentes generaciones prefieren al quechua, al español, y ahora al inglés. Tsunoda (2005) resume así, estos cambios: “De hecho, la pérdida de un idioma acarrea la pérdida de muchos aspectos importantes de la cultura, pero lo que queda puede ser utilizado para reconstruir la base de la identidad del grupo”. De ahí que, sea que el idioma y la identidad sean usados entre los miembros de la familia para recordar o para fines comerciales, la identidad étnica está entretejida con el idioma.

La organización del espacio y de la identidad y el efecto en el quechua

Según Harvey (1989) y Tsunoda (2005), las estructuras jerárquicas, el estatus y los privilegios son transmitidos a través de la organización del espacio. Los miembros de una comunidad pueden crear linderos para reforzar su identidad y su posición dentro de la comunidad. Estos linderos asignan diferentes niveles de estatus a los grupos de personas y a los barrios, y esta segregación puede crear un origen común y un interés para formar una identidad como parte de un mundo más grande. Baud y Van Schendel (1997) describen los linderos entre los espacios como que tienen 'fronteras naturales' basadas en parámetros geográficos tales como ríos, cuencas y montañas, y 'fronteras no naturales' a través de la cultura, la etnicidad o el idioma. Sostienen que estas diferencias pueden servir para legitimar la discriminación.

Geográficamente, Huallanca está dividida en una región central y cuatro *punas* o altiplanos. Esta división geográfica también resulta en una división lingüística entre los hablantes de quechua de las *punas* y los hablantes de español del centro del pueblo. Además, el estatus y la capacidad económica de los habitantes de las montañas son inferiores a los de los habitantes de la región central. A causa de estos linderos, esta distinción es clara para ambos, los habitantes de las montañas y los del pueblo, especialmente en lo relacionado al idioma. De este modo se puede ver que los diferentes estratos de la sociedad están sellados y esto mantiene las distinciones sociales.

Los linderos entre los sectores de la comunidad en Huallanca clasifican a los habitantes sea como *campesinos* o como *mestizos*. Los *mestizos* del centro de la po-

blación de Huallanca hablan español y se identifican con un estilo de vida moderno y europeo: helados hechos con nieve, que es una práctica típicamente europea, pastelería con influencia francesa, su religión católica, vestimenta moderna y origen cosmopolita. Se enfocan en actividades comerciales en el pueblo antes que en la agricultura de subsistencia. Los habitantes hablan español y su vestuario es como el de la mayoría de países desarrollados: usan jeans, chaquetas, gorras y zapatos deportivos. Los linderos que existen entre las regiones geográficas también son evidentes en las actitudes, vestido y uso del idioma. Observé que los *mestizos* en el pueblo son principalmente gente de negocios, que venden mercaderías y bienes comprados en Lima o en Huaraz. Su identidad no está marcada étnicamente. Algunos *mestizos* hablan y entienden el quechua, pero evitan identificarse con cualquier forma del idioma o de la cultura quechua porque esto se percibe como un retroceso. Cuando una persona admite que habla quechua siente que se le está categorizando como parte del grupo indígena más pobre, que es menos respetado y menospreciado.

Los *campesinos* que habitan en las *punas* son los indígenas de Huallanca, que hablan en quechua y usan el vestuario tradicional andino: *sombreros*, *polleras*, *ojotas* y *ponchos*. Los *campesinos* o habitantes de las *punas* sienten orgullo de su patrimonio cultural y exhiben una actitud positiva para hablar en quechua, pero solo dentro de su propio ambiente. Cuando visité los altiplanos observé que estas personas se identifican claramente como indígenas ya que vestían sus colores tradicionales, usaban sombrero, aretes de plata y faldas tradicionales. El vestuario de las mujeres es muy femenino, y su imagen como muje-

res es muy importante. Las madres llevan a sus bebés en sus espaldas con una pieza de tela llamada *manta*; no usan cochecitos como lo hacen las mujeres en el centro del pueblo. Reconocen su ascendencia indígena y hablan quechua. Sin embargo, observé que los residentes de las *punas*, cuando van al centro del pueblo, cambian y tratan de minimizar su origen y el hecho de que pueden hablar el idioma, por temor a ser rechazados y aislados por la sociedad dominante. Los entrevistados dijeron que el quechua no es el idioma que se habla en el pueblo. Esta observación, como bien sabemos, es similar a la encontrada en otros lugares. Hornberger y Coronel-Molina (2004) afirman que en otras regiones de Perú los hablantes del quechua ocultan su capacidad para hablar el idioma a fin de armonizar con la corriente dominante de la sociedad. Es así que el idioma tiende a ser desvalorizado tanto por los hablantes de español como por los hablantes de quechua.

La división entre *mestizos* y *campesinos* se impone a través del uso del idioma. Durante mi investigación de campo en el pueblo fue difícil encontrar entrevistados que tuvieran una actitud abierta acerca de su capacidad para hablar quechua; sin embargo, encontré algunos hablantes de quechua en el centro del pueblo al visitar el centro médico. El gobierno financia el centro en donde los habitantes de escasos recursos pueden acceder a servicios médicos gratuitos. Por lo tanto, la mayoría de pacientes son de las comunidades altas: las *punas*. Algunos de ellos hablan solo en quechua, pero el médico del centro no lo hace. No es un requisito que los doctores de Huallanca hablen quechua, aunque sorprendentemente sí es un requisito que hablen inglés con fluidez. Esto contradice

informes que mencionan que el Ministerio de Salud estableció en los centros de salud locales estaciones en las que los trabajadores de la salud usan el quechua para facilitar la comunicación entre el personal médico y los pacientes (Hornberger y Coronel-Molina, 2004). Observé que se habla muy poco quechua entre los pacientes en las salas de espera del centro médico. Aunque su idioma nativo es el quechua, cuando están en el pueblo hablan en español, incluso entre ellos. En cierto nivel, la autoridad y las estructuras sociales, incluyendo la educación y la familia, influyen en el uso del idioma. Dos formas en las que esto se manifiesta es a través de la presión del grupo en los adolescentes, y en el desplazamiento impulsado por las propias generaciones jóvenes a través de sus crecientes conexiones con el mundo exterior, más allá de las fronteras de la comunidad (Luykx, 2000).

Diseño de la investigación: recopilación de la información y resultados

En enero de 2009 viajé al Perú para efectuar un trabajo de campo de 2 meses de duración. Fue la primera vez que visitaba Huallanca. Ahí viví en una habitación que era parte de una casa de huéspedes en el centro del pueblo. Era verano en Huallanca, pero también la temporada de lluvia, lo que significaba que no había turistas. Mis primeras observaciones al llegar al pueblo fueron que, aunque yo tengo la apariencia de indígena peruana, mi vestuario y comportamiento eran los de una extranjera, por lo que las personas me daban la bienvenida y mostraban un gran interés en mi visita al pueblo. Ese interés duró hasta que les expliqué que el propósito de mi visita a Huallanca era el de hacer una investigación sobre el uso del quechua en el pueblo.

Hice contacto a través de redes que me ayudaron a establecer 'mi campo' de acción. Al tiempo que buscaba sujetos de diferentes edades, sexo, situación socio-económica, y nivel cultural, escogí a informantes clave antes que a muestras representativas, porque necesitaba personas con conocimiento de quechua o con la voluntad de hablar sobre el tema (positiva o negativamente). Fue difícil encontrar hablantes de quechua. Establecer redes se convirtió en una actividad importante. La dueña de casa era amiga personal del alcalde. Éste fue un buen lugar para comenzar con mis entrevistas ya que es una persona de considerable autoridad. También me recomendaron que hablara con Omar Llanos Espinoza, un historiador local, quien a su vez me presentó a otros entrevistados. Usé una técnica de 'bola de nieve' que me puso en contacto con la gente del pueblo. El segundo campo de mi investigación fueron las *punas*; viajé en compañía de personas del pueblo para completar y luego contrastar la información de los altiplanos.

En la investigación original entrevisté a dieciséis sujetos. Debido a que la información es abundante en detalles, reduje a tres el número de casos de estudio. Sin embargo, cada uno de estos casos provee una visión única sobre el papel del quechua en Huallanca y la interrelación entre idioma e identidad.

Caso de estudio 1: Ruth

La interacción con Ruth me permitió comprender los desplazamientos lingüísticos generacionales. A continuación presento un extracto de mis anotaciones de campo.

Mientras imprimía unos documentos le pregunté a Ruth, la mu-

chacha adolescente que trabaja en el lugar, a qué hora podía volver para entrevistarla. Se mostró bastante tímida a pesar de que tres días antes me dijo, muy entusiasmada, que sí hablaba el quechua y que participaría con gusto. También me dijo que tenía una amiga de su edad que hablaba quechua y que sí aceptaría que la entrevisten.

Mientras esperaba por mis documentos, vi a dos muchachos jóvenes, y, como necesitaba reclutar hablantes, me acerque a ellos. Al verme extranjera mostraron interés y curiosidad, pero tan pronto mencioné la palabra "quechua" declararon orgullosamente: "No, no, no hablamos quechua". "Debe ir a las *punas* y hablar con las viejitas (*abuelitas*) que aun hablan el quechua, no con nosotros".

Ruth observaba este intercambio desde atrás. Me volví hacia ella para confirmar la hora de mi entrevista pero de inmediato se sintió cohibida e insegura y dijo que no hablaba el quechua y que no tenía sentido que la entrevistara. Su retractación pareció haber sido un resultado directo de la actitud de los jóvenes que acababan de hablar conmigo. Traté de convencerla y me tomó un buen tiempo lograr que aceptara nuevamente ser entrevistada. Pero no estaba dispuesta a que la entrevistara en la plaza por temor a que la gente la escuchara. Su amiga, que ya había aceptado que la entreviste, se echó para atrás. Durante la entrevista Ruth se cerró completamente y sus respuestas fueron muy breves. No sonrió e insistió que no hablaba

el quechua con fluidez, lo contrario de lo que me había dicho tres días antes. Luego admitió que en la escuela existe una discriminación en contra de los hablantes de quechua, y yo comencé a comprender porqué se mostro tan tímida delante de sus pares (Diario de trabajo de campo, enero 2009).

Tal como se aprecia en mi diario, me sorprendió la actitud de los jóvenes hacia el quechua. Tuve la impresión de que los muchachos con quienes conversé, se sintieron insultados por la idea de ser hablantes de quechua e hicieron una declaración enfática sobre su monolingüismo en español. El incumplimiento posterior de Ruth muestra la influencia de la discriminación y de la presión de grupo, incluso si ésta es indirecta. Esta actitud hacia el idioma tiene un impacto en su uso. Ruth es la personificación del desplazamiento generacional del idioma, debido a que la negación de Ruth de la importancia del quechua ejemplifica que los jóvenes se adaptan fácilmente y construyen su identidad a través de su preferencia por un idioma (Hornberger y Coronel-Molina, 2004; Luykx, 2000).

Caso de estudio 2: Judith

El uso de un idioma en Huallanca depende del marco de referencia de clase social, de valores y de símbolos, así como de las convenciones y la pragmática de las situaciones económicas.

Este caso de estudio es un ejemplo de un cambio de código motivado económicamente, y fue grabado durante mi visita al centro médico. Algunos miembros de la comunidad negocian sus linderos según las circunstancias. A continuación

presento un extracto de mis anotaciones de campo.

Hoy día llegaron al centro médico mujeres de la comunidad para recoger los alimentos que se les entrega en el lugar. Los grupos eran más dispersos de lo esperado, por lo que me di vueltas hablando con cada grupo individualmente. Entrevisté a una de las madres, Judith, de 28 años de edad, que tenía una hija de 1 año y un hijo de 5 años de edad. Cuando le pregunté sobre su capacidad para hablar el quechua con sus hijos me contesto: “Los niños ya no hablan el quechua. En casa mi papá me habla un poquito, pero yo ya no sé hablar en quechua. Mis hijos ya no lo entienden...” (Diario de Trabajo de Campo, enero 2009).

Le pregunté si ella pensaba que era importante transmitirles el idioma a sus hijos. Al ella decirme que sí creía, me quedó la impresión de que ella pensaba que no valía la pena. Luego me dijo que ella era una madre soltera buscando empleo. Siendo yo una persona de afuera y con poder, ella pensaba que yo podía ayudarla. Le dije que desafortunadamente para ella yo estaba buscando una profesora de quechua y que ella no podría ayudarme porque no hablaba el quechua. Noté un gran cambio en su rostro e inmediatamente dijo:

Yo te puedo enseñar, yo hablo quechua con fluidez.

Le dije que yo necesitaba una profesora que supiera leer y escribir en quechua, y que también me enseñara la gramática. Inmediatamente

sacó lápiz y papel y comenzó a escribir con entusiasmo, tratando de probar su nivel de competencia en el idioma quechua, que ella había negado saberlo unos pocos minutos antes. La joven mujer había, por lo tanto preferido, ocultar el hecho de que era bilingüe, hasta que yo le mostré mi interés y ella pudo percibir un beneficio económico (Diario de trabajo de campo, enero 2009).

Inicialmente Judith me dio la respuesta socialmente esperada sobre la capacidad de hablar quechua de su familia. Negar el conocimiento del quechua es común en el pueblo. Cuando buscaba sujetos para entrevistar, los habitantes con frecuencia me decían "yo lo entiendo un poco, pero no lo hablo". Sin embargo, al igual que con Judith, pude ver que esto no era verdad; con frecuencia los habitantes del pueblo hablan el quechua con fluidez, pero la mayoría niega saberlo. En esta situación y buscando un profesor, al igual que Judith, una vez que las personas se dieron cuenta de que el quechua puede darles un beneficio económico, admitieron comprender y hablar el idioma. Noté este cambio de comportamiento algunas veces cuando hablé con la gente acerca del quechua. Generalmente encontré reacciones negativas cuando mencioné que estaba haciendo una investigación sobre la lengua quechua. Si Judith mostró un cambio positivo, parece que fue únicamente porque vio una oportunidad económica por saber hablar el idioma.

Sin embargo, los dos jóvenes del café Internet citados en el primer caso de estudio perdieron todo su interés en mi persona o en ser entrevistados una vez que me asociaron con el quechua. En varias ocasiones el estatus alto que se

me asignó, por ser alguien de afuera, disminuyó tan pronto mis interlocutores se daban cuenta de que el propósito de mi estadía en Huallanca era el de investigar sobre el quechua.

Caso 3: Los altiplanos

A los habitantes de Huallanca que no son hablantes nativos de español se les exige que desarrollen fluidez a fin de poder acceder a los servicios del pueblo. Por ejemplo, los servicios sociales, aun cuando son provistos en los altiplanos por profesionales ambulantes tales como enfermeras, son en español.

En una ocasión asistí a una reunión sobre salubridad e higiene para madres y bebés en la comunidad de Ututupampa, que esta situada a 4.000 metros sobre el nivel del mar. La reunión tuvo lugar en español. Después de observar la reunión decidí efectuar una entrevista en grupo y cambié las preguntas para lograr un entendimiento más profundo sobre el uso del idioma por parte de los habitantes de las *punas*. Cuando pregunté en qué idioma preferirían comunicarse, todas las madres en la reunión declararon que se sentirían más cómodas si las reuniones sobre salud en la comunidad se hicieran en quechua. Hablaron sobre la discriminación asociada al idioma. Me dijeron que si hablaban en quechua en el pueblo les llaman con nombres de los animales de las *punas*, tales como puma o venado. Además, si hablan en quechua delante de personas que no saben el idioma, esas personas se muestran preocupadas de que puedan estar hablando mal de ellas. Después de la reunión todas hablaron abiertamente en quechua.

Mis conversaciones con los habitantes de las *punas* mostraron que las per-

sonas están conscientes de las distinciones que surgen entre los hablantes de quechua, los hablantes de español y los habitantes de las *punas* se sienten más cómodos hablando en quechua en su propio entorno. Modifican su comportamiento amablemente para complacer a los huéspedes que vienen del pueblo, tales como las enfermeras que asistieron a la reunión. Aun cuando están en su propio entorno, los hablantes de quechua son quienes modifican su comportamiento. Esto quedó demostrado cuando entrevisté a las personas de la comunidad de la *puna*. Sus afirmaciones incluyen:

Aquí en el altiplano hablamos más el quechua.

Cuando vamos al pueblo hablamos en español.

Cuando tenemos visitas y ellas hablan en español, hablamos en español con ellas, pero en casa hablamos casi siempre en quechua.

Estos comentarios confirman cómo los hablantes de español imponen a los indígenas, la lengua que han de expresarse. Ellos insinúan que esas personas esperan que ellos se comuniquen en idioma español y que existe una presión para que lo hagan, aun cuando hayan recibido muy poca o ninguna educación en español. Esta imposición del idioma es otra transgresión que muestra como la cultura dominante se adentra en todos los aspectos de la vida de los habitantes de los altiplanos.

Conclusión

La organización del espacio, como se representa en la división geográfica de Huallanca, ha conducido a una división lingüística entre los hablantes de quechua de las *punas* (*campesinos*) y los hablantes de es-

pañol del centro del pueblo (*mestizos*). Esta organización del espacio ha interactuado con otros factores para afectar al uso y al valor percibido del quechua en la población.

El trabajo de campo reveló que cuando los habitantes de las *punas* van al centro del pueblo minimizan su patrimonio cultural y el hecho de que hablan quechua. Esto es por la necesidad de llevar a cabo sus transacciones comerciales con los hablantes de español, pero lo es también por el temor de ser rechazados o aislados por la sociedad dominante. Se puede ver que la división entre *mestizos* y *campesinos* se ejemplifica en sus actitudes hacia el idioma.

Los factores que interactúan con la organización del espacio incluyen la política, la educación, la economía y la modernidad.

Aunque el quechua es un idioma oficial en Perú, no es resaltado por el sistema de educación formal. Además, como lo menciona Judith, el quechua no se enseña en los hogares de quienes vive en el pueblo.

Las generaciones jóvenes otorgan más valor al español que al “viejo” quechua. El Caso 1 demuestra las crecientes conexiones de las generaciones jóvenes con un mundo que se extiende más allá de los límites de la comunidad, lo que conduce a un rechazo del quechua a través de la presión de grupo (Luykx, 2000).

Existe también muy poco beneficio económico hablar quechua en el centro del pueblo. El Caso 2 indica que las cosas serían diferentes si la situación fuera otra. Judith admitió saber quechua solamente cuando se dio cuenta de que esto conlleva un beneficio económico.

El marco teórico y los casos de estudio presentados indican que el quechua está en peligro y continuará su declive en Huallanca, a menos que se reconozca en

él un valor funcional tangible más allá del ideal de conservación simbólica.

Agradecimientos

La autora desea agradecer a todos quienes participaron en el estudio, cuya generosidad con su tiempo hicieron posible el estudio. La autora desea también agradecer las contribuciones de Erika Bonifaz por su invaluable asistencia de investigación.

Referencias bibliográficas

- Albó, X. (2004). The future of Quechua from a bolivian perspective. *International Journal of the Sociology of Languages*, 1(167), 119 - 130.
- Baud, M., & Van Schendel, W. (1997). Towards a Comparative History of Borderlands *Journal of World History*, 8 (No 2), 211- 242.
- Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Cuzco: Centro de Estudios: "Bartolomé de las Casas".
- Crystal, D. (2004). *The Language Revolution*. Cambridge: Polity Press.
- Dixon, R. M. (1997). *The rise and fall of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gleich, U. (1992). Changes in the status and function of Quechua. *Status changes of languages*, 43-65.
- Haboud, M. (2004). Quichua language vitality: an Ecuadorian perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, 167(1), 69-81.
- Harvey, D. (1989). *The condition of Post Modernity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hornberger, N. H., & Coronel-Molina, S. M. (2004). Quechua language shift, maintenance and revitalization in the Andes; the case of language planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 167(1), 9 - 67.
- Hornberger, N. H., & King, K. A. (2001). Reversing Quechua Language shift in South America. In J. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved?* (pp. 166-194). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Howard, R. (2004). Quechua in Tantomayo (Perú): toward a "social archaeology" of language. *International Journal of the Sociology of Language*, 167(1), 95 - 118.
- King, K. A., & Hornberger, N. H. (2004). Introduction. Why a special issue about Quechua? *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 1-8.
- Luykx, A. (2004). The future of Quechua and the Quechua of the future. *International Journal of the Sociology of Languages*, 167(1), 147-158.
- Luykx, A. (2000). Diversity in the New World Order: State language policies and the internationalization of Quechua. Paper presented at the 2nd Spencer Early Career Institute in Anthropology and Education: "Globalization and Education".
- McEwan-Fujita, E. (2010). Ideology, affect, and socialization in language shift and revitalization: The experiences of adults learning Gaelic In Western Isles of Scotland. *Language in Society*, 39, 27-64.
- Rindstedt. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: The Quechua revitalization paradox. *Language in Society*, 31(5), 721-742.
- Tsunoda. (2005). *Language endangerment and language revitalization*. Berlin: Mouton de Gruyter.

La lengua sáliba: situación actual, procesos de pérdida y revitalización

Hortensia Estrada Ramírez

Instituto Caro y Cuervo

Bogotá, Colombia

[hortensiaestrada@caroycuervo.gov.co]

Resumen

La situación de extinción que parece rodear a la lengua sáliba recae en diversos sucesos: el prolongado proceso de pérdida cultural que se originó desde las misiones en el Llano y las reducciones en la época de la colonia; el contacto posterior con la población mestiza; la reciente exploración de las compañías petroleras que operan cerca y dentro de los resguardos; la vinculación de los indígenas a labores ajenas a sus tradiciones; la continua y reciente evangelización; la educación escolarizada; los medios masivos de comunicación; el escaso impacto de las acciones llevadas a cabo por propios y extraños para la revitalización de esta lengua, además de la crisis de liderazgo familiar y comunitario que viven los sálibas.

Este pueblo que ha recibido asistencia para la enseñanza escolar de su idioma, además del reciente autodiagnóstico sociolingüístico, financiado por el PPDE¹, sólo cuenta con el interés del sector que labora en las escuelas, principalmente de los maestros que han tratado de revitalizarla desde la academia. El grueso de la población sigue indiferente, sin comprometerse en la enseñanza de su lengua en la vida cotidiana. No obstante, la comunidad continúa elaborando cartillas y grabaciones audiovisuales sin preocuparse aparentemente por mantener viva su lengua en espacios cotidianos.

1 Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística del Ministerio de Cultura de Colombia.

Introducción

Entre los 65 idiomas indígenas que se hablan en Colombia se encuentra el sáliba que pertenece al grupo étnico de su mismo nombre. La mayor parte de esa población habita en este país y una minoría en Venezuela.

En Colombia, los sálibas viven en resguardos situados en los departamentos del Casanare, Vichada y Meta y en el perímetro urbano de los municipios de Yopal y Orocué. Éste es un grupo de 2.231 personas de los cuales sólo el 8% habla este idioma en su vida cotidiana; los demás entienden y hablan poco la lengua propia y casi la mitad de la población sólo entiende y habla español. Los hablantes activos son personas entre los 60 y 80 años. Los hablantes pasivos entienden lo que se dice en sáliba, pero no hablan en esta lengua, razón por la cual emplean el español. La mayor parte de la población está conformada por jóvenes y niños monolingües en español.

La situación de esta lengua es preocupante debido a que cada vez se habla menos para incrementar el uso del español. Esto significa el inminente peligro de desaparición de los valores culturales y espirituales del pueblo sáliba, porque como dice en la Ley 1381 de 2010: “Las lenguas son memoria y camino de conocimiento, a través del cual los pueblos viven y expresan su identidad”.

Además de todos los factores de contacto que han incidido desde la época de la colonia en el quebrantamiento del idioma sáliba, existe otro factor fundamental que es la crisis interna de liderazgo que vive el pueblo sáliba en la orientación de las familias y de las comunidades. Esa circunstancia ha perjudicado el desarrollo de la lengua nativa y de la vida tradicional por varias razones. No hay dirigentes

que coordinen, ordenen, controlen y medien en el comportamiento de los padres de familia y de los nuevos líderes para evitar que continúen cediendo a la escuela la tarea que en un principio es de ellos. Más aún, la comunidad y la familia deberían realizar una labor coordinada con la escuela para la enseñanza de la lengua y de los valores culturales y sociales propios.

Deterioro de la lengua y acciones para su revitalización

1. Contacto e impacto en la vitalidad de la lengua

Al parecer, el pueblo sáliba se desplazó desde Venezuela por el río Orinoco hasta llegar a los Llanos del Casanare. Este grupo que fue uno de los más numerosos en el pasado, también se caracterizó por la importancia de su lengua en la región debido a que los misioneros la usaron como lengua general o franca en ese amplio territorio por considerar a los sálibas dóciles y a su idioma melódico y armonioso. Esa circunstancia hizo que estos indígenas tuvieran contacto con gente foránea desde la época de la colonia y formaran parte de las famosas reducciones jesuitas que consistían en agrupar aborígenes de diferentes etnias dentro de un mismo poblado para que trabajaran en grandes haciendas agrícolas y ganaderas, en donde también los catequizaban y enseñaban costumbres y normas propias de la comunidad religiosa. Sin embargo, esa situación los protegió del exterminio y de la completa fusión con otros grupos, permitiendo que la lengua se sostuviera con el transcurrir del tiempo.

A lo largo de la historia, este pueblo tuvo que cambiar los sitios de asentamiento debido a desplazamientos a los que fue-

ron sometidos por los colonizadores, pero finalmente se establecieron en los alrededores del municipio de Orocué, en cinco resguardos: El Duya, El Consejo, Saladillo, Paravare, San Juanito y en las reservas del Médano y Macucua. En la época de la violencia (1950-60), algunas familias sálibas huyeron de esa región por el río Meta y se situaron en el lugar de nombre 'Mori-chito' que pertenece al resguardo de Caño Mochuelo, municipio de Hato Corozal, donde también viven indígenas sikuanis y cuibas. Otros se ubicaron en el resguardo de Tapajo-Santa Rosalía, en el departamento del Vichada.

Desde la colonia, el pueblo sáliba ha sido visitado por diferentes grupos religiosos: misioneros católicos jesuitas, misioneras de la congregación de la Madre Laura, grupos misioneros del Instituto Lingüístico de Verano, Testigos de Jehová y Nuevas Tribus que han influido sobre sus tradiciones y costumbres. Otras circunstancias de contacto son: la cercanía a la población de Orocué, la carretera intermunicipal que pasa por algunos resguardos, el trabajo al jornaleo en haciendas y hatos vecinos, la presencia de compañías petroleras dentro y fuera de los resguardos, el comercio frecuente con los colonos de la región, los matrimonios con colonos que han suscitado relaciones de mestizaje cultural y lingüístico, los medios de comunicación masivos, la educación escolarizada y los internados indígenas, entre otros.

La tradición de contacto del pueblo sáliba ha hecho que su lengua se encuentre en riesgo de desaparición desde hace varias décadas. Sin embargo, y a pesar del poco número de hablantes activos que tiene, el idioma se mantiene en una situación similar desde hace muchos años.

En el siglo pasado, cuando apareció la educación escolarizada, el proceso de pérdida de esa lengua parece haberse acelerado. Los hombres se sentían temerosos y avergonzados de hablarla y aunque las mujeres hablaban sáliba en su vida cotidiana, fueron también influenciadas, al parecer, por las actitudes lingüísticas del otro género. Se conformaron familias con un padre que entendía pero no hablaba sáliba y una madre hablante de este idioma. De esa manera, los hijos escuchaban a la madre hablar en sáliba y al padre responderle en español. Se fue perdiendo, de hecho, el interés por enseñar sáliba en el núcleo familiar y aunque los niños escuchaban a las madres hablar su lengua, comprendían pero éstos respondían en español. Esos niños ahora son adultos y formaron sus propios hogares, pero aunque ambos padres comprenden lo que se dice en sáliba, responden en español y sus hijos perdieron la posibilidad de aprender la lengua porque no la escuchan en el hogar sino en ocasiones esporádicas, cuando llegan visitantes mayores que hablan en este idioma.

Por otra parte, el sáliba se ha ido "pidginizando". Los indígenas que hablan este idioma, mezclan en sus conversaciones tantas palabras del español con morfemas del idioma propio, que a veces es posible seguir el hilo de las charlas aunque no se sepa nada de sáliba (Estrada 2009).

2. Procesos de valoración y actitudes lingüísticas

Como ya se ha indicado, el pueblo sáliba está circundado por gente foránea: colonos, población mestiza y grupos misioneros. Las compañías petroleras, las haciendas, los hatos ganaderos y la carretera intermunicipal también rodean esos res-

guardos y establecen contacto permanente con ellos.

Las campañas de valoración de las culturas y lenguas indígenas han cambiado en alguna medida la actitud de la gente de la región que ha comenzado a aceptar y respetar la comunidad sáliba. Sin embargo, algunas personas de la población mestiza de Orocué y de los municipios aledaños dicen que son perezosos y oportunistas, siempre pendientes de los beneficios que les brinda el estado y que no saben aprovechar los obsequios que reciben, por lo que resultan vendiéndolos para emborracharse en cantinas y prostíbulos.

Cuentan los sálibas que a mediados del siglo XX, cuando llegó la policía nacional a sus resguardos buscando los niños y niñas en edad escolar para que los enviaran a las escuelas que comenzaban a fundarse, los padres de familia, que en esa época conservaban muchas de sus tradiciones, decidieron mandar a los niños y resguardar a las niñas de ese nuevo establecimiento. Fue así como dejaron a las niñas para seguir educándolas según la manera tradicional; mientras que en las escuelas, los maestros les prohibían a los niños el uso de la lengua propia y los castigaban por hablarla. Hoy día, los niños de esa época son adultos y ancianos que aunque sabían sáliba dejaron de comunicarse en esta lengua; mientras que esas niñas, que nunca fueron a la escuela hablan con fluidez este idioma. Esa diferencia en la educación de ambos géneros se ve reflejada en el habla de las mujeres y hombres mayores. Las mujeres se expresan con fluidez y libertad en su propio idioma; mientras que los hombres hablan en voz baja, con temor y con cierta vergüenza porque tal vez aún guardan los temores de la educación escolarizada que

recibieron. Quizás esto se deba también a que como aseguran algunos cronistas, las mujeres sálibas son desenvueltas y los hombres sálibas son timoratos y retraídos.

Por otra parte, en la época en que la educación indígena era manejada por la iglesia católica se contrataban profesores de otras regiones del país, sin conocimiento alguno de la comunidad para enseñar en las escuelas sálibas; experiencia infortunada en la mayoría de los casos para el arraigo de la lengua y la cultura propias, debido a que cada uno de estos maestros llegaba a imponer modelos e ideas que los jóvenes sálibas acogían inmediatamente reemplazando las propias. En la actualidad a muchos jóvenes no les interesa sentirse identificados como indígenas, pues algunos se sienten orgullosos cuando los confunden con campesinos o mestizos de la región.

Se debe resaltar, sin embargo, el papel que los estudios lingüísticos han venido cumpliendo para la comunidad; el interés de aprender esta lengua por parte de lingüistas y personas ajenas al grupo ha despertado e incentivado el deseo de aprender, estudiar y conservar este idioma, lo que ha contribuido en la valoración de la lengua entre los miembros de la población sáliba. Prueba de ello es el proyecto: 'Tipos de palabras en contextos discursivos en la lengua sáliba' que tenía como propósito principal capacitar a los maestros sálibas para que comenzaran a investigar la tradición oral, grabarla, transcribirla al sáliba, traducirla al español y buscar los diferentes tipos de palabras que tiene la lengua. Este ejercicio cuyo resultado fueron ocho cartillas sobre diversos temas (medicina, alimentación, bailes, cantos, agricultura, pesca, caza, juegos, fiestas y celebraciones,

cuentos tradicionales, etc.) sirvió como incentivo para que los sálibas apreciaran y se apropiaran de su lengua. Fue así como Samuel Joropa, un joven indígena que no aprendió sáliba en la infancia, se propuso la tarea de aprenderlo ya siendo adulto para dedicarse a estudiarlo. Otro sáliba creó una página virtual en la que se auto-define así:

“soy LUIS MARIA CARIBANA, Indígena de la etnia Sáliba, del Municipio de Orocué Casanare, soy docente especializándome en el manejo gramatical de la lengua Sáliba”, que además se representa con una fotografía de un ‘pez caribe’. (Véase en Karibana’s Weblog: *kari-bana.wordpress.com*).

Ejemplos como esos hay varios, en los que algunos miembros de la comunidad comienzan a cambiar las actitudes lingüísticas frente a su propio idioma, aunque no hayan desarrollado habilidades para hablarlo.

3. Arraigo e identidad

Los sálibas son afables y hospitalarios. A pesar de que estén muy disgustados no manifiestan su enojo con palabras y tampoco se exponen a discusiones. Toman medidas silenciosas para sentenciar a quien les ocasiona alguna contrariedad y se opone a sus propios principios. A pesar de su cortesía y su trato amable, establecen barreras infranqueables frente a la gente no indígena, permitiendo sólo hasta cierto límite, el acercamiento y el conocimiento de sus tradiciones y su cultura.

Son cautelosos en las relaciones con extraños, a veces aparentan desconocimiento o ignorancia sobre un tema para

recibir explicaciones y de esa manera poder conocer mejor el pensamiento y la manera de proceder del forastero. Es posible, sin embargo, que ese comportamiento lo hayan aprendido desde tiempos remotos como un medio de defensa frente al mundo ajeno.

A pesar del grado de desarraigo y aculturación que han sufrido, su identidad se mantiene en el comportamiento con la gente de su propio grupo que contrasta con el de la gente de afuera. Cuando llega un sáliba de otra comunidad es recibido con aprecio, basta con que pertenezca al grupo para ser considerado familiar y cercano; si no se aloja en la casa de ningún sáliba, lo hace en una de las casas construidas para el gobierno local o para el puesto de salud. La gente de la comunidad lo visita y le lleva casabe² y mañoco³ porque son alimentos imprescindibles en la dieta de cualquier miembro de la comunidad. A veces también llevan frutas y otros comestibles, para hacerle sentir que son sus familiares y que están presentes para apoyarlo.

También se aprecia la identidad sáliba en las visitas tempranas, entre las 3 y 4 de la mañana que acostumbra la gente del grupo. Se reúnen silenciosos en la cocina, alrededor del fogón a compartir un café y a conversar en su propio idioma sobre los acontecimientos diarios y otros temas. Esas conversaciones son íntimas y no hay cabida para los extraños. Los adultos hablan en sáliba, mientras que los niños en silencio escuchan las conversaciones. Tal vez sea éste el espacio donde los niños se ven forzados a aprender la lengua para poder comprender lo que dicen los mayores. Es posible que una lengua como el sáliba,

2 Torta de yuca brava, amarga o venenosa.

3 Harina tostada de la yuca brava.

que ha permanecido en riesgo de pérdida durante tantos años aún se conserve, debido a ese sistema tácito de enseñanza que dejó de ser abierto y directo como era antes, (en donde la mamá le hablaba en sáliba al niño y él le respondía de igual manera), para convertirse, hoy en día, en un sistema de enseñanza indirecto y sigiloso. No en vano el profesor Jon Landaburu, quien estuvo estudiando el sáliba en la década de los 60, se extraña de que aún se hable este idioma, cuando ya para esa época quedaban pocos hablantes.

Consideramos que a pesar de las transformaciones que ha sufrido este pueblo en su cultura material y sus costumbres cotidianas, todas ellas generadas por el constante contacto, todavía permanecen y prevalecen muchos de sus pensamientos, modales y tradiciones, pero sobre todo, su identidad indígena, que los hace cercanos entre ellos mismos y muy distantes con la gente de afuera.

4. Incidencia de las migraciones en su identidad

La comunidad sáliba no ha sufrido los desplazamientos actuales que han pa-

decido otros grupos étnicos. Llevan una convivencia pacífica en varias regiones del Llano colombiano, aunque estén rodeados de militares, paramilitares y guerrilla que vigilan cualquier movimiento extraño. En algunas ocasiones han ocurrido asesinatos de muchachos sálibas que se han dejado tentar por los grupos armados al margen de la ley, pero en general, muchos de ellos viven en sus reservas y resguardos ejerciendo funciones en sus organizaciones o trabajando en sus conucos⁴. Algunos motivados por la pobreza y el deseo de prosperar, han decidido enrolarse como obreros de compañías petroleras que los trasladan constantemente a diversas zonas de la región o del país. Otros han migrado hacia Orocué, Yopal, Villavicencio o Santander para buscar nuevas opciones de estudio o de trabajo. En el censo reciente (2009) que realizó el Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística, PPDE, del Ministerio de Cultura, se registra la población sáliba así:

4 Lugares de cultivo

Población sáliba por departamentos					
Casanare	No.	Meta	No.	Vichada	No.
Hato Corozal	249	Puerto Gaitán	217	Santa Rosalía	212
Maní	4				
Nunchía	10				
Orocué	1351				
Yopal	50				
Total	1664		217		212

Tabla 1: Población sáliba por departamento

Estas migraciones han implicado un mayor desarraigo y una mayor pérdida de la cultura y la lengua. Los que se van regresan sólo por temporadas cortas y con una nueva forma de pensar, vestirse, hablar y comportarse. A pesar de que quieren a sus familiares y el amor por su terruño los seduce, muchas veces prefieren continuar en las ciudades porque se han acostumbrado al ritmo de vida y a las comodidades que allí tienen. El idioma sáliba pasa a ocupar un segundo plano porque no es necesario para la comunicación en el ámbito donde viven y las costumbres son reemplazadas por otras que se acomodan mejor a sus nuevas vidas.

No se generan enfrentamientos entre los que viven en las comunidades y los que regresan a ellas, pues como ya se dijo, los sálibas no son gente de peleas y discusiones. Las transformaciones de los que regresan, provocan críticas entre los más tradicionales, que son los mayores, pero también causan admiración y deseo de imitación entre los más jóvenes y menos tradicionales.

5. Medios de comunicación y nuevas tecnologías

Este grupo se ha apropiado rápidamente de los medios de comunicación masiva y de las nuevas tecnologías. Las escuelas de las comunidades tienen televisión y el colegio Iea Pūdi (Raíces y Sueños) cuenta además con una sala de computadores con acceso a Internet. Algunas familias tienen también radio, televisión y computador en sus casas y la mayoría de los adultos, jóvenes y niños tienen teléfonos móviles. La instalación de la luz eléctrica en los resguardos les ha permitido estar al día con las nuevas tecnologías, que a medida que han ido apareciendo, las han

adquirido porque al parecer los cautiva y les gusta el mundo moderno. Sin embargo, los medios de comunicación que reciben son todos en español y sus comunicaciones telefónicas con frecuencia, también son en español. A veces se escucha a uno que otro adulto hablando en su propia lengua para evitar que las personas que están alrededor comprendan lo que está diciendo, pero la generalidad escucha y habla el español permanentemente en esos medios masivos.

Existen, sin embargo, algunos medios de comunicación para expresarse en sáliba. Por ejemplo, está la emisora comunitaria de Orocué que cedió un espacio para un programa radial en lengua sáliba y la elaboración de videos sobre aspectos culturales narrados en el idioma propio, todos realizados por Samuel Joropa, un joven sáliba inquieto y preocupado por rescatar los valores culturales y lingüísticos de su pueblo (Véanse videos de medicina sáliba: 37 minutos, 25 de abril de 2011, subido por CityofRhyme youtube.com y 37 minutos, 11 de julio de 2008, subido por ShineLight video.google.com). Estos medios los han utilizado con algunas limitaciones debido a dificultades de tipo técnico, pero que les han servido para apropiarse de sus procesos y para afirmar su identidad.

6. Documentación de la lengua sáliba

Investigadores de diferentes épocas han realizado estudios sobre la lengua sáliba: (Suárez 1977); (Benaissa 1979, 1991); (Estrada 1996, 2000, 2006, 2009, 2010); (Morse & Frank 1997); (Morse, Frank & Simons 2003). Los documentos de Benaissa, Morse, Frank & Simons son del Instituto Lingüístico de Verano, ILV y corresponden a estudios fonéticos-fonológicos, cartillas de lectoescritura, cartillas de flora y fau-

na, cartillas de higiene y la traducción de la Biblia. El trabajo de Estrada comprende algunos estudios lingüísticos sobre temas gramaticales de la lengua. También existe un copioso número de trabajos etnográficos impresos y colgados en la red, en su mayoría realizados por estudiantes universitarios para sus monografías de grado. El trabajo de los diversos profesionales en el Plan de Vida del Pueblo Sáliba y en el Proyecto Educativo Comunitario, PEC y en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, ha contribuido a conocer el pensamiento, la cultura, las pedagogías propias y los intereses del pueblo sáliba. Existen varios videos que han hecho los propios sálibas en los últimos años, grabaciones y cartillas que recopilan la tradición oral grabada por los mismos indígenas y una cartilla de lectoescritura de don Ángel Eduardo Humejé. Sin embargo, la mayoría de las anteriores investigaciones se encuentran en el plano de la documentación pasiva porque cumplen una escasa función en la revitalización y enseñanza de la lengua.

El “Autodiagnóstico sociolingüístico de la lengua sáliba”, orientado por el Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística, PPDE, del Ministerio de Cultura, ha logrado sensibilizar a la población sáliba sobre el estado actual de su lengua, además de los trabajos y las capacitaciones que han orientado diversos lingüistas.

A partir de la capacitación de maestros sálibas para la documentación de la lengua, algunos de ellos se han interesado por continuar el desarrollo de este trabajo, aunque unos más por intereses monetarios que altruistas con su pueblo; han elaborado proyectos que les financia la Secretaría de Educación del Casanare para desarrollar cartillas y videos. Existe la idea entre algu-

nos de estos maestros, que con un único curso de formación para la construcción de la gramática sáliba, se han vuelto especialistas en lingüística y que por esa razón ya no necesitan la orientación de un lingüista para el desarrollo de sus proyectos. No se sabe aún cuáles serán los resultados finales de la documentación de la lengua, originada en este auge de producción de materiales por parte de los maestros sálibas. Seguramente habrá resultados muy positivos para este pueblo y otros donde se verá la falta de orientación lingüística.

Sin embargo, los indígenas sálibas no tienen establecidas prácticas adecuadas de documentación. Ellos han comenzado a consignar registros sobre su lengua, recopilando narraciones de su tradición oral, pero sin tener una idea clara sobre qué es la “documentación” y sus funciones prácticas para la cotidianidad. Tampoco tienen un sistema claro de archivo para la longevidad de sus documentos. En la actualidad los únicos que se dedican a esta labor son los maestros sálibas, quienes han aprendido que con la divulgación de sus trabajos por Internet, la difusión es amplia y el reconocimiento es inmediato. También han aprendido que la elaboración de cartillas y otros materiales son útiles para la enseñanza escolar y que además, la Secretaría de Educación del Casanare reconoce ese trabajo con algunos ingresos económicos cuando los publican como parte de las estrategias educativas de esa entidad. Desafortunadamente, todo parece indicar, que no ha habido un adecuado manejo de esos documentos porque cuando se pregunta dónde están archivados, nadie sabe ni siquiera de su existencia. Algunos se han quedado en manos de los maestros, otros de los estudiantes o de los visitantes que los encuentran guardados en cualquier lugar.

Los documentos publicados para distribuir en las escuelas como son las cartillas de lectoescritura se conservan porque son para el uso de los niños. En las escuelas hay pequeñas bibliotecas donde se encuentran estos materiales y en las casas donde hay estudiantes, también guardan algunos ejemplares que de vez en cuando sacan cuando quieren hacer alguna observación sobre la escritura de un término. Sin embargo, no existe un centro de documentación como tal, donde reúnan la totalidad de materiales impresos de audio y audiovisuales producidos por ellos mismos y por investigadores de diferentes áreas del conocimiento. Esto es lamentable, ya que estas comunidades son visitadas con mucha frecuencia por estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, antropólogos, biólogos, sociólogos, lingüistas y fundaciones de diversa índole que realizan estudios sobre distintos temas. Falta, por lo tanto, un mejor sistema de archivos y documentación que pueda preservar estos materiales que podrían ser de gran utilidad para la comunidad.

7. Políticas lingüísticas recientes

A partir de 1991, con la Constitución Política de Colombia se establecen nuevas políticas lingüísticas sobre las lenguas nativas. En el Artículo 10 de esa Constitución se establece lo siguiente: “Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son *también* oficiales en sus territorios... la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”.

Se destaca el ya mencionado Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística, PPDE, que se inauguró en febrero de 2008 y que fue concebido por el

profesor Jon Landaburu. La misión de ese programa es:

“Contribuir a la creación de una política de protección y fomento a las lenguas de los grupos etnolingüísticos presentes en el territorio colombiano, en concertación con los representantes de los pueblos concernidos” (Ministerio de Cultura 2010).

El PPDE ha apoyado el autodiagnóstico sociolingüístico de varias lenguas, entre las que estuvo la sáliba. Esa investigación fue realizada por los mismos sálibas, en todos los hogares y regiones donde habita el grupo étnico; es decir, en los departamentos del Casanare, Vichada y Meta, incluyendo las zonas rurales y urbanas. Los resultados de esa investigación permitieron conocer que de una población total de 2.231 personas (1.168 hombres y 1.063 mujeres) sólo 187 hablan normalmente la lengua nativa en la vida cotidiana; 203 entienden y hablan poco el sáliba; 621 entienden y no hablan sáliba, pero 1.077 sólo entienden y hablan español. El porcentaje mayor de hablantes son mujeres y hombres entre 60 y 80 años, escala que va disminuyendo hasta llegar a los niños entre 0 y 10 años que son monolingües en español. Esta situación es alarmante para el idioma sáliba debido al escaso número de hablantes del idioma, en oposición al crecimiento acelerado de población monolingüe en español.

Por otra parte, el mismo PPDE también promovió la creación de la Ley 1381 de 2010 que contempla las principales políticas lingüísticas dispuestas en los últimos tiempos sobre las lenguas nativas de Colombia y que contempla las lenguas

amenazadas. Para el caso de la lengua sáliba apelamos al Artículo 13 del Título III, de esta Ley, que dice:

“Lenguas en estado de precariedad. El Ministerio de Cultura y las Entidades Territoriales concertarán con las autoridades de los pueblos y comunidades correspondientes, el diseño y la realización de programas de revitalización y fortalecimiento de lenguas nativas en estado de precariedad. El Consejo Nacional Asesor, previsto en el artículo 24, determinará la lista de las lenguas que se encuentren en esta condición”.

La Ley 1381 de 2010 contiene políticas para la protección y revitalización de las lenguas nativas de Colombia, que resultan un poco idealistas porque es difícil que los gobiernos las pongan en práctica y que estas comunidades alcancen esos propósitos, pero que también hacían falta para generar conciencia sobre la necesidad de favorecer la revitalización y protección de esos idiomas.

8. Repercusión de la crisis de liderazgo sobre la lengua

A pesar de que existen muchos factores que han incidido sobre el menoscabo de la lengua sáliba, consideramos definitivo el estado de anarquía que subsiste en el núcleo de las familias y de las comunidades sálibas.

Como hemos mencionado, en los hogares sálibas se ha perdido el respeto por los ancianos y padres de familia. Los mayores han creído que su deber ya no es educar a los niños, y mucho menos enseñarles la lengua, pues de todo ‘eso’ se en-

cargan los maestros en las escuelas. Las formas tradicionales de división del trabajo han ido desapareciendo porque ahora el deber de los hijos es ‘estudiar’, sin que tengan que colaborar con las actividades cotidianas dispuestas según su género. Los padres jóvenes no hablan la lengua propia, ni les piden a los mayores que se la enseñen a ellos mismos ni a sus hijos. En los hogares, los únicos que hablan sáliba son los abuelos, los demás, entienden pero contestan en español o no entienden ni hablan sáliba.

En las comunidades, los consejos de ancianos y las autoridades tradicionales están prácticamente desaparecidos, por lo que los jóvenes escolarizados asumen esas tareas con escasa responsabilidad y compromiso con su propio pueblo. Las consultas y decisiones sobre los destinos culturales y lingüísticos de la nación sáliba, las responden y definen los presidentes de las asociaciones u organizaciones indígenas, integrantes de los cabildos y maestros de las escuelas. Las autoridades tradicionales descargaron en los jóvenes escolarizados sus responsabilidades. Estos jóvenes son quienes saben leer, escribir y negociar con el blanco, razón por la cual desde hace muchos años ellos tomaron las riendas del liderazgo.

Los ancianos y las autoridades tradicionales se replegaron y desistieron de sus facultades frente a esos nuevos líderes. Los jóvenes han aprovechado esta circunstancia para manejar la educación, la cultura, la salud, la economía y los recursos de regalías, con la exigua opinión de los mayores. En las reuniones que se llevan a cabo, aunque invitan a los ancianos, ellos son apenas figuras representativas que no tienen ninguna injerencia sobre las decisiones que se toman, pues por lo general

las actuales autoridades son las que resuelven los asuntos con la participación de aquellos que exponen sus puntos de vista en esas reuniones. Esas nuevas autoridades no logran el consenso de su pueblo porque carecen de potestad espiritual y moral para dirigirlos.

Al respecto comenta Jiménez (2008):

“Ancestralmente tenían su organización tradición ancianos sabedores que tenían autonomía en la toma de decisiones; además eran los encargados de ordenar y coordinar todas las actividades que se realizaban, mediante la palabra mayor. Controlaban las acciones de los demás y mediaban las conductas. Este saber era dado por el conocimiento de la ley de origen. El sabedor no tenía cargos en ninguna entidad del estado, pero mandaba con autoridad y propiedad; era reconocido por sus conocimientos sobre el orden espiritual y material, en los que estaban presentes los saberes sobre el espacio y el tiempo. No se nombraba; era un elegido por sus conocimientos espirituales, hasta que él, por su ancianidad, delegaba a otro. Generalmente, la comunidad estaba conformada por unidades familiares, que en esa época les daba fortaleza cultural. Hoy el gobierno propio se reemplaza por el cabildo que nombra la comunidad de acuerdo con la Ley 89 de 1980, que debe posesionarse en una Alcaldía o Distrito. Pero esta clase de gobierno comunitario no ha tenido gran avance en la parte organizativa territorial de las comunidades, pues

los gobernadores son personas jóvenes que les falta interés y manejan mal los recursos y la comunidad, no tienen comunicación, ni respeto y carecen de la sabiduría y los conocimientos espirituales de los antiguos líderes, por lo que no cumplen con las funciones, tal como debe ser, frente a la comunidad”.

Conclusiones

Aunque las diversas acciones que han adelantado los asesores externos en el Plan de Vida, en el Programa Educativo Comunitario, en el Autodiagnóstico Sociolingüístico y en los cursos de capacitación en lingüística para maestros indígenas, han contribuido a cambiar el sistema inicial de educación escolar que pasó de la educación contratada a la iglesia católica, a la educación dirigida por los mismos indígenas; aún no se ha logrado cambiar el esquema inicial de la educación escolar. Este tipo de educación se ha vuelto el centro y el eje que mueve la vida del pueblo sáliba, y de allí, se han derivado muchos cambios en las familias y en el manejo de la autoridad. Los hogares se han ido quebrantando porque los padres de familia delegan sus funciones a la escuela y ejercen poco la autoridad que tenían antes para orientar a sus hijos. De esta manera, los líderes tradicionales que se formaban en el núcleo de las familias fueron desapareciendo frente a esas nuevas autoridades que surgieron de la institución escolar y que son el resultado de otros saberes e intereses apartados del bienestar comunitario. Es frecuente que las acciones dirigidas a fortalecer la lengua, la cultura y la unión del pueblo sáliba, estén mediadas por intereses personales y económicos de los líderes actuales que las manejan, pues a la mayoría de ellos le hace

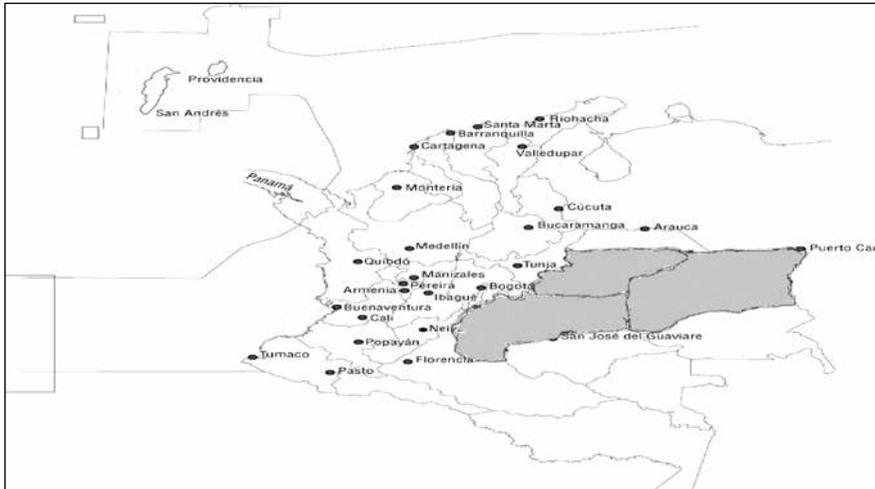
falta un genuino interés y motivación por rescatar lo propio.

El grueso de la población sáliba se ha dado cuenta de los desatinos de sus nuevos líderes que ya no son los guías espirituales de antaño. Estos nuevos líderes no pueden ejercer ningún control sobre la conducta de los demás y tampoco trabajan en función del bienestar comunitario, razones que han llevado a que la comunidad desconfíe de su autoridad. Sin embargo, los ancianos tradicionales no hacen nada para cambiar esa situación, se limitan a aceptarla con resignación; mientras que los jóvenes la ven como algo natural porque se han formado y han crecido liderados por las actuales autoridades. ¿Qué hacer? ¿Cómo cambiar esa situación? Infortunadamente, estas preguntas no tienen aún una respuesta.

Referencias bibliográficas

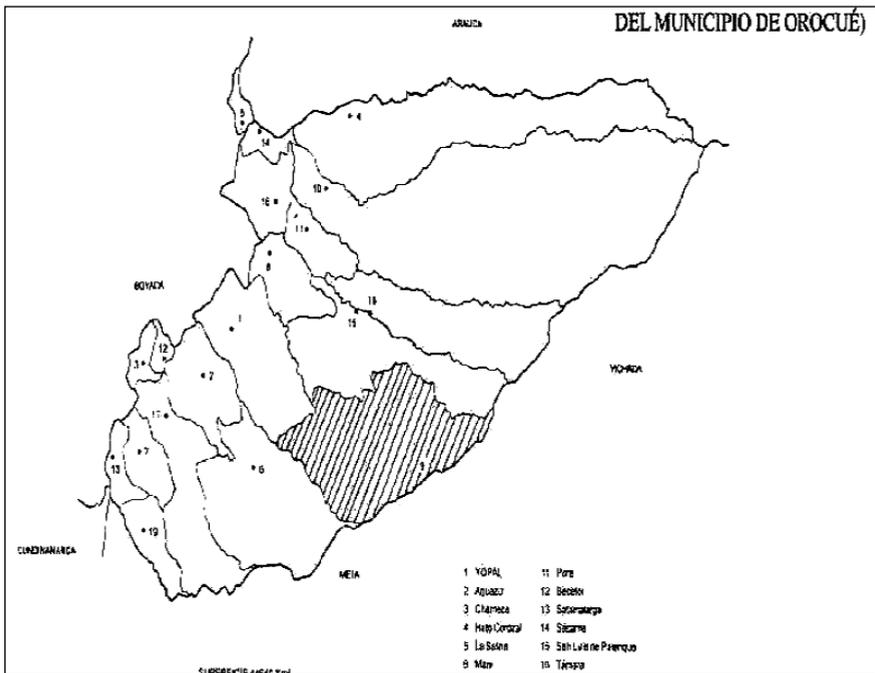
- Caribana, Luis María. (2007). Karibana's Weblog. *karibana.wordpress.com*
- Estrada Ramírez, Hortensia. (1993-2007). Informes de campo con las comunidades sálibas de Orocué.
- , “Préstamos del español y otros idiomas en la lengua sáliba”. (2009). En revista virtual: *Lenguas en Contacto. Portal de Lenguas de Colombia*. Instituto Caro y Cuervo.
- Jiménez, Rosalba. (2008). Informe General. Autodiagnóstico Sociolingüístico de la Lengua Sáliba. Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística, PPDE, Ministerio de Cultura.
- Joropa, Samuel. (2008). La medicina sáliba: 37 minutos, 11 de julio de 2008, subido por ShineeLight video.google.com
- Joropa, Samuel. (2011). La medicina sáliba: 37 minutos, 25 de abril de 2011, subido por CityofRhyme youtube.com
- Ministerio de Cultura, Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística, PPDE. (2007-2008) Autodiagnóstico sociolingüístico del pueblo sáliba.
- Oenning da Silva, Rita de Cácia. (2009). *Saberes e mistérios Sáliba*. Relato de uma viagem iconográfica entre os Sáliba, grupo ameríndio equatorial de Orocué, Casanare, Colômbia.
- Plan de Vida Pueblo Sáliba. (2006). Sueños de Pervivencia. Asociación de Autoridades Indígenas Salibas de Orocué, ASAISOC.
- Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Sáliba de Casanare. (2006). Pasado tejiendo futuro. Feito por Autoridades y comunidades de los resguardos de: Asociación Autoridades Indígenas Sáliba de Orocué Casanare 2003-2006, Comunidades Educativas: IEA PŪDI Orocué, ALEGAXU Morichito, Secretaria Departamental de Educación de Casanare - Coordinación de Etno-educación, Asociación de Trabajo Multidisciplinario para Pueblos Étnicos y Otros -ATME.
- Ubilluz Hoyos, Zoila María. (Sin publicar). Recuperación histórica con ancianos de la comunidad indígena sáliba, zomau@yahoo.com. (Historiadora egresada de la Universidad del Valle, Trabajo de Campo en Comunidades Indígenas y Campesinas, Cali, Colombia).

ANEXO 1



Mapa 1: Ubicación geográfica del pueblo sáliba

ANEXO 2



Mapa 2: Departamento del Casanare, ubicación geográfica del municipio de Orocué, lugar donde existe el mayor número de población sáliba

Voces e imágenes del worrorra de Australia

Thomas Saunders

Worrorra arriarrganang (Proyecto del Idioma Worrorra), Australia
[thomassaunders@hotmail.com]

Resumen

El worrorra es un idioma aborigen en situación crítica hablado en la región de Kimberley en Australia Occidental, el estado más grande de Australia. El primer contacto sostenido del worrorra con población blanca tuvo lugar en la década de 1910 con la llegada de los misioneros, entre quienes estuvo J.R.B. Love, quien tradujo la Biblia al worrorra. La lengua worrorra y su cultura empezaron a declinar con el desplazamiento del pueblo worrorra fuera de su territorio ancestral, a partir del cierre de la misión Kunmunya en 1950. Desde entonces el worrorra ha sido reemplazado gradualmente por el kriol (criollo) y por el inglés de los aborígenes. Los íconos más representativos del worrorra son los wanjinjas, espíritus creadores originalmente pintados en las paredes de cuevas, y hoy pintados en tela. Desde el año 2009 el Proyecto de Revitalización del Worrorra ha procurado aumentar el uso del idioma y enseñarlo a los jóvenes. La lengua worrorra está estrechamente vinculada al territorio. La voz del worrorra se expresa también por medio del canto, tanto del canto tradicional cuanto de los nuevos géneros.

Worrorra – el idioma

El worrorra es un idioma aborigen en situación crítica, hablado en la región de Kimberley, al norte de Australia Occidental, el estado más grande de Australia. Kimberley se encuentra en la zona tropical de Australia Occidental y está más cerca de países asiáticos como Indonesia y Timor Oriental que de Perth, la capital del estado. Kimberley tiene la mayor diversidad lingüística del estado, y en donde están representadas todas las cinco familias de idiomas de Australia Occidental entre sus múltiples lenguas. El worrorra pertenece a la familia de idiomas del norte de Kimberley, conocida también como la familia de lenguas worrorra. Los otros

dos idiomas relevantes de esta familia son el ngarinyin y el wunambal. En McGregor and Rumsey (2009) se analizan otros idiomas de la familia y se provee evidencia para reconocer a la familia worrorra del norte de Kimberley. Las otras familias de lenguas son el nyulnyulan, el bunuban, el jarrakan y el pama-nyungan (McGregor 1988:1).

Tipológicamente, el worrorra es una lengua que marca el núcleo y con verbos morfológicamente complejos. Los argumentos centrales se marcan con prefijos verbales. Se da también la marcación de caso en los sustantivos (principalmente de ubicación). Existen cuatro clases de sustantivos:

Demostrativo	Clases de sustantivo	Sufijo
<i>Inja</i>	masculino	-ya, -ja
<i>Nyina</i>	femenino	-ny, -nya
<i>Mana</i>	neutro	-m, -ma
<i>Wunu</i>	neutro	-u

Tabla 1: Clases de sustantivos worrorra

El sistema de clases de sustantivos del worrorra es paralelo al del ngarinyin, idioma relacionado, pero a diferencia de éste, el worrorra manifiesta la clase del sustantivo no solamente por una serie de demostrativos, sino que muchas palabras también usan sufijos (ver las formas en la Tabla 1). La Tabla 2 muestra algunos ejemplos de palabras en worrorra y ngarinyin en donde se contrastan los sufijos de clases de sustantivos en worrorra y su ausencia en el ngarinyin. Los sufijos que marcan la clase del sustantivo se muestran en negrita.

Worrorra	Ngarinyin	Español
<i>abeeya*</i>	<i>abi</i>	hermano, hermano del padre, etc.
<i>jebarrny</i>	<i>jebarra</i>	Emu
<i>waawim</i>	<i>wawi</i>	Planicie
<i>aambulu</i>	<i>ambul</i>	su ojo

* *Ee* representa el sonido de *i* larga, /i:/ en la ortografía worrorra.

Tabla 2: Clases de sustantivos: worrorra vs ngarinyin

Prefijos en los sustantivos

Al igual que todos los idiomas de la familia del norte de Kimberley, el worrorra tiene un grupo de sustantivos que usan prefijos. Los prefijos pueden indicar posesión o pares de palabras en masculino y en femenino (ver el ejemplo de *Imirdi/nyimirdi* en la Tabla 4).

<i>Ngarnarri</i>	mi hueso
<i>Inaarri</i>	su hueso (masculino)
<i>Nyirnarri</i>	su hueso (femenino)

Tabla 3: Partes del cuerpo con sus prefijos

Como se muestra en la Tabla 4, no todos los sustantivos con prefijos son partes del cuerpo.

El worrorra es un idioma rico en términos geográficos, biológicos y de parentesco, que son un reflejo de la sociedad que habla esta lengua. En la gramática de Clendon (2000a) se puede encontrar información más detallada del idioma worrorra.

<i>Nganngumbu</i>	mi nombre
<i>Ngunngumbu</i>	tu nombre
<i>Ngarnaarrub</i>	mi casa
<i>Ngunaarrub</i>	tu casa
<i>Nyinaarrub</i>	su casa (femenino)
<i>Inaarrub</i>	su casa (masculino)
<i>Nyimirdi</i>	viuda
<i>Imirdi</i>	viudo

Tabla 4: Sustantivos que no son partes del cuerpo, con sus prefijos

Historia

Al inicio, en el siglo XIX, los encuentros del pueblo worrorra con los forasteros fueron violentos. El explorador inglés George Grey (1841:87-8) informó de 'nativos que arrojaban piedras desde los acantilados' mientras su grupo navegaba aguas arriba por el río Prince Regent en 1837, y luego describe un ataque cerca de la bahía de Hanover cuando "nativos pintados de rojo ocre lanzaron palos y garrotes a los ingleses" (ibídem: 106-107).

Con el arribo de los misioneros en la década de 1910, los worrorra se encontraron con gente blanca de intenciones más pacíficas. Se construyó una misión presbiteriana en Port George IV que operó desde 1912 hasta 1916, antes de trasladarse a Kunmunya, en donde funcionó entre 1916 y 1950 (Lalbanda 2000:vii). El reverendo J.R.B. Love fue un misionero que administró la Misión Kunmunya desde 1927 hasta 1940. Love aprendió a hablar el idioma worrorra, dio un buen trato a la gente y fue muy apreciado por ellos (Lalbanda 2000:25). Ésta fue una alianza positiva para el pueblo worrorra; Love valoraba su cultura e idioma y pasó muchos años traduciendo una parte de la Biblia (los evangelios de Marcos y Lucas) al worrorra (British and Foreign Bible Society 1943a, b). Es así que se convirtió en la primera persona en describir el idioma worrorra y escribió una serie de artículos escolásticos tales como los de Love (1934).

Los worrorra han tenido siempre vínculos culturales estrechos con los pueblos ngarinyin y wunambal, quienes hablan idiomas relacionados, creen en los wanjina como figura central de su cultura y practican la misma organización política de clanes y sistema de matrimonios (patri-moieties). Por haber vivido en las misio-

nes, y luego en comunidades, esta alianza entre los worrorra y los otros dos grupos de lenguas se ha fortalecido, ha incrementado sus poblaciones y ha fortalecido sus identidades de forma más acentuada que la de los otros grupos que también habitan en la zona de Derby.

El idioma y la cultura worrorra comenzaron su declive con el desplazamiento del pueblo worrorra fuera de su territorio tradicional, a partir del cierre de la Misión Kunmunya en 1950; el pueblo worrorra fue trasladado a la Misión Wotjulum, al norte del pueblo de Derby. En 1956 se cerró la Misión Wotjulum y se estableció una nueva misión con el nombre de Mowanjum al sur de Derby. En 1978 el pueblo worrorra tuvo que moverse nuevamente a un lugar llamado New Mowanjum. Hoy en día, la mayoría viven en la comunidad de Mowanjum (Nueva Mowanjum) o en Derby y sus cercanías, a 300 Km. al suroccidente del territorio worrorra. El uso del worrorra ha disminuido y ha sido reemplazado por el kriol (criollo) y por el inglés de los aborígenes.

Declive del worrorra

En Kunmunya así como en Wotjulum los niños siguieron aprendiendo el worrorra. Sin embargo, desde el traslado del pueblo worrorra a la misión Mowanjum (conocida como Vieja Mowanjum), el proceso de adquisición del idioma worrorra ha disminuido. Parece ser que *ninguna persona* de las que se criaron en Nueva Mowanjum (conocida como la comunidad Mowanjum) adquirió el idioma worrorra.

El worrorra nunca tuvo un alto número de hablantes. Love (1931:54) menciona que en ese tiempo hubo 400 hablantes nativos de un total de 1.000 hablantes del worrorra. Los 400 habitantes del pue-

blo ngarinyin y los 200 habitantes yawjibaya (de la isla y del arrecife de Montgometry) también hablaban el worrorra (Love 1931:54). Hoy en día el idioma worrorra tiene una situación de fragilidad; sin embargo, y por fortuna, no es verdad que ya no existan hablantes como lo afirma McGregor (2004). No obstante, el worrorra no es el idioma de comunicación cotidiana para persona alguna, pues el de menor edad entre quienes lo hablan con fluidez tiene alrededor de 50 años.

Imágenes del worrorra

Los worrorra son posiblemente mejor conocidos en el mundo exterior por su antiquísimo arte rupestre en las cuevas y en las salientes de los peñascos del territorio worrorra, y más comúnmente por sus pinturas acrílicas en lienzo. Estas pinturas representan principalmente las imágenes icónicas de los wanjinás, espíritus hacedores de lluvia, con grandes ojos y sin boca. El pueblo worrorra cree que los propios wanjinás pusieron sus imágenes en las rocas; simplemente retocan las imágenes con pintura ocre de año en año. En Blundell y Woolagoodja (2005) ('Keeping the Wanjinás Fresh') se describe al worrorra Donny Woolagoodja, y a su padre, retocando las pinturas de los wanjinás en las cuevas.

Existen muchos artistas exitosos en el grupo lingüístico worrorra. Éstos crean pinturas de wanjinás en el centro de arte de la comunidad Mowanjam que luego son vendidas a turistas y nativos por igual. La gran figura del Wanjiná Namarali, elaborada por Donny Woolagoodja y exhibida en la ceremonia de apertura de las olimpiadas de Sydney 2000, mostró a la mayor audiencia reunida hasta ese entonces un lado muy significativo de las creencias espirituales de los worrorra.

Determinación de Título Nativo

El jueves 26 de mayo de 2011 el pueblo worrorra, junto con otros miembros del Grupo Dambimangari de Título Nativo, recibió de la Corte Federal de Australia su Título Nativo. Se celebró una ceremonia especial 'del monte' en la playa de Yarloon (bahía de Cone), una pequeña comunidad aborígena a 100 Km. al norte de Derby en la que el juez John Gilmore suscribió la determinación de Título Nativo para la mayoría del Área de Concesión de Dambimangari.

Bajo la Ley de Título Nativo de Australia de 1993, un Título Nativo otorga a los indígenas australianos, a los aborígenes y a los isleños del Estrecho de Torres titularidad y derechos de sus tierras y aguas ancestrales. El principal derecho de un Título Nativo es el de decidir todo lo que suceda en sus tierras. Otros derechos incluyen la capacidad para vivir, cazar, pescar y recolectar alimentos en sus tierras.

Dambimangari es una palabra en worrorra formada por *dambeema* (según la ortografía más reciente), que significa 'país', 'tierra', y por el sufijo *-ngarri*, que significa 'relacionado con', 'perteneciente a', 'caracterizado por' (Clendon 2000b: 51). *Dambimangari/Dambeemangarri* significa literalmente 'asociado con la tierra', pero tiene la connotación de 'gente del país'. Este nombre fue escogido por el Grupo de Derecho al Título Nativo, que incluye, además del pueblo worrorra, a los descendientes de los pueblos umida, unggarrangi y yawjibaya, a quienes a veces se los refiere con el nombre colectivo de los bottom worrorra (para mayor información ver Blundell and Woolagoodja 2005:74-75).

El 26 de mayo fue un día emotivo. Habían transcurrido 12 años desde los tiempos de los dambimangari, del registro

del Derecho al Título Nativo, hasta la determinación del Título Nativo.

Más de 150 personas viajaron desde Yarloo por barco, hidropiano y helicóptero para asistir a la ceremonia de determinación. Todos los visitantes fueron ahumados por los propietarios ancestrales como un gesto de bienvenida al territorio. El ahumado consiste en colocar hojas verdes sobre una pequeña fogata para que las hojas humeen, pero sin llegar a quemarse. Se agita una pequeña rama de hojas humeantes sobre el cuerpo de las personas para limpiarlas, de forma que puedan ingresar sin peligro como forasteros al territorio. Los worrorra y muchos otros pueblos aborígenes de Australia piensan que el ahumado es necesario para proteger a los forasteros de los espíritus y de otros seres de su territorio.

Como parte de las celebraciones se protagonizó el *junba*, un tipo de canto/danza tradicional. Se presentaron tres cantantes acompañados de uno más que tocaba los *clapsticks* (un instrumento tradicional de percusión hecho de madera) y de cuatro bailarines pintados con ocre blanco (una pintura hecha de arcilla natural mezclada con agua), vestidos con taparrabos rojos, y un gran número de bailarinas con faldas amarillas como coreografía. El *junba* es una forma de arte en peligro de desaparecer que se lo canta únicamente en la lengua tradicional, el worrorra. No se lo puede reemplazar ni con el inglés, ni con el kriol. El peligro de desaparición del *junba* va de la mano con el del idioma. A pesar de que hay muchos bailarines y aprendices de bailarines, hay pocas personas que aprenden a cantar. Los cantantes tienden también a ser hablantes de worrorra, lo que posiblemente no es una coincidencia.

Worrorra Arriarrganang: el Proyecto para la Revitalización del Worrorra

El Proyecto para la Revitalización del Worrorra, luego llamado Worrorra Arriarrganang, que significa 'nuestro worrorra', surgió gracias a Heather Umbagai, una hablante de worrorra, y su aspiración de ver al idioma usado con mayor amplitud. En abril de 2006 el pueblo worrorra, como parte del Grupo de Derecho al Título Nativo Dambimangari, firmó un acuerdo con Aztec Mines para obtener beneficios de su explotación de hierro en las islas Cockatoo y Koolan. Tiempo después, Mt Gibson Mines tomó a su cargo la explotación minera y este acuerdo llevó al establecimiento del fideicomiso Dambimangari, que se creó para beneficiar al pueblo del Grupo de Derecho al Título Nativo Dambimangari.

A finales de 2008, junto con Heather Umbagai, elaboramos una propuesta para un proyecto de revitalización del worrorra (Saunders y Umbagai 2008). Se entregó la propuesta al comité de la Corporación Aborigen Dambimangari para su consideración. Ellos son quienes toman las decisiones sobre la utilización del dinero del fideicomiso Dambimangari. La propuesta expuso las actividades para la revitalización del idioma, los antecedentes del idioma, las partes involucradas y un presupuesto de alrededor de 114.000 de dólares australianos.

La propuesta fue aprobada en 2009 con lo cual arrancó el Proyecto de Revitalización del Idioma Worrorra. Una de sus primeras actividades fue la realización de talleres para crear material en idioma worrorra: folletos, afiches y un cartel con el alfabeto, y para elaborar y actualizar los temas de ortografía. Se produjeron once afi-

ches, cada uno con temas de las partes del cuerpo internas y externas, el cielo, las horas del día y el clima. Se imprimieron tres folletos: *Barndayangarri* (Animales terrestres), *Burnarri anja* (Aves) y *Wondumngarri* (Animales marinos), cada uno con una oración en worrorra sobre cada animal.

El proyecto del idioma era pequeño y estaba integrado por dos hablantes del worrorra, Heather Umbagai and Janet Oobagooma, y el autor en calidad de lingüista y asesor. Más adelante se involucraron también Leah Umbagai, sobrina de Heather Umbagai y la nieta de Janet Oobagooma, cuyo rol ha sido muy significativo porque ha venido utilizando los materiales del idioma worrorra para enseñar el idioma a grupos de niños en Mowanjum. Howard Amery del programa 'Las Escrituras en la práctica' (Scriptures in Use) de Uniting Church también se involucró, y enseña a los miembros del proyecto y a otros worrorras el uso de Shoebox, un programa de computación que administra información lingüística, habiendo convertido ya partes de la Biblia Worrorra al Shoebox. El proyecto del idioma no ha estado exento de problemas, tales como la salud de Heather Umbagai quien se ha visto obligada a pasar mucho tiempo en Perth, la capital del estado ubicada a más de 2.000 kilómetros de Kimberley. Por ser una anciana, la presencia de Janet Oobagooma es requerida con frecuencia en una serie de reuniones, incluyendo su participación como asesora en asuntos del Título Nativo, y en viajes al territorio worrorra para compartir sus vastos conocimientos con los aborígenes jóvenes. Debido a que el territorio worrorra es inaccesible por carretera, se necesita mucho tiempo y considerables recursos para viajar en barco o en hidroplano. Con frecuencia, estos viajes son la única oportu-

nidad que tiene Janet para ir a su tierra ancestral.

El Proyecto de Revitalización del Idioma Worrorra es solamente uno de los varios proyectos con los que colaboro; durante la estación seca realizo trabajos de campo con otros grupos lingüísticos en áreas remotas. Es así que debido a las múltiples ocupaciones de sus partícipes el Proyecto de Revitalización del Idioma Worrorra ha avanzado lentamente. En el año 2010 en sociedad con Batchelor Press, afiliada a Batchelor College (una institución educativa aborígen de tercer nivel en el Territorio del Norte, al oriente de Australia Occidental), el Proyecto de Revitalización del Idioma Worrorra se autodenominó *Worrorra Arriarrganang*. Se creó un logotipo propio y se imprimió la papelería del caso: portadas de fax, papel membretado y tarjetas de presentación. Como emblema para el logotipo se escogió al *wijingarra*, el satanelo septentrional (*Dasyurus hallucatus*) un pequeño marsupial carnívoro de gran significado para el pueblo worrorra. El nombre del proyecto del idioma, *Worrorra Arriarrganang*, es significativo no solo porque está en worrorra. El pronombre posesivo *arriarrganang* contiene el prefijo *arr-* que es la forma exclusiva de la primera persona del plural. El worrorra, al igual que la mayoría de lenguas de Australia y muchas alrededor del mundo, hace la distinción entre los pronombres personales inclusivos y exclusivos. La categoría inclusiva significa que se incluye a la persona a quien se habla, por ejemplo 'yo (quien habla), otros incluyéndote'. La forma inclusiva equivalente del worrorra es *ngarriarrganang*. La categoría exclusiva significa que se excluye a la persona a quien se habla, por ejemplo 'yo (quien

habla), otros yo (quien habla), otros, sin incluirte'. Al usar el pronombre exclusivo del worrorra, considero que se subraya que el idioma worrorra no pertenece a quienes están escuchando, sino solamente al propio pueblo worrorra. Esto resalta la singularidad del worrorra.

El worrorra y el territorio

Los idiomas de los cazadores-recolectores están especialmente ligados de forma estrecha a un territorio en particular. Debido a que su economía se basa en los recursos de ese territorio en particular, tienen un conocimiento altamente localizado de él. Este conocimiento específico de la geografía, del agua, de las plantas, de los animales y de los recursos materiales se ha formado por el hecho de vivir en un área específica durante mucho tiempo y ha evolucionado por medio del idioma (Evans 2009:20). Por lo tanto, el idioma evoluciona hasta hacerse muy específico del territorio donde mejor cumple su propósito. Si un grupo pequeño de cazadores-recolectores se muda a un área diferente su idioma local se reduce en su utilidad. Existirán diferentes plantas y animales, no solamente sin nombre en su idioma, sino que además su utilidad será desconocida (¿qué árbol tiene buena madera para fabricar herramientas y armas? ¿cuáles bayas son venenosas? ¿qué animales son propicios para la caza?). Esta característica fuertemente específica de un idioma que refleja un territorio particular, aparentemente hace inseparable al idioma del territorio.

Los idiomas de los pueblos con otros tipos de economías, como la agricultura y pastoreo, son más portátiles. Éstos dependen más de recursos alimenticios genéricos que provienen de cultivos domestica-

dos y del ganado y que no necesariamente están limitados a hábitats específicos. El worrorra es un idioma con un fuerte vínculo al territorio. Esto también se aplica a la mayoría de idiomas aborígenes de Australia. Además, el territorio tiene un efecto en el uso del idioma. He observado que aborígenes que rara vez usan su idioma ancestral en la ciudad, lo usan con libertad y destreza cuando están en su territorio, o más específicamente en el territorio vinculado a su idioma. Hace no mucho tiempo, en junio de 2011 tuve la buena fortuna de viajar al territorio worrorra por primera vez. El viaje fue parte del Proyecto de Turismo Costanero de Kimberly, del Consejo de Tierras de Kimberly. Se me requirió para registrar los nombres de las plantas y los animales, y otra información en worrorra para uso de las empresas turísticas. El sitio que visitamos, Freshwater Cove, a 170 kilómetros al nororiente de Derby, es tan remoto que únicamente se puede llegar por barco o por hidroplano. No existen carreteras hasta ese lugar ni tampoco hay estaciones ganaderas, algo inusual para la región de Kimberly en donde la gran mayoría de la tierra se dedica a la actividad ganadera.

Freshwater Cove, o para utilizar su nombre en worrorra, *Wijingarra bard bard*, es una zona muy bella de agua salada límpida y azul rodeada de dos arroyos de agua dulce. Originalmente fue una comunidad aborígen remota establecida en una punta rocosa, y hoy es un campamento construido al final de una playa. La vegetación de la playa deja lugar tierra adentro a unas pocas áreas de árboles de corteza de papel, que se vuelven pantanosas en la estación lluviosa, y luego se abre a una zona de eucaliptos que eventualmente llega hasta las praderas.

Lo que observé en el territorio worrorra fue un uso más amplio de los idiomas ancestrales en varias formas. Janet Oobagooma hablaba en worrorra a quienes normalmente se hubiera dirigido en inglés. Los semihablantes pronunciaban oraciones en worrorra, e incluso los hablantes jóvenes intentaban incluir palabras del worrorra en su inglés. No observé este comportamiento en la ciudad. También, como hecho interesante, escuché un uso más amplio del ngarinyin, uno de los idiomas emparentados con el worrorra del cual el pueblo mowanjum tiene un conocimiento mayor que cualquier otro idioma ancestral. El ngarinyin obviamente pertenece a un territorio diferente por lo que el worrorra no es su primera opción de idioma. Podría ser que las personas se sienten más cómodas hablando lenguas ancestrales en sus territorios, o que asocian el uso del idioma con su presencia en sus territorios.

Entonces, ¿cuál es la explicación para un mayor uso del idioma ancestral al estar en su territorio ancestral? Posiblemente existen varias razones. Al estar en tierras ancestrales, especialmente en un lugar tan remoto como *Wijingarra bard bard*, existen menos distracciones que en la ciudad. La presión del grupo, los vicios, el entretenimiento (por ejemplo la televisión y los juegos en la computadora) y otras actividades generales tienen más preferencia y relegan a las actividades más ancestrales, de las cuales, y desafortunadamente, hablar el idioma es una de ellas. Estas distracciones son muy pocas en su territorio, que para los worrorra significa lugares muy apartados en la costa y lejos de la gente. Pero pienso que la razón principal para su mayor uso en el territorio es la visión profunda de los pueblos aboríge-

nes de que un idioma se usa y se habla con más propiedad en el territorio al cual éste pertenece. Esta es una visión que refleja la naturaleza fuertemente localizada de los idiomas de los antiguos cazadores-recolectores que les conduce a aprender los idiomas de sus vecinos bajo la filosofía de que cuando se visita el territorio del vecino se habla la lengua del vecino. Un ejemplo de esto es que la mayoría de los ancianos de los pueblos ngarinyin, worrorra y wunambal, cuyos territorios son contiguos, hablan los unos los idiomas de los otros.

Yo pienso que la actitud de usar un idioma dentro del territorio con el cual está asociado es uno de los factores que condujo a poner en peligro a los idiomas australianos, incluyendo en primer lugar al worrorra. El pueblo worrorra dejó su territorio en 1950 con el cierre de la Misión Kunmunya y algunas personas dejaron de hablar worrorra después de esto al no querer hablar su idioma en un territorio extraño. Desafortunadamente no se conocen los detalles exactos. Al parecer, cuando llegaron a la Vieja Mowanjum muy pocos niños seguían aprendiendo el worrorra (basándonos en las edades de los hablantes). Habiendo establecido que la gente considera que es más apropiado utilizar el worrorra en territorio worrorra, ¿sigue siendo importante saber y hablar worrorra? Definitivamente que sí. Este punto de vista es compartido con los ancianos worrorra. Es importante que los jóvenes sepan los nombres de las plantas y animales de la zona en worrorra para poder responder a los turistas en las visitas guiadas, pero también por razones propias. El conocimiento del worrorra les permite saber el significado de los nombres de lugares tales como *Wijingarra bard bard* ('el sata-nelo se sacudió'), Freshwater Cove y *Aagu*

ngarlangarlangarri ('donde el agua habla'), Talking Waters.

Los ancianos fueron categóricos al afirmar que los jóvenes deben hablar al territorio en el idioma worrorra si van a llevar a forasteros, por ejemplo a los turistas, a lugares que tienen mucho significado, tales como las pinturas rupestres. Me pidieron que grabara algunas líneas en worrorra y que escribiera meticulosamente las palabras que los jóvenes deben pronunciar en voz alta antes de ingresar a una cueva. Las palabras se dirigen directamente a los wanjinis y a los espíritus para garantizar una visita sin riesgos para los forasteros (es decir los no worrorras) a los sitios de las pinturas. Esas palabras son las que siguen:

Wunu arriwali
Somos nosotros
Arrinkunaal weni inganiju gunyajungana
Hemos venido a verles
Balangkarra gaangaal ngurrulaal
He traído a mucha gente
Anja ngulmurrngarri gaangaal
ngurrulaal
He traído forasteros
Ngunjulu barnjamerri
No se enojen

El pueblo worrorra tienen la creencia de que se les debe hablar en worrorra a los wanjinis y a los seres que habitan en las cuevas de su territorio. Piensan que pueden suceder cosas malas si no se les advierte con anticipación de la presencia de forasteros. Al regreso de las cuevas los worrorra son ahumados por ellos mismos o por otras personas.

El ejemplo anterior muestra la interrelación entre el idioma y la mitología y lo esencial que es el idioma al visitar lugares

especiales del territorio. El idioma no es solamente el vínculo con la mitología de eventos pasados, sino que es también un vínculo con la mitología contemporánea, aun presente en el territorio.

Canciones worrorra

Otra voz del worrorra es el canto. Ya he mencionado al *junba*, cantos ancestrales ejecutados junto con danzas en eventos como en el festival Mowanjum y en la determinación del Título Nativo. Pero el worrorra ha sido usado también en otros géneros cantados. Janet Oobagooma y Heather Umbagai, buenas cantantes y también buenas compositoras, han creado canciones infantiles en worrorra. Algunas veces han tomado las melodías de canciones tradicionales europeas, por ejemplo de *Frère Jacques/Brother John*, pero con letras originales.

Wundukum weni ('Hoy es la noche')

wundugum weni
gurlunu we bowa
balangkarra we karrwan
gurlunu we bowa
borrom aa kurluyeerri
burralu yeerri
binyin nyaa ngurru
gurlunu we nyirruwa

Hoy es la noche
ve a dormir
la gente duerme
ve a dormir
El cárabo boca de sapo¹ está hablando
no hables
te llevará
todos ustedes vayan a dormir

1 Una variedad de lechuza.

Otras canciones son traducciones muy cuidadosas de canciones en inglés, tales como coros religiosos, cantados con la misma melodía. Desde la época de Love y sus traducciones de la Biblia en Kunmunya los worrorra han estado estrechamente vinculados al cristianismo:

Gurneen janyi
Larra ngunjunangka ngunjurrulba
kurneen janyi
Ke ngunjunangka ngenangkam
Mamangkal nijeema
Gurneen janyi

Retro traducción de la versión en worrorra:

Cúbreme
 cúbreme con tu fortaleza
 porque tú eres mi
 verdadero compatriota

Coro original en inglés:

Cúbreme
 Extiende el borde de vuestro manto
 Sobre mí
 Porque vos sois mi
 pariente más cercano

La canción traducida muestra creatividad y estilo. Nótese como la palabra anticuada ‘pariente’ fue traducida por Heather Umbagai y Janet Oobagooma a la palabra *mamangkal* del worrorra, que originalmente significa ‘una persona del mismo territorio’.

El tercer tipo de canción es ancestral, pero no es ejecutada en público como el junba. Estas canciones tratan sobre los asuntos cotidianos observados. La siguiente

canción fue recuperada de su infancia por Janet Oobagooma.

Wurrula (‘Formas en las nubes’)

Wurrula wurrula namanarna
Nganjala nganjala namanarna
Gee gee gee gee
Burrrrr

Formas en las nubes, formas en las nubes
 Como, como que alguien
 Las pintó (a ellas) con aerosol de su boca

Esta canción es sobre la observación del día a día, alguien mirando las *wurrula*, que Janet describió como ‘formas en las nubes después de una tormenta durante la estación lluviosa.’

La poesía de esta canción es muy poderosa. Es lo que Evans (2009:187) y otros llaman ‘arte oral’. La belleza de las palabras está en la comparación de un fenómeno natural con una práctica cultural. El autor, al mirar las formas en las nubes de la tormenta, piensa que se parecen a *gee*: alguien ha rociado con su boca pintura de ocre blanco sobre la pared de roca de una cueva.

Estas canciones de reciente composición, junto con la canción antigua recuperada, fueron grabadas hace unos pocos años durante un taller de composición y grabación de canciones organizado por la emisora de radio local Larrkardi 6DBY. Yo colaboré con el transporte de las personas a las sesiones de ensayos y grabación, y con la edición de las canciones. Ashley, hijo de Janet Oobagooma y músico de la reconocida banda local Gulinginunga, tocó la guitarra y Janet y Heather cantaron en las grabaciones. Otras personas con talento musical de las áreas de Derby y Mowanjum

también participaron en el taller y grabaron las canciones en diferentes estilos incluyendo *pop* y *country* para la producción de un disco compacto. Las canciones del disco, incluyendo aquellas en worrorra, se tocaron en la radio con lo que se compartió la música con una audiencia mayor.

Es así que la voz del worrorra fue escuchada a través de un nuevo medio, la radio. Los nuevos géneros, incluyendo las canciones infantiles y la música religiosa han dado una nueva voz al worrorra y se ha revivido y grabado una canción antigua.

Conclusión

Las imágenes del pueblo worrorra y su idioma son conocidos principalmente a través del arte, siendo las wanjinas la imagen esencial que se presenta al mundo, tanto en pinturas contemporáneas en lienzo, como también como arte rupestre ancestral en las cuevas. La voz más importante del worrorra se proyecta a través de canciones ancestrales en presentaciones públicas de *junba*, en eventos como el festival anual de Mowanjum. El worrorra también ha sido escuchado en canciones en géneros contemporáneos que se tocan en la radio. Por medio del proyecto *Worrorra Arriarrganang* se ha incrementado el interés en el idioma y se ha expuesto a los niños al idioma worrorra.

Agradecimientos

Agradezco a Janet Oobagooma y Heather Umbagai por compartir conmigo sus conocimientos del worrorra y por darme la oportunidad de trabajar en el *Worrorra arriarrganang*, a Pam Jennings del Kimberley Coastal Tourism Project, a George Saunders por leer los borradores y aconsejarme, y a Sally Treloyn por las discusiones sobre las canciones.

Descargo de responsabilidad

El punto de vista y las opiniones expresadas en este artículo pertenecen al autor y no necesariamente representan el punto de vista ni las opiniones del pueblo worrorra o de la Corporación Aborígen Dambimangari.

Referencias bibliográficas

- Blundell, Valda and Woolagoodja, Donny. (2005). *Keeping the Wanjinās Fresh*. Fremantle: Fremantle Press.
- British and Foreign Bible Society. (1943a). *Wullunnu-Wunia Luke Nuny: The Gospel according to St Luke in Worora*. Perth: British and Foreign Bible Society.
- British and Foreign Bible Society. (1943b). *Wullunnu-Wunia Mark Nuny: The Gospel according to Mark in Worora*. Revised Edition. Perth: British and Foreign Bible Society.
- Clendon, Mark. (2000a). *A Grammar of Worrorra*. Halls Creek: Kimberley Language Resource Centre.
- Clendon, Mark. (2000b). *A Provisional Worrorra Dictionary*. Halls Creek: Kimberley Language Resource Centre.
- Evans, Nicholas. (2009). *Dying Words: Endangered languages and What They Have To Tell Us*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Grey, George. (1841). *Journals of two Expeditions of Discovery in North-West and Western Australia, during the Years 1837, 38 and 39. Volume I*. London: T. and W. Boone.
- Lalbanda, Patsy, Peters, Amy and Utermorrh, Daisy. (2000). *Ngarlelwana Karnmanya: I was born at Kunmunya and other Worrorra Stories*. Halls Creek: Kimberley Language Resource Centre.
- Love, J. R. B. (1931). An Introduction to the Worrorra language. Part I. *Journal of the Royal Society of Western Australia*. Vol. XXII 1930-1931.

- McGregor, William. (1988). *Handbook of Kimberley Languages Vol.1: General Information*. Canberra: Pacific Linguistics.
- McGregor, William. (2004). *Languages of the Kimberley, Western Australia*. London: Routledge Curzon.
- McGregor, William and Rumsey, Alan. (2009). *Worrorra revisited: the case for genetic relations among languages of the Northern Kimberley region of Western Australia*. Canberra: Pacific Linguistics.
- Saunders, Thomas and Umbagai, Heather. (2008). *Worrorra Revitalisation Project. Unpublished Proposal and Budget*. Derby, Western Australia. 11

Representaciones del idioma y de la cultura blackfoot en el discurso turístico en el Parque Nacional de los Glaciares

Katherine Bell

Tulane University, EE.UU.
Department of Anthropology
[kbell2@tulane.edu]

Resumen

Este documento analiza dos recorridos turísticos guiados en el Parque Nacional de los Glaciares, investigados en julio de 2011, y examina las formas en que el idioma y la cultura ancestral de la Nación Blackfeet son representados para los turistas que visitan este parque, a través de un análisis del discurso de los recorridos dirigidos por un guía turístico que no es blackfeet (miembro externo del grupo) y por un guía turístico blackfeet (miembro interno del grupo). Mi objetivo es hacer emerger las ideologías de los dos grupos a través de un análisis cuidadoso del discurso y del lenguaje utilizado. ¿Cómo representan los blackfeet a su comunidad, a su idioma y a su cultura para la comunidad externa? ¿Cómo representan las agencias gubernamentales externas el idioma y la cultura blackfoot para los turistas? ¿Cuáles son las diferencias en los discursos utilizados? ¿Cuánto del idioma ancestral se usa para describir los nombres de lugares, plantas y animales, de actores y eventos históricos en estos recorridos?

Introducción

Existen dos operadoras de recorridos turísticos en autobús en el Parque Nacional de los Glaciares: la una, Red Bus Tours, es administrada por Glacier Park, Inc., la concesionaria que tiene poco menos que el monopolio de la mayoría de servicios que se ofrecen a los turistas en el parque; la mayoría de sus guías son visitantes durante el verano, no son personas del lugar. La segunda operadora turística, Sun Tours, es administrada por miembros

de la tribu local de los blackfeet¹ y los re-

¹ Para aclarar la diferencia semántica entre 'blackfoot' y 'blackfeet': los indios blackfeet son parte de un grupo más grande, la Confederación Blackfoot. Dentro de la Confederación Blackfoot existen cuatro grupos: tres en Canadá —los blood (kainai), los blackfoot (siksika), y los north piegan (aapatohsippiikani)— y un bando en los Estados Unidos, los south piegan (aamsskaapiikani) o blackfeet, como se les ha venido llamando. Al referirme a conceptos de cultura y de idioma, o a la gran confederación, uso el término 'blackfoot'; cuando me refiero específicamente a miembros de la reservación en los Estados Unidos uso el término 'blackfeet'.

corridos son guiados por “residentes vitalicios de la reservación, conocedores de muchas facetas de la historia tribal y de la cultura blackfeet” (glaciersuntours.com/). En ambos recorridos se cuentan historias sobre el origen del parque y presentan a los turistas una imagen particular de quienes fueron y quienes son los indios blackfoot.

Según la página web de Sun Tours, ellos “proveen un recorrido a través del Parque Nacional de los Glaciares por la carretera Going-to-the-Sun, desde la perspectiva blackfeet. La narrativa del recorrido se enfoca en las características del parque que son relevantes para la Nación Blackfeet del pasado y del presente. Se interpretan las perspectivas espirituales y filosóficas de la vida de los blackfoot en los tiempos de los bisontes así como en los tiempos actuales. Se señalan las plantas y raíces comúnmente utilizadas para propósitos nutricionales y medicinales” (glaciersuntours.com/)².

Antecedentes

La Nación Blackfeet del noroccidente del estado de Montana es única en varios aspectos relativos a su representación para las personas de fuera, o sea para los miembros externos del grupo. En primer lugar, esta tribu es uno de los pocos grupos nativos de Norteamérica dentro de los Estados Unidos que aun viven en una porción de su territorio ancestral original. También es una de las pocas tribus cuya reservación se encuentra en una zona de tal belleza inmaculada que atrae a un gran número de turistas cada año, principalmente debido a la ubicación de

la reservación junto a un parque nacional muy popular. (Las estadísticas del parque contabilizaron más de 2 millones de visitantes en 2007. Ver <http://www.nps.gov/glac/parknews/fact-sheet.htm>).

El parque comprende 5.666 kilómetros cuadrados que colindan con el límite occidental de la reservación, tierras que una vez pertenecieron casi exclusivamente a los indios blackfoot del este de la divisoria continental. Esto crea la oportunidad para un estudio interesante sobre las formas en que su idioma y su cultura son representados para el gran número de personas que visita la región.

Aunque su idioma y su cultura actualmente atraviesan un período de revitalización, mucho de su forma tradicional de vida ha sido perturbada y destruida por la conquista, la conversión y la educación anglo-impuesta. El idioma blackfoot está clasificado como lengua en peligro. Según una investigación reciente del Instituto Piegan, actualmente existen menos de 100 hablantes fluidos del idioma blackfoot (54 casos documentados), unos pocos son menores de 40 años, y solamente hay un puñado de hablantes monolingües. Aunque es raro encontrarse con alguien que hable el blackfoot con fluidez, los nativos todavía usan palabras y frases del idioma como marcadores de identidad.

El Parque Nacional de los Glaciares fue fundado en 1910 con la idea romántica del oeste salvaje. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el territorio que pertenecía a las tribus salish, kootenai, kalispell y pen d' oreille, al occidente de la divisoria continental, y a la Confederación Blackfoot al oriente de la divisoria, fue tomado por oportunistas blancos acudados del este de los Estados Unidos. Después de la extinción de los bisontes, los

2 Debido a limitaciones de espacio no se incluye en este documento la discusión sobre el conocimiento de las plantas nativas.

blackfeet dejaron de ser autosostenibles y perdieron mucho del interés que los tenían los comerciantes en las pieles y cueros que recolectaban los indios. Pasaron a depender del *napikoan*, el hombre blanco, cuyo gobierno les entregaba dádivas y pequeños lotes de terreno agrícola (Farr 1984, Frantz 1989).

En este punto, los blackfeet fueron valiosos para los fundadores del parque por su atractivo turístico. Con su apariencia colorida y sus tradiciones 'exóticas', se les animó para que reciban a los turistas que llegaban en tren, para colocar tiendas en el césped del parque y para contar historias ancestrales alrededor de fogatas en las noches (observación personal, Red Bus Tours, 2011, Farr 1984). Muchos exploradores como James Schultz registraron estas historias y las vendieron a los periódicos del este (Grinnell 1892). Lo importante no era la exactitud de las historias sino que fueran sensacionalizadas para atraer clientes a la zona. A comienzos del siglo XX, los turistas pagaban a los ancianos y caciques de la tribu blackfeet para tomarles fotografías y que luego las firmen (Farr 1984). Se comenzó a fotografiar y adornar las imágenes de las Danzas del Sol para resaltar la naturaleza exótica de los blackfeet 'salvajes' (Farr, 1984). Los efectos duraderos de este período aún pueden verse hoy en día en la representación y apropiación de la cultura blackfeet en Parque Nacional de los Glaciares.

Orientación teórica

Mientras que el mercado del turismo es básicamente el comercio de un producto o servicio, detrás de cada intercambio monetario yace la dinámica sociocultural de la experiencia compartida entre sus actores. El análisis del discurso es un

medio efectivo para examinar las macro y microestructuras de la organización social arraigada en el mercado del turismo. "El lenguaje se conecta con lo social por ser el dominio primario de la ideología, y por ser tanto un sitio como una apuesta en las luchas de poder" (Fairclough 2003). Por medio de un evento de habla de un recorrido guiado, los roles sociales se aclaran implícita y explícitamente, y los actores demuestran reivindicaciones de su identidad cultural y, en el caso del guía turístico, actos performativos de habla. Usando la caracterización del habla de Hymes dentro de una comunidad lingüística, un recorrido guiado se clasifica como una 'situación de habla' (Hymes 1974). El guía turístico es el actor principal en esta situación de habla, y a través del acto comunicativo de la narración representa un 'evento de habla'; intenta establecer un estatus de miembro interno del grupo y reivindica la propiedad de la información que comparte con los miembros externos del grupo. Esta propiedad es validada a través de su justificación de autenticidad. Los turistas, como miembros externos, comprenden su rol en esta situación de habla y buscan al guía turístico para que les provea una experiencia auténtica.

La investigación basada en el concepto constructorista social de identidad (De Fina 2006) demuestra que las identidades se crean y se clasifican a través de la narrativa, y que se construyen y se alcanzan situacionalmente. En este caso, el guía turístico blackfeet establece su identidad como un nativo con reivindicación de autenticidad, y posee su estatus de miembro interno a través de su uso del idioma blackfoot, mediante el conocimiento de las plantas y de los medios ancestrales de curación, y por su conocimiento del folclo-

re local. El guía turístico contratado por el parque intenta reivindicar su conocimiento de la cultura blackfeet a través de la narración de historias (acto de habla) pero fracasa en establecer su propiedad de este conocimiento cultural, y finalmente retiene el estatus de persona externa o especialista con un alto grado de conocimiento o perspicacia sobre el parque y la cultura blackfeet.

Aparentemente hay dos clases de discursos turísticos presentes en estos dos recorridos competitivos, cada uno reivindicando autenticidad y representando a una formación ideológica diferente, aunque ambos aseguran contar la historia y cultura de los blackfeet en lo que respecta a la historia del Parque Nacional de los Glaciares. Uno de los recorridos cuenta la historia de los blackfeet desde la perspectiva de una persona de fuera, aquella del guía turístico contratado por una concesionaria, que a su vez representa al parque nacional y al gobierno federal. No tienen una conexión personal con la 'cultura e idioma indígenas' que presentan, y aunque exhiban pequeños indicios de respeto hacia esta cultura, no la personifican ni pretenden hacerlo. Su trabajo es entretener a los turistas; presentar una interpretación vívida, optimista y colorida de la historia del Parque Nacional de los Glaciares y su situación actual.

El segundo tipo de discurso turístico presente, también con una reivindicación de autenticidad, es aquel del miembro interno que comparte su conocimiento con las personas de fuera, en un esfuerzo para establecer su derecho legítimo al conocimiento que posee. Esta historia es muy diferente: *Ésta es mi tierra. Soy un indio verdadero, y lo probaré con mis conocimientos del idioma, de la cultura y de los*

valores ancestrales. Es importante no subestimar el hecho de que este guía turístico también busca entretener. Sin embargo, su deseo de entretener es menor que aquel de informar y de presentarse como el portador auténtico de la cultura.

En último término, cada guía trata de alcanzar objetivos diferentes en sus representaciones de sí mismos y de la cultura para los turistas. En estos escenarios se ponen en juego tres niveles de conocimiento:

Nivel uno: el turista. El rol que personifica el turista es el del consumidor que paga por un producto, que en este caso es una perspectiva particular del Parque Nacional de los Glaciares y del territorio circundante a la reservación. Típicamente desconoce la historia y la cultura del parque y de las zonas circundantes. Al pagar por un recorrido guiado, el turista está renunciando a su autoridad en la situación de habla. En calidad de oyente, reconoce que el guía tiene más información a la mano y el turista le otorga autoridad para influenciar su percepción futura sobre hechos culturales, ecológicos e históricos. Esto está implícito en los títulos de los roles: *guía y turista.*

Nivel dos: el guía conocedor/educado (estatus de miembro externo del grupo). Normalmente, los guías turísticos contratados por Glacier Park, Inc. no son del estado de Montana. Por ejemplo, mi guía era un guardia forestal retirado del estado de Texas, que se había mudado recientemente a Montana y apenas tenía tres semanas guiando recorridos cuando hice mi visita. A pesar de que puedan proveer una gran cantidad de información efectiva sobre los hechos, son conocimientos aprendidos de textos, etnografías, y recolecciones de otras personas de fuera, así como testimonios de otros guías turísticos

y de personas del lugar. En resumen, solamente pueden hablar de una cultura de la que saben por conocimientos adquiridos de terceros.

La intención del acto de habla, de mantener la imagen 'salvaje' de la cultura blackfoot, es genuina, pero su comprensión se basa en un modo de pensar anticuado establecido por los primeros etnógrafos (Schultz, Grinnell, etc.). Su nivel de conocimientos es utilizado como una palanca para lograr un propósito reflejado a través del parque nacional.

Nivel tres: el nativo conocedor (estatus de miembro interno del grupo). Por su parte, los guías turísticos blackfoot no solamente proveen a los turistas información sobre el parque sino que representan a su cultura por medio de actos de habla cuidadosamente elaborados, de tal forma que establecen su autoridad y propiedad de esa información. Como miembros internos del grupo retienen la propiedad definitiva del idioma y de la cultura blackfoot, y al hablar el idioma y compartir conocimientos ancestrales muestran a los turistas una ventana de percepción al interior de esa cultura, que es precisamente la razón por la que los turistas pagan un dinero para realizar el recorrido guiado. La intención de este acto de habla no está tan enfocada en entretener a los turistas; el discurso sirve para contrarrestar la perspectiva dominante que presenta el discurso del parque nacional. Debido a que proviene directamente de la boca de un indígena, la información esta investida de un valor mayor que la información similar que proviene de un guía turístico del nivel dos. La forma más efectiva de demostrar esta autoridad y legitimidad como guía turístico es hablando el idioma ancestral.

Este pequeño acto de habla, recurrente cada día a lo largo y ancho del parque nacional, es un ejemplo de la organización social más amplia de los residentes nativos y no nativos de la Reservación Blackfeet y del Parque Nacional de los Glaciares, y resalta el discurso dominante del idioma y de la cultura de la Nación Blackfeet, que son representadas a los turistas en todo el parque. Desafortunadamente, al aumentar la gran corporación su propiedad de concesiones y servicios en la zona, la operadora turística local de propiedad de los nativos es cada vez menos visible, y la historia de los blackfeet en relación a la historia del Parque Nacional de los Glaciares es narrada a los turistas principalmente por guías turísticos de fuera.

Métodos

Participantes: dos guías turísticos mientras daban una charla turística a un grupo de turistas en un vehículo cerrado. Uno de ellos, empleado por Glacier Park, Inc., autorizó a que se le grabe. El segundo guía turístico, el propietario de Sun Tours, es un blackfeet registrado, nativo de la zona. Éste no dio autorización para que se le grabara sino solamente para que se tomaran notas, y estuvo muy abierto a contestar preguntas personales acerca de la fuente de sus conocimientos.

Apuntes sobre la ruta: la ruta utilizada fue similar para ambos recorridos. El recorrido de Red Bus Tours se inició en la sección nororiental del parque en la zona Many Glacier, siguió hacia el sur por la Carretera 89, ingresó nuevamente al parque en St. Mary y terminó en Logan Pass Visitor Center, un destino popular para todos los visitantes, ubicado en la divisoria continental. El recorrido de Sun Tours fue un poco más corto; se inició en St. Mary

y terminó en el mismo lugar que el otro. Ambos recorridos duraron entre cuatro y cinco horas.

Materiales y convenciones de estilo: para grabar las conversaciones se usó una grabadora digital Olympus WS-300M y luego se las transcribió subiéndolas y reproduciéndolas en un computador. Todo el material en idioma blackfoot se escribió utilizando la ortografía adoptada por Jack Holterman (Piegan Institute 2000) y usada generalmente por los *amskapipikuni* (blackfeet) de Montana. El código de transcripción utilizado es:

- NEGRITA – palabras con énfasis
- (.) – pausa corta entre palabras
- (...) – pausa larga entre palabras
- (?) – entonación creciente
- (X) – no se entendió lo hablado

Información y análisis

La autenticidad como vocero de una cultura se establece principalmente por el uso del idioma ancestral y por la narración. Existen varios factores claves que deben analizarse en los eventos de habla de estos dos recorridos de cuatro horas.

- 1) Establecimiento de autenticidad vía estatus de miembro interno como vocero de la cultura o del parque.
- 2) Uso del idioma blackfoot para establecer legitimidad como vocero de la cultura nativa.
- 3) Uso de los relatos del origen de los blackfeet para establecer legitimidad como poseedor de conocimientos del parque o de la tribu.

Luego de ambos recorridos pregunté a los guías turísticos sobre sus fuentes de información y recibí respuestas distintas y reveladoras. El guía de Red Bus Tours contestó: “lo leí”, y me contó sobre algunos de los libros de los que obtuvo relatos e

información histórica; por ejemplo, ‘Place Names of Glacier and Waterton Park’ de Jack Holterman, que cuenta la historia y el origen de muchos sitios importantes y características geológicas en todo el parque. El guía de Sun Tours respondió: “yo me crié aquí”, afirmando de esta forma su identidad nativa y el valor de su patrimonio. Cuando le pregunté que dónde aprendió el idioma blackfoot me respondió nuevamente “yo me crié en la zona”. También aprendió mucho del idioma en un curso dictado por Jack Holterman en el Flathead Community College.

Uso del idioma: el guía de Sun Tours utiliza de inmediato su conocimiento del idioma blackfeet para establecer su identidad como auténtico miembro interno del grupo, con conocimientos de nivel tres. Inicia el recorrido con un llamado y respuesta que, como miembros externos del grupo, los turistas a bordo no pueden responder adecuadamente. El acto de habla sirve para delinear su identidad como nativo y como guía y diferencia su rol con el de los pasajeros.

Guía de Sun Tours (GST): Oki.

Turistas (T): Oki.

GST: Oki.

T: Oki.

GST: no okey (risas); oki. Bien, Sí está okey, pero se dice oki.

T: (risas).

GST: Tsa Nitapi. Tsa Nitapi. Eso significa ‘cómo estás’. Y si realmente quieres complicarte puedes decir XXXXX, eso es ‘qué tal dormiste’.

Luego procede a contar sus antecedentes personales usando nuevamente una palabra en idioma blackfoot; eso da la señal a los turistas de que es un miembro interno del grupo, y resume un poco de in-

formación objetiva sobre quienes son los blackfeet desde una perspectiva nativa.

GST: los *nitzitapi* es el nombre nativo en el idioma de, eh, la gente verdadera, no el nombre puesto o malinterpretado de blackfeet. Aunque nosotros, eh, nos sentimos bien? siendo blackfeet, la Nación Blackfeet o la Confederación Blackfoot. Tenemos, eh, cuatro bandos. Hoy los blackfeet somos las tribus *amska-pipikuni, aapatohsipikani, kainai* y *siksika*, hoy al norte de nuestro paisaje, que ahora está en Canadá. Y somos el bando, o la tribu, o la rama, o, ustedes saben, el grupo más grande de los blackfeet, que somos todos del mismo idioma, la misma cultura. Somos las más grandes con alrededor de 14,000 miembros. Que, eh, este paisaje que estamos recorriendo, parte de la patria territorial y ancestral del bando del sur y hace tiempo, ustedes saben, los otros bandos también, de nuestro hogar en Canadá. Tenemos parientes allá. Hablamos el mismo idioma.

Aquí el uso de 'nosotros', 'nosotros somos', 'nuestro hogar', etc., denota su sentido de pertenencia a la tribu.

El guía de Sun Tours usó también varias palabras en blackfoot durante su explicación de fenómenos naturales, como en el siguiente acto de habla:

GST: tenemos diferentes nombres para las cosas y el viento también.

Nuestro viento de invierno, del que hablamos antes, que es una especie de bendición disfrazada, así mismo a veces lo maldecimos.

Le llamamos, eh, *si'kssopu*, es, eh, ustedes saben, los vientos *chinook*, los vientos cálidos que vienen en el invierno. Limpian la nieve profunda del ambiente y, eh, permiten la supervivencia de los ani-

males para que puedan habitar en estas zonas bajas.

A lo largo del recorrido su relato estuvo salpicado de muchas palabras en blackfoot, como en la siguiente muestra de folclore interno: el guía señaló un pico que se lo reconoce por estar representado en el logotipo de Paramount Pictures, y luego habló sobre una película (*La reina de Montana*) que se filmó en el parque con un joven Ronald Reagan como protagonista. Mencionó con entusiasmo la recepción que dieron los habitantes locales a Ronald Reagan, lo que le valió el nombre de *inisakumapi* en blackfoot (joven bisonte, en líneas generales) y su adopción como miembro honorario de la tribu. Este es el tipo de anécdotas verbales a las que un empleado del parque no tiene acceso.

Uso de anécdotas/Poner nombres a lugares: por otra parte, muchas de las historias que cuentan los guías turísticos del parque fueron aprendidas, no de los ancianos Blackfeet por la vía tradicional oral, sino de libros escritos por *el hombre blanco*, como es el caso de George Bird Grinnell, apodado el 'Padre del Parque Nacional de los Glaciares' (Grinnell 1892), quien se refiere paternalmente a los blackfeet como "hijos". Estos relatos están precedidos de un descargo de responsabilidad (más abajo) y no se afirma, por parte del guía de este recorrido turístico en particular, que sean verdaderos o que concuerden exactamente con los blackfeet. Consideremos las siguientes perspectivas contrastantes en los relatos:

Guía de Red Bus Tours (GRBT): Napi fue su creador. Está presente en muchas historias. También es considerado un embaucador y un bromista. Su nombre significa El Viejo o El Amargado. Hay historias diferentes sobre esto. Y nuevamente,

para cada historia que escuchen hoy existen otras variaciones. Depende de quien la cuente. Y a veces tengo parientes en el recorrido, y, ustedes saben, me tocan en el hombro y dicen “el abuelo no lo contó así”. Bien. Si tenemos un caso así, por favor háganme saber porque quiero saber la historia verdadera.

Más adelante durante el recorrido, el guía de Red Bus Tours se refiere nuevamente a Napi.

GRBT: este pico al frente nuestro, este mismo pico puntiagudo se llama Napi. Este es Napi Point, el pico Napi. Bueno, Napi es una figura muy, muy espiritual de la Nación Blackfeet. Nuevamente, en su momento todo esto fue su territorio. Desde aquí, hasta alcanzar la divisoria continental. Y es aun su reservación al este de donde estamos. Y la reservación es del mismo tamaño o un poco más grande que el parque nacional.

La historia de Napi en el mundo blackfeet es que él es el creador. Napi bajó. Sus padres fueron el Sol y la Luna. Y él bajó a la tierra y creó al pueblo blackfeet. Él creó los animales, los bosques, las hierbas. Luego él, por turnos, les enseñó a vivir. Él les enseñó a hacer fuego. Él les enseñó a hacer armas. Él les enseñó cómo vivir y aprender de los animales de los bosques para que pudieran sobrevivir en el bosque. Él luego les enseñó cómo matarles con armas para comer su carne, para alimentarse y hacer ropa con sus pieles.

Se deben discutir varias cosas sobre este intento de describir la cosmología blackfoot. En primer lugar, notemos la descripción imprecisa de Napi como ‘una figura muy, muy espiritual’. Esta es una representación incompleta y no uniforme de un personaje complicado en el sistema de creencias de los blackfoot. Aun cuando

el guía muestra la intención de representar con precisión y con su mejor conocimiento a la cultura blackfoot, finalmente el acto de habla se interpreta como una cosa novedosa que refuerza el status quo de la representación general que hace el parque sobre la cultura nativa. Notemos que todas las referencias a la cultura blackfeet establecen claramente la identidad del guía como un miembro externo del grupo, por el uso de expresiones indexicales tales como ‘ellos’, ‘de ellos’ y ‘Nación Blackfeet’. Antes de referirse a Napi provee los antecedentes contextuales y una explicación, mientras que el guía de Sun Tours usa en nombre Napi de manera casual, como si los turistas pertenecieran a su misma comunidad lingüística y tuvieran sus mismos antecedentes culturales, como en la siguiente explicación de la palabra blackfoot “*mokosin* –columna vertebral– de Napi al recostarse sobre la tierra”. A todo lo largo del recorrido se aparta de cualquier intención de referirse a la cosmología blackfoot.

Nombres de lugares: el guía de Red Bus Tours usa las historias de los blackfoot para explicar el origen de los nombres de lugares, mientras que el guía de Sun Tours evita contar historias. La única vez en que se enfrenta al tema de contar historias es en respuesta a un pedido de un turista para que lo haga. El turista intentó que le cuente una leyenda sobre un lugar que es conocido por ser adecuado para tomar fotografías y, en respuesta a un “no tengo una historia” y una expresión en blanco del guía, hace un resumen de un cuento exagerado que escuchó en un recorrido anterior. La respuesta del guía de Sun Tours es muy brusca: dice “¡a eso es a lo que llamamos porquería!”. Al abordar el bus explica “como pueden ver, no es que yo me crea todas las historias”. Luego da su opinión de

lo que significan las historias de los blackfeet para los guías turísticos, queriendo decir, en esencia, que las inventan.

El siguiente pasaje menciona una montaña mientras el bus pasa junto a ella.

GRBT: la historia de los blackfeet acerca de Dusty Star es que cayó un rayo sobre ella. Y volaron chispas por toda la zona. Y en los sitios en que cayeron las chispas crecen hongos. Y si miran en las tiendas, en los tipis, incluso en algunos de los edificios, incluso en la pueblo. Pintan diferentes colores que representan diferentes símbolos, de la tierra, saben, del fuego, del agua, del viento, el cielo... si miran esos grandes círculos blancos sobre ellos, ese es el símbolo que usan en honor de sus borlas, que es como les llaman a sus hongos. Y dicen que si los dejan caer explotan como borlas.

Para corroborarla, luego le conté esta historia al guía de Sun Tours; me dijo que nunca la había escuchado, y luego añadió "el pueblo blackfeet no suele ponerle un nombre a cada montaña; tenemos historias que describen el orden natural de las cosas pero no le ponemos un nombre específico a cada montaña". Eso es más algo del occidente (observación personal, julio 28 de 2011)³. Esta es una explicación esclarecedora porque hace una demarcación de dos diferentes modos de pensar e intenciones en juego en el discurso del parque nacional: lo indígena y lo 'occidental'.

A continuación se presenta otro ejemplo del uso de los nombre por parte del guía de Red Bus Tours.

GRBT: la cordillera que ven aquí son nuevamente las montañas Many Glacier que acabamos de pasar. Al regreso podremos ver a Chief Mountain. Muchos de los picos de este lado de la divisoria continental fueron nombrados como las montañas de la Nación Blackfeet y los personajes históricos, sea que hayan vivido entre ellos, o en su honor.

En el mercado de materias primas del turismo es importante entregar un producto, concretamente la información. Los turistas desean llevarse conocimientos en parcelas diferenciadas que puedan empaquetarse fácilmente en nombres de lugares e historias sobre los orígenes. Los blackfeet, por otra parte, tradicionalmente han poseído un entendimiento diferente, más utilitario de su tierra. Esta falta de preocupación para poner nombres de forma individual a cada montaña dice muchísimo sobre la 'forma de saber' blackfoot vs. occidental (Bastien 2006); desafortunadamente, no hay espacio suficiente en esta artículo para discutirlo en profundidad.

Conclusión

Es claro que las representaciones que se hacen de la cultura blackfeet en los recorridos turísticos del Parque Nacional de los Glaciares son diferentes dependiendo del guía. Las reivindicaciones de autenticidad se comprueban por el uso competente del idioma ancestral, por el conocimiento de las plantas indígenas, y por la perspectiva interna del folclore local. Los guías turísticos nativos son muy cuidadosos al construir y presentar una identidad como miembros internos del grupo en el

3 Para mayor información, pregunté a un miembro de la tribu local no relacionado con el recorrido turístico si los círculos en las tiendas tenían algo que ver con las 'borlas'. Nuevamente ratificó no tener conocimiento de esta tradición y dio su opinión de que el círculo representa meramente la naturaleza circular que la vida estacional tiene para los blackfeet.

evento de habla y en la situación de habla del caso mediante el uso de expresiones indexicales tales como ‘nosotros’ (refiriéndose a la tribu blackfeet) y ‘hombre occidental’ al referirse a las personas de fuera y a los fundadores del parque.

Por otra parte, el discurso del guía de Red Bus Tours está lleno de referencias a ‘ellos’ (refiriéndose a la tribu blackfeet), ‘los indios’ y ‘sus tierras ancestrales’. Para compensar esta falta de conocimientos de la lengua ancestral y su estatus de miembro externo, los guías no nativos cuentan historias de Napi e historias de nombres de lugares para incorporar en sus recorridos información cultural blackfoot, aun cuando los nombres de estos lugares son de hecho contrarios a la tradición blackfoot y a su cosmovisión. Estas historias, adquiridas de terceros, pueden ser o no historias ancestrales auténticas.

Parece ser que, a medida que avanza el tiempo, la cultura blackfoot seguirá siendo apropiada y deformada para los turistas de todo el país y del mundo por la cultura dominante anglo presente en el parque nacional. Los guías contratados por Red Bus Tours, aunque respetuosos de la cultura blackfoot, no tienen el conocimiento nativo que se requiere para representar fielmente a la cultura de la manera en que un blackfeet nativo lo puede hacer, ni tampoco poseen ‘las formas de saber’ que demuestran los guías turísticos nativos.

Agradecimientos

Esta investigación se realizó gracias al financiamiento del Departamento de Antropología de la Universidad de Tulane. Dejo constancia de mi agradecimiento a Sun Tours por proveerme la perspectiva indígena de un parque nacional que mucho aprecio.

También debo agradecer al guía turístico de Red Bus Tours por permitirme grabar el recorrido completo y por la información que me proporcionó sobre la historia del Parque Nacional de los Glaciares.

Referencias Bibliográficas

- Bastien, Betty. (2004). *Blackfoot Ways of Knowing. The Worldview of the Siksikaitsitapi*. Calgary: University of Calgary Press.
- DeFina, Anna. (2006). Group identity, narrative and self-representations. In *Discourse and Identity, Studies in Interactional Sociolinguistics* 23. (pp. 351- 375). New York, NY. Cambridge University Press.
- Fairclough, Norman; Clive Holes. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Farr, William E. (1984). *The Reservation Blackfeet, 1182-1945: A Photographic History of Cultural Survival*. Browning, MT. Browning Public School District #9.
- Frantz, Donald G. and Norma Jean Russell. (1989). *Blackfoot Dictionary of Stems, Roots, and Affixes*, Toronto: University of Toronto Press.
- Grinell, George Bird. (1892). *Blackfoot Lodge Tales: The Story of a Prairie People*. Charles Scribner and Sons. New York.
- Holterman, Jack. (1985). *Place Names of Glacier/Waterton National Parks*. Helena and Billings, MT. Glacier Natural History Association.
- Hymes, D. H. (1972). ‘Models of the interaction of language and social life’, in J. J. Gumperz and D. Hymes (eds). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Rinehart & Winston. pp. 35-71.

- Jaworski, Adam & Coupland, Nikolas. (2004). *The Discourse Reader*. 2nd edition. New York. Routledge, Taylor and Francis Group.
- National Park Website: <http://www.nps.gov/glac/parknews/fact-sheet.htm>
- Piegan Insititute. (2000). *Nizi Puh Wah Sin School. Real Speak. Amskapipikuni Language Lessons. For the School Year 1999-2000.* Browning, MT. Piegan Insititute.
- Sun Tours Website: <http://glaciersuntours.com/>

Situación sociolingüística del ranquel en el siglo XXI

Ana Fernández Garay

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de La Pampa
[anafg@ciudad.com.ar]

Resumen

Los ranqueles constituyeron una confederación ubicada al sur de Córdoba, Argentina, que luchó denodadamente contra los invasores europeos durante el siglo XIX hasta que fueron derrotados y confinados en reservas. Durante el siglo XX, este pueblo sobrevivió tratando de adaptarse a las formas de vida de la sociedad dominante, lo que lo llevó a abandonar lentamente el ranquel y a adquirir el español. Así también comenzaron a cambiar sus hábitos y costumbres por aquellas que les servían de modelo desde los medios de comunicación, la escuela y las distintas instituciones oficiales. Hacia 1980, el panorama era desolador. Solo quedaban unos pocos ancianos que mantenían la lengua ancestral, mientras que los niños eran socializados en español para evitarles la “vergüenza” de hablar con “acento” indígena. A partir de la reforma constitucional de 1994, muchos aborígenes que hasta entonces habían negado su identidad pasaron a sentirse orgullosos de su origen, y comenzaron a asociarse con la intención de revitalizar sus lenguas y culturas. En este trabajo presentaremos los cambios que se dieron a partir de los años '90 en la comunidad ranquel de la provincia de La Pampa, y las consecuencias que esto generó a nivel sociolingüístico.

Los ranqueles, aspectos históricos

Los *ranqueles*, *ranquelinos* o *ranküliches* (de *rankül* ‘carrizo’ y *che* ‘gente’), como ellos se autodenominan, habitan actualmente en las provincias de La Pampa, San Luis, Buenos Aires y Córdoba.

Existen distintas hipótesis acerca del origen étnico de este grupo. Mansilla (1966: 66-67) sostiene que los ranqueles son tribus de indios araucanos o mapuches que emigraron desde la falda occidental de la cordillera de los Andes, y se establecieron entre el río Quinto, al sur de Córdoba, y el río Colorado, al sur de la actual provincia de La Pampa. Según Casamiquela (1990), los ranqueles serían des-

cendientes de los antiguos querandíes que habitaron el centro del país y que habrían sido tehuelchizados por los *gününa küne* y por último araucanizados por los *pehuenches* venidos de Neuquén. Es Fernández (1998) quien descubre que los ranqueles son una fracción de los antiguos *pehuenches* provenientes de una comarca llamada *Ranquil*, ubicada en el norte de Neuquén, donde habría importantes *carrizales*. Estos ranqueles originarios se internaron en la Pampa central durante el último tercio del siglo XVIII por conflictos con otros grupos *pehuenches* (1998: 45), y a lo largo del siglo XIX formaron una confederación que se extendía desde el sur de Córdoba

hasta el norte de La Pampa, coalición que luchó denodadamente contra los invasores europeos que intentaban apoderarse de sus territorios. Así nos dice Salomón Tarquini:

En el marco de construcción del Estado-nación, la inserción de la Argentina en el mercado capitalista mundial, a fines del siglo XIX, con el rol de productora de productos primarios, exigía, en medida creciente, no solo ocupar las tierras bajo control indígena, sino también provocar la desarticulación de estas sociedades. De esta manera, se desactivaba toda posible amenaza a las nuevas actividades económicas que se pretendía desarrollar en los grandes espacios a desapoderar. (Salomón Tarquini 2010: 45).

A partir de 1875, el gobierno nacional decide emprender la mal llamada “Conquista del desierto”, ya que existía una importante población aborígena que ocupaba las tierras ahora codiciadas por los europeos. Se inicia entonces un plan para ocupar las tierras que se hallaban en manos de los indígenas. Este se concreta a partir de 1876 con el levantamiento de fortines –dotados de cañones– y el cavado de zanjas para impedir las incursiones bélicas de los aborígenes. A fines de 1877 comienza la ofensiva militar que va a minar lentamente la resistencia indígena a través de un hostigamiento permanente. En 1879 tiene lugar el ataque final en el que los ranqueles, así como otros grupos aborígenes de la región, son derrotados. A partir de entonces, los indígenas fueron confinados en reservas. Es en este momento en que pasan a incorporarse, como subordinados, a la sociedad nacional. En 1900 se crea

la Colonia Emilio Mitre, en el oeste de lo que entonces era el Territorio Nacional de La Pampa, hasta que en 1952 pasa a ser la Provincia Eva Perón y finalmente, en 1955, Provincia de La Pampa. Muchos ranqueles tuvieron que alejarse de la Colonia debido a la mala calidad de las tierras y a la escasez de agua en la región. La unidad económica en el área era de 5.000 hectáreas, cuando cada familia recibía solo 625. Esto llevó a la necesidad de salir en busca de trabajo remunerado para sobrevivir, en un claro “proceso de destribilización y de subalternización”, según considera Salomón Tarquini (2010: 25). Esta misma autora describe las distintas acciones realizadas desde el gobierno nacional con el objetivo de “invisibilizar” la presencia del indígena en La Pampa, situación que se replicó con todos los grupos étnicos a lo largo y ancho del país (Salomón Tarquini 2010: 51-52). Se generaron, por un lado, actitudes negativas hacia los aborígenes, dando lugar a un rechazo generalizado y a una estigmatización de los distintos grupos étnicos de la Argentina, que los llenaba de vergüenza y los llevaba a cambiar sus nombres indígenas para evitar ser identificados como “indios”. Otra estrategia de supervivencia en medio de una sociedad que los despreciaba era intentar pasar desapercibidos en medio de la sociedad general. Para ello, intentaban semejarse lo más posible al europeo, borrando aquellas “marcas de etnicidad”, como la lengua¹ y otros aspectos culturales: sus vestimentas, su religión, etc. Esta situación se mantuvo hasta los años '80, es decir que por más de un siglo los pueblos originarios de la región fueron

1 La lengua de los ranqueles es una variedad del mapudungun o araucano. Por razones políticas, los ranqueles prefieren llamarla “lengua ranquel”.

maltratados, obligados a vivir en los territorios más improductivos e inhóspitos, a abandonar sus lenguas y a transformar sus hábitos y costumbres, robándoles así su vida de grupos étnicos.

De este modo, la lengua y la cultura ranquel comenzaron a sufrir un proceso de desgaste que prácticamente llevó a la extinción de la primera y a una importante transformación de la segunda hacia fines del siglo XX. Esto se debió a distintos factores, como la obligación de asistir a la escuela para aprender la lengua oficial, la necesidad de hablar el español para poder encontrar trabajo en estancias y pueblos vecinos a la Colonia o bien para evitar la discriminación de la sociedad dominante. Hacia 1983, cuando se inició el proceso de relevamiento y documentación del ranquel, ya quedaban muy pocos hablantes, quienes colaboraron en la recolección de material lingüístico a los efectos de que la lengua fuera descripta. No podemos decir que en ese momento existiera una comunidad bilingüe en la Colonia Emilio Mitre, salvo en la casa de Juana Cabral de Carripilón y Daniel Cabral, su sobrino y actual maestro de ranquel. En los demás hogares, hacia los años '80, la mayoría de los ranqueles hablaba el español, ya que los niños eran socializados en la lengua oficial y llegaban a la escuela hablándola.

En 1983, la Subsecretaría de Cultura de la provincia de la Pampa solicitó la realización de un relevamiento lingüístico con la intención de establecer el grado de vitalidad de la lengua aborígen. A tal fin, se realizaron dos campañas: la primera en 1983 y la segunda en 1986, durante las cuales se recorrieron pueblos y parajes de toda la provincia donde habitaba población ranquel. Los datos obtenidos arrojaron los siguientes porcentajes: 1) bilingües eficien-

tes en ambas lenguas (poseían competencia lingüística y comunicativa): 1,89%; 2) bilingües que podían comunicarse en ranquel aunque con menor eficiencia que los del grupo anterior (alguna competencia lingüística y ninguna competencia comunicativa): 5,60%; 3) bilingües que sólo poseían un repertorio léxico reducido pero no podían comunicarse en ranquel pues solo tenían un conocimiento pasivo de la lengua (semihablantes): 11,32%; 4) monolingües de español: 81,13%. Estos porcentajes pusieron sobre el tapete la situación de extinción avanzada en que se encontraba la lengua, y llevó a las autoridades de la provincia a tomar la decisión de documentarla antes de que fallecieran los hablantes más fluidos, que para entonces eran muy ancianos.

Cambios en la legislación argentina

Ya en década del '60, los diferentes grupos originarios de nuestro país comenzaron a afirmar su identidad étnica e iniciaron el proceso social de su liberación. Así, en 1968 se creó en Buenos Aires el Centro Indígena de la República Argentina (Colombres, 1975: 184), presidido por el abogado Eulogio Frites. A este Centro le siguieron otras organizaciones, como la Confederación Indígena Neuquina en 1970 y, en 1971, la Comisión Coordinadora de Instituciones Indígenas de la República Argentina (CCIIRA) que sucedió al Centro de 1968. Por iniciativa de esta coordinadora se realizó, en 1972 en Neuquén, el Futa Traun o Parlamento Indígena Argentino, adonde llegaron aborígenes de las distintas provincias del país, aunque los gobiernos de Catamarca y Jujuy se negaron a enviar representantes porque allí "todos eran argentinos o cristianos y civilizados" (Colombres, 1975: 186). A pesar de los

obstáculos interpuestos por el gobierno de Neuquén, pudieron discutir cuestiones como la propiedad de las tierras, educación, sanidad, trabajo, previsión social, organización comunitaria, etc. En 1973, con el auspicio del CCIIRA, se reunieron en Cabañaró, localidad de la provincia del Chaco, representantes de las comunidades tobas y maticas de dicha provincia y de los tobas de Formosa. De este encuentro surgió, en el mismo año, la Federación Indígena del Chaco, a la que se sumaron los mocovíes. Esta institución lograría un alto grado de consolidación, llegando a ser un organismo altamente combativo, preocupado por problemas de tierras, de defensa y desarrollo de las comunidades y de promoción del estudio de las culturas aborígenes para conseguir el respeto de la sociedad global (Colombres 1875: 193). En 1975, el CCIIRA se reestructuró en la Federación Indígena de Buenos Aires, que intentó ser manipulada por el gobierno de entonces, lo que generó el rechazo de sus dirigentes y la constitución de la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) en ese mismo año, institución que se proponía no aceptar colaboradores no indígenas (Bartolomé 2007: 254). A partir de entonces surgieron muchas organizaciones regionales que pelearon por sus derechos y, poco a poco, los gobiernos provinciales y nacionales debieron hacerse eco de estas demandas. En 1983, con el fin de la dictadura iniciada en 1976 y con la recuperación de la democracia, comenzaron a reconocerse los derechos indígenas en nuestro país, lo que llevó a sancionar distintas leyes provinciales, como la Ley Pro-

vincial del Aborigen² de Formosa, N° 426 del año 1984, que fue modelo para otras que le siguieron, como la Ley 6373 de Salta; la 3258 del Chaco; la 2435 de Misiones, luego derogada y reemplazada por la 2727; la 2287 de Río Negro; la 3657 de Chubut y la 11078 de Santa Fe. A nivel nacional, en 1985 se sancionó la Ley 23302 sobre “Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes”. En 1994, con la reforma de la Constitución Nacional, se derogó el artículo 65 de la Constitución sancionada en 1853, que otorgaba al Congreso Nacional la facultad de mantener a los indígenas en reservas y convertirlos a la religión católica. El mismo es reemplazado por el artículo 75, inc. 17, que otorga rango constitucional a los derechos ya reconocidos y avanza en el reconocimiento de otros:

Corresponde al Congreso: reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, no susceptible de gravámenes ni embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los

2 El término “aborigen” es usado en la Argentina en lugar de indígena. Proviene del latín *aborigines* (*ab* ‘desde’ y *origo/inis* ‘origen’). Así se denomina al antiguo morador de un país por contraposición a los establecidos posteriormente en él.

demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

La reforma constitucional dio lugar a un proceso muy interesante de búsqueda de la propia identidad, o, como lo llama Bartolomé (2007), de reetnización, a partir del cual se "actualizan" las identidades, con el objeto de "recuperar un pasado propio, o sentido como propio, para reconstruir una membresía comunitaria que permita un más digno acceso al presente" (Bartolomé 2007: 258). Esto dio lugar a la creación de muchas aborígenes en las distintas provincias de la Argentina, que se conformaron con la intención de hacer realidad los derechos plasmados en la Constitución.

Cambios producidos en La Pampa

A partir de la reforma de la Constitución Nacional, se organizaron alrededor de treinta agrupaciones ranqueles en distintas localidades de La Pampa, cuatro de ellas con sede en Santa Rosa, su capital. La comunidad ranquel comenzó a exigir al gobierno provincial la enseñanza de la lengua ranquel, uno de los derechos expresados en el artículo 75 ya mencionado. Ante la demanda aborígen, el gobierno pampeano respondió nombrando un maestro de la lengua, Daniel Cabral, y un auxiliar docente en el aula, Nazareno Serraino, quien había cursado algunos años como profesor de Enseñanza primaria. El primer curso que se dictó, llamado Taller de Lengua y Cultura Ranquel, dependiente de la Dirección de Educación del Adulto y No-formal del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa, se llevó a cabo en la escuela albergue de Santa Isabel en el año 1996. Asistieron a él gran

cantidad de maestros, algunos niños, jóvenes y adultos ranqueles, interesados en conocer una lengua que, siendo patrimonio cultural de la provincia, hasta el momento había sido mantenida al margen de la enseñanza oficial. El problema que se planteó, al iniciarse el primer curso, fue la falta de formación del maestro de la lengua, uno de los últimos hablantes de ranquel, y de su auxiliar docente, que no conocía la lengua pero tenía ciertos conocimientos de gramática española adquiridos durante sus estudios terciarios. Ninguno de los dos había recibido la formación necesaria por parte de las autoridades educativas provinciales para enseñar la lengua ranquel.

Desde 1996, Daniel Cabral y Nazareno Serraino dictaron anualmente cursos de ranquel en distintos lugares de La Pampa, como Eduardo Castex, Victorica, Telén, Santa Rosa, Toay, Colonia La Pastoral, etc. La mayoría de los asistentes era descendiente de europeos con diferente formación profesional, por ejemplo, maestros de grado que manifestaban su necesidad de aprender la lengua no solo para ellos sino también para hacerla conocer a sus alumnos. Había también muchos profesionales: arquitectos, profesores de letras, historiadores, fotógrafos, estudiantes universitarios y gente con entusiasmo por internarse en el mundo aborígen. En los últimos años, se abrieron más cursos de enseñanza de ranquel en distintos pueblos y ciudades de La Pampa a cargo de otros docentes formados a partir de los cursos dictados por los dos ya mencionados. En Gral. Acha, Luis Dentoni Yancamil enseñó el ranquel junto a Donald Megroot, su auxiliar técnico. Ambos remplazaron a Cabral y a Serraino mientras estos se hallaban en comisión de servicios en otro lugar de la provincia. Tenemos noticias de otros

cursos similares dictados por distintos docentes en Santa Rosa y en Toay.

Por otro lado, los ranqueles encarraron acciones tendientes a preservar o revitalizar prácticas culturales y lingüísticas. Una de ellas es el *Wiñoy Tripantu*, o año nuevo ranquel, que se celebra en Leuvucó, a cinco kilómetros de Victorica, donde descansan los restos del cacique Mariano Rosas. Por otro lado, la comunidad Willy Antú y la agrupación Willy Kalkín, ambas de Santa Rosa, capital de la provincia de La Pampa, reconstruyeron una *toldería* en el bajo de Giuliani, Departamento de Toay, ambientada en un paisaje natural de monte de caldén que recrea las condiciones de vida en la etapa anterior a la conquista del desierto e intenta reproducir los usos y costumbres de este grupo aborígen. En dicho sitio se encuentra el Centro de Interpretación de la Cultura Originaria Ranquel (CICOR), lugar de referencia de la cultura de los habitantes originarios del territorio pampeano, donde se puede conocer la historia, el arte, las formas de vida y de organización actual de este pueblo. Con ello intentan promover la cultura ranquel a nivel nacional e internacional: de modo directo a través de la información que brindan a los turistas, y de modo indirecto a través de páginas en Internet. Todos los datos obtenidos a través de estos proyectos sirven para que los docentes del Taller puedan darlos a conocer.

Ahora bien, en la provincia de La Pampa es claro que el Gobierno Provincial solo proveyó lo básico para que el curso de lengua ranquel solicitado por los representantes de esta comunidad pudiera llevarse a cabo: dos salarios docentes para los encargados del curso. Sin embargo, no se han preocupado para que la tarea que

ellos realizan sea realmente eficiente. Los docentes del taller no han sido apoyados por profesionales, ni por pedagogos ni por lingüistas que los ayuden en la organización y planificación de las clases y que les brinden orientación metodológica y técnicas de enseñanza de segunda lengua, ya que el ranquel es la segunda lengua de la mayoría de los asistentes al curso, aun de los mismos ranqueles que van a aprenderla. La enseñanza de una segunda lengua conlleva toda una metodología de trabajo que exige por parte del profesor o maestro un conocimiento del nivel fonético-fonológico de la lengua, de su nivel morfo-sintáctico y también del pragmático. Se debe tener un conocimiento lingüístico teórico de la misma para poder transmitirla eficazmente, con la terminología apropiada. Los alumnos que se acercan al curso son, por lo general, gente ajena a la comunidad, que ha adquirido una educación sistemática, razón por la cual exigen una enseñanza que siga el modelo conocido en el ámbito escolar: a través de una gramática que deje ver claramente la estructura de dicha lengua.

En algunas provincias, a través de instituciones terciarias se forman maestros para la enseñanza de las lenguas aborígenes, como es el caso del Chaco y de Formosa. Entre los requisitos para implementar cualquier programa educativo que implique la presencia del ranquel, es necesario el conocimiento de esta lengua tanto en sus aspectos fonológicos como morfosintácticos y léxico-semánticos. Así, también es fundamental disponer de profesionales idóneos para llevar adelante la formación de profesores preparados para enseñar la lengua y la cultura ranquelina.

Lo único que el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa hizo desde

1996 fue destinar una profesora del nivel medio para dedicarse durante sus horas de cátedra a la elaboración de cuadernillos durante el año 1998. Así, Liliana Capdevielle, con el asesoramiento de profesionales de las áreas de historia, lingüística y etnografía, redactó estos materiales dedicados a los diferentes aspectos que serían tratados a lo largo de los talleres, con la intención de que sirvieran de recursos didácticos para la enseñanza de ranquel. Los mismos nunca fueron publicados por el Ministerio, lo que convirtió en vano el esfuerzo llevado a cabo por Capdevielle a lo largo de todo el año, siendo que ella fue liberada de dar clases para trabajar sólo en el tema.

Viendo que el gobierno provincial no tenía interés en cambiar esta situación, en el año 2006 los docentes ranqueles solicitaron al Instituto de Lingüística de la Universidad Nacional de La Pampa la posibilidad de ser capacitados en cuestiones lingüísticas y la ayuda necesaria para la revisión, reelaboración y publicación de los cuadernillos que habían sido redactados en 1998, y que yacían olvidados en algún cajón del Ministerio. A partir de esta solicitud, en el año 2008 se presentó un proyecto de extensión universitaria que tenía dos objetivos fundamentales: capacitar a los docentes ranqueles en la enseñanza de L2 y revisar los cuadernillos, ampliarlos y finalmente publicar un libro que facilitara enormemente la tarea de los docentes en el aula. Este proyecto fue subsidiado, y desde principios del año 2010 se está trabajando en la elaboración del texto de enseñanza del ranquel juntamente con los docentes ranqueles, a la vez que se los capacita en la enseñanza de una segunda lengua.

En el año 2009, y a partir del debate promovido por las organizaciones indígenas en la provincia de La Pampa, se incluye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad dentro de la Nueva Ley de Educación provincial 2511, promulgada en agosto de dicho año. Recién a mediados de 2010 Nazareno Serrano es nombrado como Coordinador de la modalidad en el Ministerio de Cultura y Educación. El equipo de EIB, junto a representantes del pueblo ranquel y docentes de distintos niveles del sistema educativo, plantearon durante unas jornadas de trabajo compartidas en los meses de octubre y noviembre de 2010 la necesidad de capacitar, durante el ciclo lectivo 2011, a docentes y enseñantes originarios con título o idóneos, que estén trabajando con experiencias o proyectos de educación intercultural o que estén interesados en la temática en al menos tres áreas: historia, lengua, arte y cultura, con el objeto de que adquieran estrategias didácticas para trabajar en las aulas. En junio de 2011 comenzaron a desarrollarse los tres cursos de capacitación para quince maestros de la lengua y quince auxiliares docentes con la intención de que formen parejas pedagógicas para trabajar en escuelas con población ranquel. Si bien los tiempos en que se van llevando a cabo las distintas tareas no son los que la comunidad ranquel quisiera, al menos en este momento se está trabajando en 1) establecer cuáles son las escuelas con población ranquel que necesitarían docentes que enseñen la lengua ancestral; 2) capacitar a los futuros docentes, en algunos casos semihablantes de la lengua, y en otros, monolingües de español; 3) elaborar el texto para la enseñanza de la lengua. Es mucho lo que todavía falta por hacer, pero creemos que ya

se ha iniciado un camino que difícilmente tenga vuelta atrás.

Actitudes de los ranqueles sobre su lengua

Las luchas de los ranqueles por sus derechos y los cambios producidos en materia legislativa a fines del siglo XX han ido generando un cambio importante en sus actitudes con respecto a su reconocimiento como grupo étnico y a su propia lengua. Hacia fines de los '60, los ranqueles se negaban a ser considerados indígenas (el Censo Nacional de 1966-1968 contabilizó alrededor de 2.000 ranqueles viviendo en la provincia de La Pampa). Sin embargo, en los años 2004 y 2005, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, a través de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), realizada con el objetivo de cuantificar y caracterizar la población que se reconoce como perteneciente y/o descendiente de pueblos originarios, arrojó la cifra de 10.149 individuos para la etnia ranquel. De la vergüenza y el rechazo observados en los años '80 –mientras se evaluaba la situación de mantenimiento de la lengua– a la actualidad, podemos decir que se ha producido un giro fundamental en las actitudes de los miembros de esta etnia hacia el vernáculo. Lo que se escucha permanentemente es que la lengua es importante como símbolo de identidad, y muchos de ellos, sobre todos los líderes de agrupaciones, han empezado a aprenderla con el objeto de iniciar los discursos públicos, o abrir jornadas o congresos donde ellos participan. El mismo Serraino, que era el auxiliar del docente ranquel para escribir la lengua, hoy la habla y sigue adelante con su proceso de aprendizaje. Los interesados en enseñarla están haciendo esfuer-

zos por aprenderla y asisten a los cursos de capacitación que están en marcha para formarse como docentes de la lengua. De los ranqueles con los que hemos hablado a lo largo de estos años, todos muestran interés por estudiarla y manifiestan la necesidad de volver a hablarla. Si bien no hay datos cuantitativos con respecto al número de hablantes con diverso grado de fluidez en la actualidad, lo real es que hoy nadie niega conocerla. Más bien insisten en que la hablan, aunque al momento de mostrar sus habilidades para expresarse en ella se observan dificultades a distintos niveles. De todos modos, creemos que se ha recorrido un camino muy importante y que los ranqueles están dispuestos a seguir adelante en este proceso de revitalización que ya está instalado.

Conclusiones

En 1983, cuando se inició la recolección de los datos lingüísticos ranqueles con el objeto de documentar la variedad, las actitudes de los miembros de este grupo étnico eran más bien de rechazo y de vergüenza; solo un 30% de los encuestados entre 1983 y 1986 se mostró leal y orgulloso de su etnia y de su lengua (Fernández Garay 1988: 33-35). Esto llevó a pensar que el ranquel se hallaba próximo a su extinción. Sin embargo, en la actualidad, esta situación se halla en proceso de franca reversión. Proliferan las agrupaciones que los reúnen y que intentan revitalizar la lengua y la cultura a través de la búsqueda de información atesorada no solo por los ancianos sino también por los historiadores, antropólogos y lingüistas. Este proceso que recién empieza puede llevar a la revitalización del vernáculo a partir del esfuerzo de toda la comunidad ranquelina.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, M.A. (2007). Los pobladores del desierto: genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. En A. Medina y A. Ochoa (Eds.), *Etnografía de los confines. Andanzas de Anne Chapman* (pp. 247--264). México DF: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Casamiquela, R. (1990). Los pueblos indígenas. *Ciencia Hoy*, 2(7), 18--28.
- Colombres, A. (1975). *Por la liberación del indígena. Documentos y testimonios*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, Serie Antropológica.
- Fernández, J. (1998). *Historia de los indios ranqueles. Orígenes, elevación y caída del cacicazgo ranquelino en la Pampa Central (Siglos XVIII y XIX)*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.
- Fernández Garay, A. (1988). *Relevamiento lingüístico de hablantes mapuches en la Provincia de La Pampa*. Santa Rosa, La Pampa: Departamento de Investigaciones Culturales, Dirección General de Cultura, Secretaría de Cultura y Comunicación Social.
- Mandrini, R.J. (2007). La historiografía argentina y los pueblos originarios. Los historiadores frente a las poblaciones pampeanas luego del contacto con los europeos. En A. Medina y A. Ochoa (Eds.), *Etnografía de los confines. Andanzas de Anne Chapman* (pp. 265--281). México DF: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Mansilla, L.V. (1966). *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Salomón Tarquini, C. (2010). *Largas noches en La Pampa. Itinerarios y resistencias de la población aborigen (1878-1976)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Vitalidad de la lengua shuar y actitud de los hablantes hacia su lengua vernácula

Miroslav Valeš

Universidad Técnica de Liberec,

República Checa

[miroslav.vales@tul.cz]

Resumen

Dos de los factores más importantes que determinan la vitalidad de una lengua es la actitud de sus hablantes y el ambiente general en el que se desarrolla el proceso de la interacción lingüística. El trabajo presenta los resultados de un estudio piloto realizado en 15 comunidades shuar durante el año 2010. Los temas que forman el eje del presente estudio son la vitalidad de la lengua shuar, la actitud de los hablantes hacia su lengua vernácula, y la posición de la lengua shuar en el sistema educativo. Aunque la lengua shuar no se encuentra entre las más amenazadas, los resultados del análisis documentan una transición muy rápida del bilingüismo hacia la pérdida completa de la lengua vernácula. A la vez, la mayoría de los miembros de esta etnia no son conscientes del peligro que corre la lengua, puesto que no correlacionan el idioma que transmiten a sus hijos con la situación general de la lengua vernácula. El tema subyacente del estudio es la relación entre los conceptos de lengua, cultura e identidad. Por esta razón, la posible pérdida de la lengua vernácula supone a la vez alteraciones sustanciales en la identidad de cada individuo.

1. Introducción

La gradual pérdida de las lenguas vernáculas causada por el contacto con otras lenguas dominantes es un fenómeno general extendido por todo el continente americano. En el caso del shuar se puede observar la influencia de este contacto en todos los niveles de la lengua, y también en su situación sociolingüística. El efecto más llamativo es el aumento del bilingüismo y el rápido abandono de la lengua vernácula. Hay varios factores que determinan el proceso de la desaparición de una lengua. Dos de los más importantes son la actitud

de sus hablantes y el ambiente general en el que se desarrolla el proceso de la interacción lingüística. De este modo, la actitud emocional de los hablantes es uno de los factores decisivos para la conservación de una lengua.

Es indudable que la posible pérdida de la lengua shuar supone, a la vez, alteraciones sustanciales en la identidad de cada individuo. A pesar de los enfoques parcialmente diferentes que los lingüistas (Sapir 2003 [1921], Burke 1993, Handler 1994, Mendoza-Denton 2002, Bucholtz & Hall 2005) presentan sobre la relación entre los

conceptos de lengua e identidad, la mayoría de ellos afirma que la lengua desempeña un papel importante en la negociación de la identidad colectiva e individual. Por ejemplo, Mendoza-Denton (2002: 475) entiende el concepto de identidad como una negociación activa entre el individuo y la sociedad, siendo la lengua uno de los signos importantes de establecimiento de esta relación. Al estudiar la relación entre el español y el quichua en los Andes ecuatorianos Haboud (1998: 21) concluye que: “no hay una relación isomórfica entre la lengua y la identidad, sino que más bien la identidad étnica se basa en una red compleja y dinámica de varios elementos: una historia común, cultura, lengua, territorialidad”. Aunque la descripción exacta de la relación entre lengua, cultura e identidad es una tarea muy compleja, sin duda podemos partir de la promesa de que se trata de conceptos mutuamente interrelacionados.

El objetivo del presente trabajo es el de estudiar el proceso de la pérdida de vitalidad de la lengua shuar a través de las opiniones de los hablantes con respecto a la relación emocional hacia su lengua vernácula. Las proclamaciones de los miembros de esta etnia descubren, por un lado, el orgullo y los sentimientos favorables hacia la lengua y cultura propia, pero por otro lado, descubren el alto grado de peligro en el que se encuentra la lengua vernácula. Los factores que juegan su papel son ciertamente el marco legislativo, la enseñanza y el ambiente general en el que se desarrolla el proceso.

2. Metodología de la investigación

Los estudios e investigaciones sobre la lengua shuar describen normalmente aspectos específicos sobre la lengua y cultura shuar, sin embargo, hasta la fecha

no existen estudios sobre la situación sociolingüística, vitalidad y actitud hacia la lengua shuar. Por esta razón, no existió la posibilidad de partir de datos ya existentes.

El trabajo presenta los resultados de un estudio piloto realizado en 15 comunidades shuar en el año 2010. No se trata de una investigación a gran escala, sino más bien de un paso inicial cuyo objetivo es buscar posibilidades y metodologías para las investigaciones posteriores. Las comunidades seleccionadas cubren de manera representativa el territorio shuar, ya que abarcan desde las comunidades fácilmente accesibles, y de ahí más afectadas por la cultura mestiza, hasta las comunidades de difícil acceso. Se trata de un estudio cualitativo que se fundamenta en las opiniones expresadas en las entrevistas con 56 hablantes de la lengua shuar y en la observación participante realizada en dichas comunidades.

Los temas de las entrevistas se enfocaban en tres áreas principales: los lazos emocionales hacia la lengua vernácula, la enseñanza del shuar en las escuelas y la transmisión de la lengua a la siguiente generación. Las siguientes preguntas forman parte de los estímulos que nos ayudaron a desarrollar las conversaciones:

¿Qué idioma utiliza con más frecuencia?

¿Qué idioma le gusta más?

¿En qué situaciones utiliza español/shuar?

¿Cree que en la escuela deberían enseñar: solo español - solo shuar - las dos lenguas de igual forma?

¿Qué lengua enseñan actualmente?

¿Es necesario hablar shuar para ser miembro respetado de la comunidad?

¿Es posible que la lengua shuar desaparezca en el futuro?

¿Qué piensa de esa eventualidad?

No obstante, las entrevistas normalmente siguieron de manera natural el tema de la lengua, y por lo tanto las preguntas solo sirvieron de apoyo, no de uso canónico.

Una técnica muy útil para la confirmación y el análisis de datos es la observación participativa en las comunidades estudiadas. Esta sirvió muchas veces para comprobar la veracidad de los datos grabados en las entrevistas. También se observó la proporción del uso de las dos lenguas y las circunstancias de las conversaciones personales. Al tratarse de un estudio piloto, las observaciones abarcaron una amplia gama de temas sin limitarse a aspectos particulares.

3. Marco legislativo

La vida política de los shuar siempre ha sido bastante activa. En el año 1964 los shuar fundaron la *Federación shuar* con el fin de defender sus intereses territoriales. Esta organización funciona hasta el día de hoy con el nombre *Federación Interprovincial de los Centros Shuar* (FICSH) cumpliendo una amplia gama de tareas educativas, culturales y políticas.

El establecimiento de la *Federación* facilitó a los shuar una organización política de gran proyección. Por lo que se refiere a la lengua shuar, la fuerza política de los shuar se refleja también en la posición que consiguió la lengua en las constituciones del estado. La *Constitución de Ecuador* de

1998 concedió el estatus de oficialidad a la lengua shuar y la nueva *Constitución de la República del Ecuador de 2008* dice en su artículo 2:

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.

La existencia de una cultura dominante que favorece la conservación de las lenguas en peligro es según Yamamoto (1998: 114) una de las premisas para el desarrollo y conservación de las lenguas amenazadas. Esta voluntad se manifiesta sobre todo en las condiciones legislativas favorables a las lenguas en peligro. Los participantes de las entrevistas mencionaron en varias ocasiones [1], [2] a la *Nueva Constitución* con la esperanza de cambio positivo:

[1] Actualmente con la nueva constituyente aprobada [...] esperemos con esto lo [sustitución del shuar por español] vayan parar. Yo creo que por allí, con la educación será una manera de como vayan valorizando su identidad y su idioma.

[2] Todo el mundo quiere aprender ahorita, en mi país, en el Ecuador quieren aprender todos, hasta mi presidente ya está aprendiendo lo que es shuar.

A pesar de que algunas de las proclamações parecen demasiado optimistas, es indudable que las condiciones

legislativas favorecen el desarrollo de la lengua shuar; sin embargo, las condiciones cambiaron hace poco tiempo, y su efecto todavía está por llegar. Uno de los campos donde deberían reflejarse estas condiciones con más vigor es indudablemente la enseñanza.

4. Educación formal

La educación bilingüe, bicultural cuenta con mucha tradición entre los shuar. En 1972 empezó el *Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar* (SER-BISH) que tenía por objetivo superar los problemas geográficos y facilitar la enseñanza bilingüe a los shuar a lo largo de su territorio. Este programa ha tenido mucho éxito en la reducción del analfabetismo pero desgraciadamente también en el desplazamiento de la cultura tradicional.

Si bien casi toda la enseñanza lleva los calificativos de «bilingüe y bicultural» desde hace tiempo, los comentarios [3] y [4] de los participantes no confirman esta situación supuestamente idónea.

[3] Fuimos amenazados para que aprendamos rápido el idioma castellano. Cuando hablamos shuar con los compañeros nos daban con regla, especialmente en el comedor. Nadie hablaba. Así aprendimos pero en forma de maltratos.

[4] A nosotros antes nos prohibían hablar shuar, los misioneros también, era como idioma de los jíbaros decían, que no servía y eso hubo gran complejismo y hay ahorita que muchos jóvenes tienen vergüenza hablar shuar.

De los testimonios expresados por los participantes es evidente que el papel de las escuelas fue el de imponer la lengua y cultura española en lugar de ofrecer una

educación verdaderamente bicultural. La situación fue parecida a la de las «Boarding Schools» en Norteamérica, que fueron culpables, en gran parte, del exterminio de las lenguas nativas. Sin embargo, no es solo en la enseñanza oficial, sino que también es en la familia misma donde nos encontramos con las condiciones desfavorables respecto al uso del shuar [5]:

[5] Había un momento que nos prohibían (los padres) que no teníamos que hablar shuar. Claro ellos nos hablaban en shuar pero siempre decían que teníamos que hablar en español todo el tiempo.

pese a que estos testimonios se refieren a experiencias pasadas, mencionan también el acomplejamiento actual [4]. En teoría la lengua está apoyada por la *Constitución* y por la enseñanza bilingüe, pero en realidad muchos la siguen considerando una lengua de rango inferior y no la hablan a pesar de ser capaces de hacerlo. En realidad, los cambios de prestigio de una lengua son procesos paulatinos y no un resultado inmediato de actualizaciones en la *Constitución*.

Igualmente las escuelas son instituciones conservadoras y todos los cambios necesitan tiempo para su incorporación. Las proclamaciones que se refieren al estado actual confirman la inercia del sistema [6], aunque algunas son también optimistas [7].

[6] Aquí en el colegio enseñan shuar pero específicamente no practican mucho, los maestros igual más hablan español, los niños entres sí igual más hablan español.

[7] En la escuela están aprendiendo ahorita el castellano y el shuar, mucho más del shuar ahorita.

[8] Primero ya vienen hablando shuar de la casa mismo, ya hablan de la casa, en la escuela aprenden castellano.

Una de las razones de la situación actual es el arraigo de la función tradicional de la escuela, tal como está expresada en la opinión [8]. El sistema escolar está diseñado para los alumnos que hablan shuar como su primer idioma y la misión de la escuela es la de enseñarles español. No obstante, la situación ha cambiado rotundamente en las últimas décadas, especialmente en las comunidades que están en contacto más intenso con la cultura mestiza. Los niños ya no llegan a la escuela hablando shuar. A causa de la educación opresiva y de la experiencia negativa de sus padres, estos muchas veces deciden no transmitir su lengua vernácula a la siguiente generación y les hablan a sus hijos en español con la buena intención de asegurarles un futuro mejor. Como consecuencia, la educación bilingüe pierde su premisa principal y se convierte en un sistema de educación hispano más que shuar. Según la tesis que expone Fishman (1996: 191), no es posible reemplazar la transmisión de la lengua en el contexto familiar por la enseñanza en la escuela; sin embargo, el prestigio de la lengua refleja también la importancia de la que goza en el sistema educativo. Por esta razón, el papel de la educación escolar es crucial como el mensaje sobre la importancia y prestigio de la lengua vernácula.

5. Actitud y vitalidad

La actitud de los hablantes hacia su lengua, el prestigio de la misma y su vitalidad son factores estrechamente interrelacionados. En caso de la lengua shuar la actitud de sus hablantes oscila entre orgullo natural de pertenecer a una etnia

con lengua y cultura propias y el complejo de hablar una lengua que muchos años fue percibida como inferior: «jíbara». Sin embargo, los comentarios de los hablantes normalmente solo exponen el primer elemento, como en [9] y [10], mientras que el segundo generalmente se refiere a «otras personas» como en [4] y [11]. De hecho, por medio de la observación participativa nos encontramos con personas que afirmaban no saber nada de shuar, aunque era evidente que lo entendían perfectamente y eran capaces de hablarlo bien. En la actitud también se puede observar cierta evolución [12], ya que el ambiente general gradualmente está abandonando las ideas pasadas sobre la inferioridad de la lengua shuar. En general, el abanico de las actitudes va desde una negación absoluta hasta un orgullo manifestado y, al parecer, sigue su progreso hacia las posturas más positivas.

[9] Más me gusta shuar, porque soy puro shuar.

[10] Yo hablo correctamente shuar, yo dialogo con mi papá en shuar.

[11] En la comunidad hay gente que ya no habla shuar.

[12] Temporalmente me gusta más el idioma shuar.

Las actitudes positivas hacia la lengua dan una señal de buena esperanza para su futuro, no obstante, el factor que más influye en su vitalidad es la transmisión inter-generacional. Sin la transmisión a otras generaciones no existe la posibilidad de conservar un idioma, por muy favorables que sean otras condiciones. La situación de la lengua shuar en este respecto es más bien pesimista. A pesar de que la transmisión en la familia todavía existe, cada vez hay más niños que tienen el español como su primera lengua, como ya he-

mos comentado al hablar de la enseñanza. En las comunidades que están en contacto más intenso con el español, como en las ciudades de Macas o Sucúa, la transmisión casi ha cesado. También en el sur del territorio shuar, por ejemplo en la parroquia de Bomboiza, por estar en contacto más directo y prolongado con el español nos encontramos con menos casos de enseñanza de la lengua. Al entrevistar a personas en esta zona hicimos una observación interesante respecto a la transmisión lingüístico-cultural. Ocurrió en varias ocasiones que hablantes mayores, con un shuar fluido, no eran capaces de narrar un mito tradicional, comentado: “Es que, mis padres ya no me contaron mitos tradicionales”. Por el contrario, en las comunidades que han estado en menos contacto con la cultura mestiza hasta las personas jóvenes contaban mitos y, a veces, lo hacían solo para divertirse.

Si bien no disponemos de datos exactos respecto a las tasas de bilingüismo y transmisión de la lengua shuar, en todas las comunidades era evidente que el uso de la lengua va disminuyendo al comparar las generaciones mayores con los niños y adolescentes. Por esta razón, nos interesamos en la opinión de los shuar respecto a la gradual desaparición de su lengua. En general, la mayoría de los participantes no se daba cuenta del peligro aportando comentarios de tipo [13], [14] o [15], pero hubo también unos cuantos participantes que estaban conscientes del peligro, como en el comentario [16].

[13] Nuestro idioma es antiguo y nunca va a desaparecer.

[14] No es posible que la lengua desaparezca.

[15] Jamás desaparecerá, por las escuelas bilingües.

[16] Claro, sí es posible (que desaparezca la lengua) porque si nosotros no seguimos hablando en shuar, enseñando a nuestros hijos sí es posible que se puede perder nuestro idioma.

[17] Mis hijos no hablan shuar, me dirijo a ellos más en castellano. [...] No (va a desaparecer), porque yo personalmente, como maestra, yo he elaborado algunos textos de música shuar infantiles, tanto como cuentos.

[18] Hablo en castellano con mis hijos, les hablo un poco en shuar [= en realidad les habla solo en español]. *¿Es posible que la lengua shuar desaparezca en el futuro?: No ¿Qué lengua van a hablar sus hijos?: [...pausa...]* Shuar. *¿Lo van a hablar de verdad?:* Sí.

[19] Mis hijos ya no saben shuar, nosotros no hemos hablado con mi esposo, [...] la equivocación que tenemos nosotros, no les hemos enseñado a mis hijos en shuar, ahora ellos no pueden escuchar, no pueden hablar en shuar.

[20] Mis hijos no hablan, solo entienden. Yo mismo tengo la culpa no haberles enseñado.

Los comentarios [17] y [18] revelan que en muchos casos los participantes no se dieron cuenta de que la conservación de una lengua depende exclusivamente de su transmisión a la siguiente generación. Es típico que los hablantes no se puedan imaginar la muerte de su lengua e identifican las tradiciones folclóricas con la lengua. Mucho menos típico es que nos encontremos también con comentarios [19] y [20] donde los participantes manifestaron una culpa personal y arrepentimiento por no haber enseñado la lengua a sus hijos.

En general, las opiniones de los participantes respecto a la vitalidad de la lengua shuar revelaron un mosaico de realis-

mo, optimismo falso y poca información que tienen los hablantes respecto a los mecanismos de protección de una lengua.

6. Conclusión

El idioma shuar ya ha pasado por la fase de desprecio y prohibiciones, sin embargo, estas actitudes negativas han dejado huellas y la recuperación no será ni fácil ni rápida. Pese a que el marco legislativo es favorable para su desarrollo, las experiencias dolorosas de varias generaciones causan la inercia del sistema y los complejos respecto al uso de la lengua vernácula. El resultado es la poca voluntad de transmitir la lengua a las generaciones venideras. Por lo que se refiere a la enseñanza, el sistema está diseñado con el fin de enseñar español, bajo la suposición de que los niños aprenden shuar en la casa; no obstante, esta es una realidad pasada. El sistema escolar actual debería dar más espacio al shuar, no para reemplazar el rol de la familia, sino más bien para aumentar el prestigio de la lengua.

La actitud de los hablantes revela que en su mayoría no se dan cuenta del peligro que corre su lengua y que tienen poca información sobre los mecanismos de la pérdida de una lengua vernácula. Al mismo tiempo averiguamos que los participantes apreciaban altamente su cultura singular y expresaban esperanza de que se conservara. Algunos estaban alarmados por el gradual desplazamiento de su lengua por el español y muchos acudían a apoyos externos diciendo: "En Taisha hablan y conservan las tradiciones", para nutrir la esperanza de que su lengua y su cultura van a sobrevivir.

En cambio, para no exponer solo los aspectos negativos, es justo afirmar que en comparación con otras lenguas indíge-

nas, el shuar tiene la ventaja de que todavía presenta la transmisión inter-generacional, por lo menos en las comunidades más aisladas. También existen ambientes donde es necesario utilizarlo, por ejemplo, en las reuniones de las comunidades. La lengua ya ha recibido el aval constitucional, sin embargo, el apoyo de las instituciones educativas es tarea pendiente, pero lo más importante es el apoyo a nivel personal. Es seguro que las instituciones no diseñan el futuro de una lengua, solamente la voluntad y el esfuerzo de los miembros de esta etnia pueden contribuir a la conservación de la lengua shuar.

Referencias bibliográficas

- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, vol. 7, no. 4-5, pp. 585-614.
- Burke, P. (1993). *The Art of Conversation*. Ithaca (NY): Cornell University Press.
- Constitución de la República del Ecuador de 2008*. Available at: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>.
- Fishman, J. (1996). Maintaining languages: What works? What doesn't? In Cantoni, G. (ed.), *Stabilizing Indigenous Languages*, (pp. 186-197). Flagstaff, AZ: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University. Available at: <<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/conclusion.htm>>.
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala.
- Handler, R. (1994). Is "Identity" a Useful Cross-Cultural Concept? In Gillis, J. R. (ed.), *Commemorations: The Politics of National Identity*, (pp. 27-40). Princeton (NJ): Princeton University Press.

- Mendoza-Denton, N. (2002). Language and Identity. In Chambers, J.K. & Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (eds.), *The Handbook of Language Variation and Change*, (pp. 475-499). Oxford: Blackwell.
- Sapir, Edward. (1921/2003). Language, Race and Culture. In Harris, R. & Rampton, B. (eds.), *The Language, Ethnicity and Race Reader*, (pp. 28-35). London, New York: Routledge.
- Yamamoto, A. Y. (1998). Retrospect and prospect on new emerging language communities. In Ostler, N. (ed.), *Endangered languages: what role for the specialist? Proceedings of the II Conference FEL*, (pp. 113-120). Edinburgh: Foundation for Endangered Languages.

GeolingüísticaEcuador: un estudio interdisciplinario sobre la vitalidad de las lenguas ancestrales del Ecuador

Olga H. Mayorga

Escuela de Geografía, PUCE, Quito, Ecuador
[mayorgaolg@gmail.com]

Marleen Haboud

Escuela de Lingüística, PUCE, Quito, Ecuador
[mhaboud@yahoo.com]

Resumen

La geolingüística es un área de estudio multidisciplinaria que ha tomado gran importancia en la actualidad y que se ocupa de las relaciones existentes entre el lenguaje y la geografía. El estudio espacial del lenguaje, o estudio del lenguaje en su contexto geográfico, además del social y cultural, tiene diversas fuentes que han contribuido a su desarrollo y que, a la vez, están interrelacionadas (Hernández 1999). En este contexto, desde el año 2010 la Escuela de Geografía colabora en el componente GeolingüísticaEcuador dentro del proyecto Oralidad Modernidad que dirige la Dra. Marleen Haboud.

Desde entonces se han desarrollado las investigaciones: “Evolución y tendencias de las lenguas ancestrales del Ecuador, a través de la representación cartográfica multitemporal y un estudio de caso en el pueblo salasaca del Ecuador”¹; y “Representación cartográfica multitemporal de las tendencias lingüísticas de las lenguas indígenas del Ecuador y vitalidad de la lengua tsáfiki”.

El aporte geográfico en estos dos proyectos ha sido la generación de mapas geolingüísticos a nivel nacional y mapas temáticos en el caso del pueblo salasaca de la provincia de Tungurahua y de la nacionalidad tsa´chila de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, partiendo de información censal, sondeos sociolingüísticos y trabajo de campo. El desarrollo de este proyecto se dio en dos etapas.

1 Agradecemos a la PUCE, el Proyecto Garabide y la Municipalidad de Biskaia, España, por sus auspicios.

Etapas I. Generación de mapas multitemporales que muestran la distribución de las nacionalidades y pueblos del Ecuador, las lenguas ancestrales y auto identificación de pueblo y nacionalidad.

Uno de los resultados que se obtuvieron en esta fase fue la generación del

mapa de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador y el mapa de localización de las lenguas ancestrales. (Ver gráfico No. 1)

Cabe indicar que solamente los censos de 1950 y 2001 tenían preguntas sobre cuál es la lengua que habla la persona entrevistada.

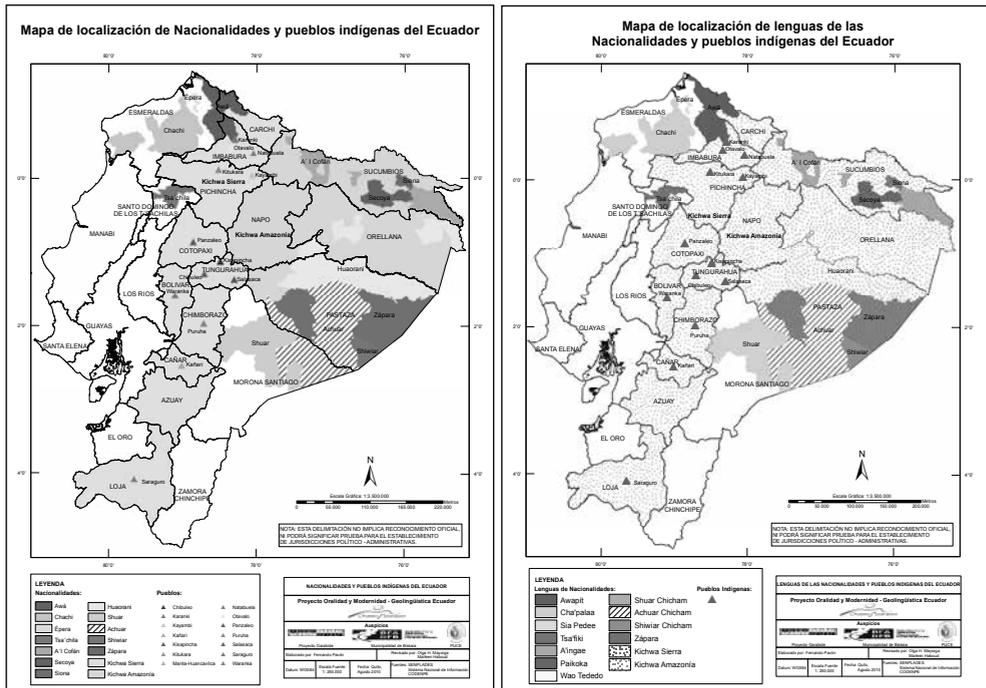
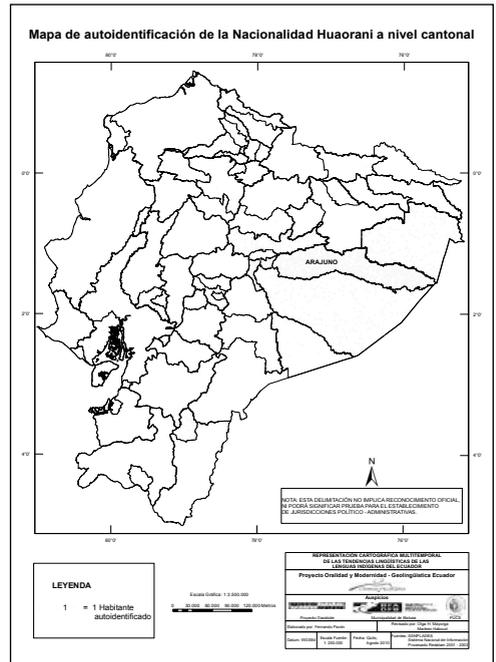
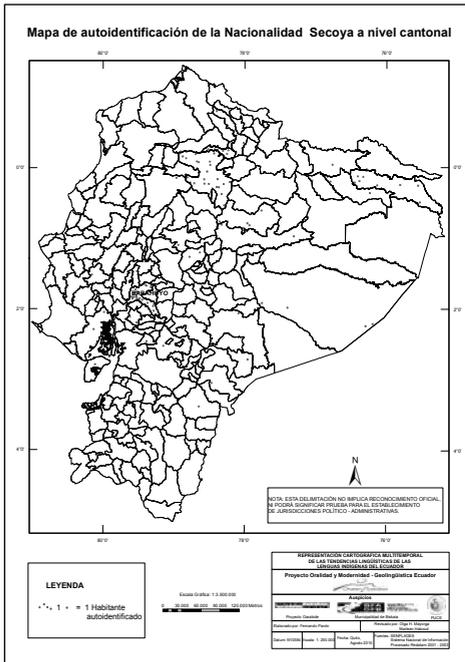
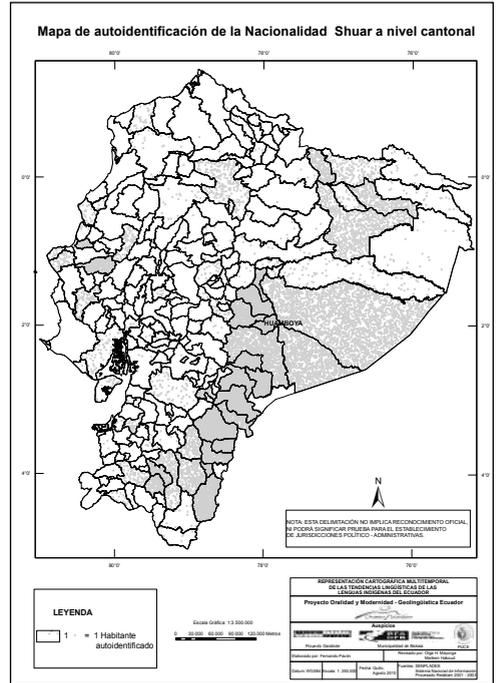
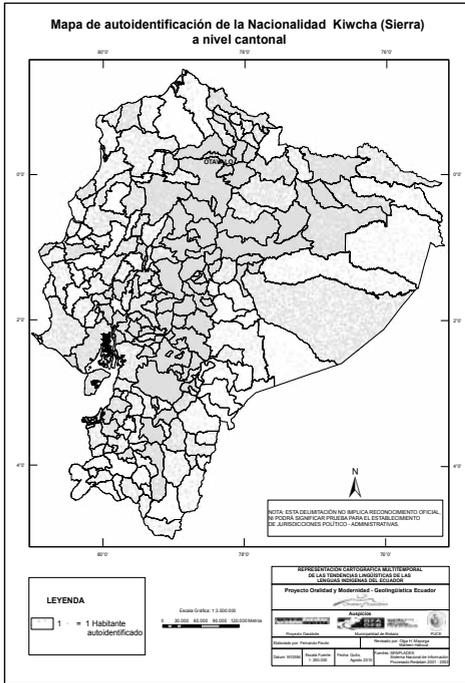


Gráfico 1. Mapa de localización de nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador. Mapa del localización de lenguas de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador.

Fue necesario mapear las lenguas ancestrales porque el hecho de pertenecer a un pueblo o a una nacionalidad indígena no implica necesariamente que se hable la lengua ancestral, tarea que no fue fácil, puesto que se requirió revisar las fuentes y mapear a nivel de parroquia. En el mapa de localización de las lenguas se evidencia que la mayor influencia geográfica la tiene la lengua kichwa abarcando toda la sierra y parte de la Amazonía. Otros mapas que

muestran la auto identificación de cada pueblo y nacionalidad también fueron generados y permitieron observar las tendencias de movilización y la localización de los habitantes auto identificados en las diferentes provincias del Ecuador. (Ver gráfico No. 2)



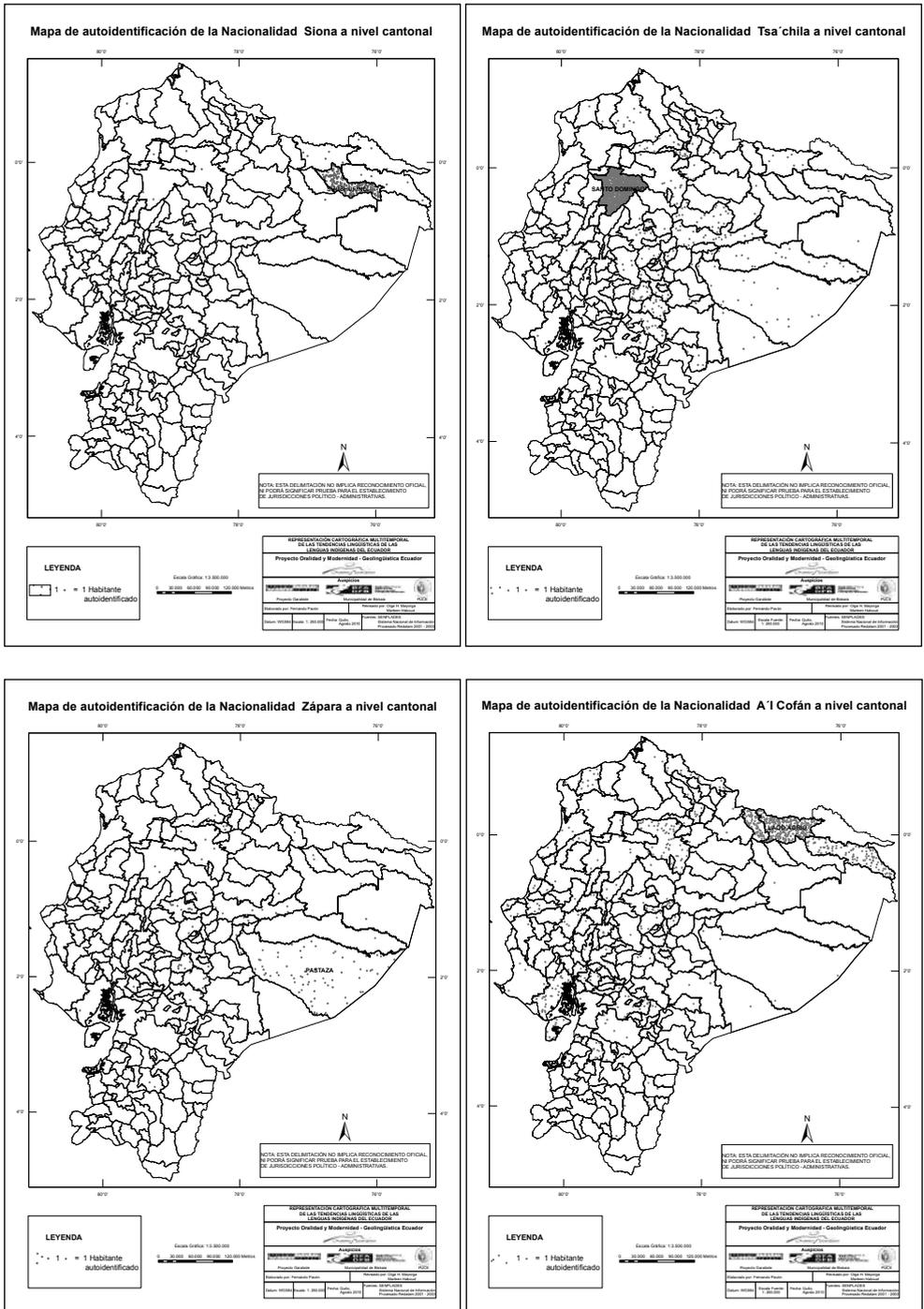


Gráfico 2. Mapas de auto identificación de nacionalidades y pueblos.

Etapa II-1. Sondeo sociolingüístico de la lengua kichwa hablada por el pueblo salasaca, provincia de Tungurahua

El sondeo sociolingüístico del pueblo salasaca se desarrolló en 5 comunidades salasacas con un grupo de 42 personas mayores de 14 años. Para la muestra se seleccionó al 10% del total de familias de cada comunidad.

Dentro de las preguntas del sondeo sociolingüístico y para conocer la tendencia de uso de la(s) lengua(s), se preguntó cuál es la lengua de preferencia de grupos generacionales y en qué ámbitos utilizan el castellano y/o la lengua ancestral dentro de sus actividades cotidianas, como se puede observar en los gráficos números 3 y 4 que evidencian que el grupo generacional más joven no prefiere utilizar el kichwa sino el castellano. El kichwa es utilizado preferentemente en las asambleas de la comunidad, en ceremonias tradicionales y con las autoridades.

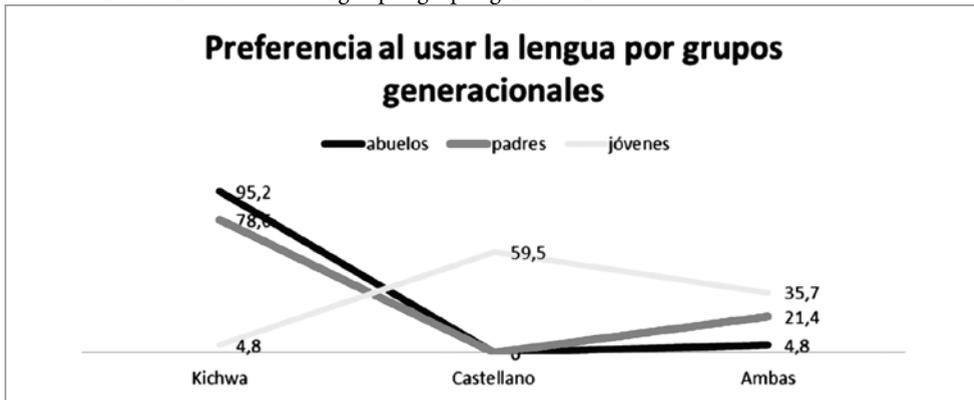
En cambio, el castellano se utiliza en ámbitos más relacionados con el mundo mestizo como el trabajo, hospitales, la ciudad, espacios en los que la lengua usada por excelencia es el castellano.

Esta información se complementó con observación del uso de las lenguas en varios contextos y con conversaciones informales con los hablantes.

Etapa II-2. Sondeo sociolingüístico de la lengua tsa’fiki hablada por la nacionalidad tsa’chila

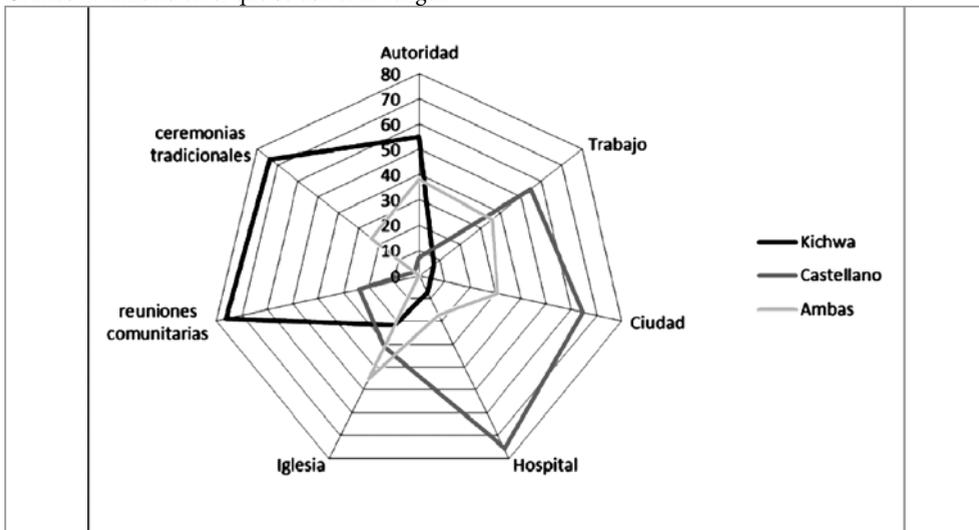
Al igual que en el caso anterior se realizaron las encuestas sociolingüísticas geo-referenciadas (300) en formato bilingüe, observaciones y conversaciones informales. Éstas evidenciaron que la vitalidad de la lengua tsa’fiki se mantiene en ciertos contextos en comunidades específicas y aquellas que tienen más acceso a la ciudad (Santo Domingo) prefieren utilizar el castellano. Con el cruce de variables del sondeo sociolingüístico se pudo determinar que es notoria la preferencia de los jóvenes por el uso de castellano en contextos en los que tradicionalmente se ha utilizado el tsa’fiki (gráficos 3 y 4). Aunque en menor grado que la población kichwa, también la población tsa’chila se ha desplazado a varias provincias del país. (Ver tabla de distribución y mapa de auto identificación más adelante).

Gráfico 3. Preferencia al usar la lengua por grupos generacionales



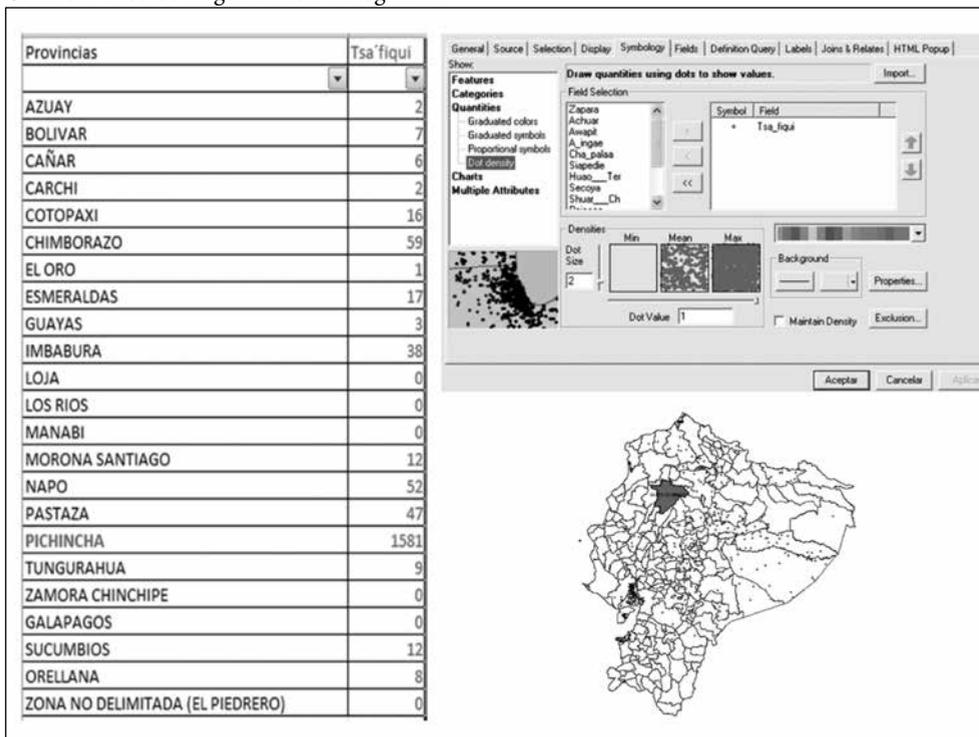
Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia.

Gráfico 4. Ámbito en el que se usa cada lengua



Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia.

Gráfico 5. Proceso de generación cartográfica.



Fuente: Trabajo de campo. Elaboración propia.

En cuanto al proceso de la generación de la cartografía (Gráfico No. 5), se partió de la información de la división política administrativa del país, utilizando el programa ArcGis 9.x se representó la auto identificación del pueblo tsáchila a través de puntos y, como se puede observar, la mayor concentración está en la provincia de reciente creación, denominada Santo Domingo de los Tsáchilas. A través de archivos con la extensión .kmz² se puede enviar esta representación al programa Google Earth para localizarlo en el territorio ecuatoriano. El sondeo sociolingüístico se realizó con el apoyo de un geógrafo salasaca realizando las encuestas y entrevistas en lengua kichwa y un geógrafo tsáchila usando el tsáfiki para realizar la investigación correspondiente.

Conclusiones

De acuerdo a los objetivos planteados, se logró determinar a través de diferentes fuentes de información, la localización de las lenguas ancestrales del Ecuador y representarlas gráficamente. No fue posible la representación de todos los censos del Ecuador debido a que los únicos censos que poseen información relacionada con la lengua que habla son los de 1950 y el de 2001. Con la información de estos censos se pudo establecer que la influencia de la lengua kichwa, que en 1950 ya ocu-

paba toda la sierra y parte de la amazonia, se ha extendido a todo el Ecuador y continúa siendo la lengua ancestral con más hablantes.

El mapa de nacionalidades y pueblos del Ecuador no coincide con el de la localización de las lenguas del Ecuador porque una persona que pertenece a una nacionalidad no necesariamente habla la lengua de dicha nacionalidad o pueblo.

Como se ha manifestado, la representación de los mapas temáticos se realizó en algunos casos a nivel parroquial, en otros a nivel cantonal y provincial. Las fuentes principales de información han sido el Instituto Ecuatoriano de Censos (INEC), Secretaría Nacional de Planificación del Ecuador (SENPLADES), SIISE, SIDENPE, etc.

En el caso de estudio de la comunidad salasaca la tendencia de la lengua ancestral, como se evidencia en los gráficos y tablas que fueron parte del análisis, es negativa, es decir que las nuevas generaciones cada vez muestran menos preferencia por el uso de la lengua ancestral lo que se agudiza con el uso de nuevas tecnologías. Sin embargo, es importante indicar que en ciertos ámbitos como en las reuniones comunitarias y las ceremonias tradicionales la lengua ancestral se sigue manteniendo. Similar es la situación del tsáfiki, si bien menos aguda.

Referencias Bibliográficas

- Hernández, Juan. (1999). *La geo-lingüística: consideraciones sobre la dimensión espacial del lenguaje*. Universidad de Alicante.
Instituto Nacional de Censos. INEC. Censo 2001

2 Formato de archivo electrónico que utiliza el aplicativo Google Earth para representar los datos geográficos.

CAPÍTULO 2.

DERECHOS, IDENTIDADES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

La estandarización como un proceso global: políticas importadas, armonización y el derecho a la diferencia

Aurolyn Luykx

University of Texas at El Paso, EE.UU.

[aurolyn2@yahoo.com]

Resumen

La estandarización es un concepto clave en la política lingüística; sin embargo, la normalización lingüística es solo una manifestación de una tendencia global que tiene muchos aspectos. Esta tendencia apareció en Francia durante la Ilustración, se aceleró durante las revoluciones industrial y digital, y continúa en el presente impulsada por el neoliberalismo como el sistema predominante de organización política y económica.

Dentro del campo de la revitalización lingüística, la estandarización se manifiesta de forma más obvia en la normalización de lenguas de tradición oral (o con pocas manifestaciones escritas); pero su influencia se nota también en la aparición de un “enfoque estándar de políticas” que se aplica típicamente en situaciones de declive lingüístico. El origen de una red internacional de expertos y consultores expertos en política lingüística ha difundido esta tendencia hacia las soluciones estandarizadas, aunque las circunstancias de riesgo lingüístico son muy diversas.

Al observar el impacto de los nuevos medios de comunicación en los esfuerzos para revertir el cambio lingüístico (RLS, por sus siglas en inglés), debemos tomar en cuenta los procesos globales de estandarización, así como la resistencia a tales procesos. Ciertos medios son eminentemente proclives a la estandarización, mientras otros, por naturaleza, se resisten. Los costos y beneficios de la estandarización, al igual que cualquier otra política social, se distribuyen siempre de forma desigual; por tanto, las formas en que los diferentes medios acaten o reviertan los estándares lingüísticos oficiales tendrá implicaciones importantes para el futuro de la diversidad lingüística.

Introducción: la estandarización omnipresente en la vida moderna

En reconocimiento de nuestra dedicación compartida a las prácticas tradicionales de la lingüística, comenzaré esta ponencia como lo hace tradicionalmente mi pueblo: con una divertida anécdota. Al igual que tradicionalmente se afirma en mi pueblo cuando se relata una anécdota, ésta le ocurrió de verdad a una persona que conozco.

Tengo un pariente que pasa mucho tiempo en compañía de motociclistas. Él compartió esta historia conmigo después de haber asistido a la Bike Week, un evento anual donde convergen medio millón de motociclistas en Daytona Beach, Florida, para pasar una semana asistiendo a carreras, espectáculos, promociones de productos y fiestas. Cuenta mi pariente que una calurosa tarde en plena Bike Week, un hombre caminaba por la playa entre una multitud vestida con ropa de cuero preguntando “¿ALGUIEN TIENE HERRAMIENTAS MÉTRICAS?”. Bien, si están en algo familiarizados con la Bike Week ya se imaginarán lo insensato de esa acción. Bike Week no es un evento para fanáticos de cualquier motocicleta, sino de motocicletas ESTADOUNIDENSES, especialmente motocicletas Harley-Davidson. La mayoría de los asistentes comparten un agresivo orgullo chauvinista por las motocicletas estadounidenses, comparable solamente con su agresivo desdén hacia las motocicletas japonesas. De hecho, Bike Week con frecuencia incluye algunos eventos que se enfocan en una jubilosa destrucción de unas pocas desafortunadas motocicletas japonesas. Las motocicletas estadounidenses se fabrican utilizando las unidades inglesas de medida. Por lo tanto, recorrer la playa

preguntando si alguien tiene herramientas métricas equivalía a gritar “¡soy un novato ignorante que vino a la Bike Week en una motocicleta japonesa!”. Se cuenta que esta persona nunca encontró las herramientas que buscaba, y que eventualmente volvió al lugar donde dejó su motocicleta solo para encontrarla tendida sobre la arena, en pedazos.

Este relato tiene un doble objetivo. En primer lugar debemos notar la conveniencia innegable de la estandarización en el trabajo pragmático de lograr hacer algo, ya sea reparar motocicletas, editar una revista o certificar títulos doctorales. Si todas las unidades de medida (y sus herramientas correspondientes) se conformarían a un estándar mundial único el desafortunado motociclista no hubiera tenido dificultad alguna. Pero la historia plantea algo más acerca del castigo aplicado a quienes se niegan a cumplir con el estándar dominante.

El tema de la estandarización tiene un peso importante en el campo de la planificación lingüística. Muchos activistas de las lenguas en peligro, entre los que me incluyo, pensamos que se ha dedicado demasiado tiempo y energía a la tarea de la normalización lingüística. (Con seguridad hay quienes piensan a la inversa, que todo lo que sea hecho es aun insuficiente). Habiendo escrito ya sobre el tema (Luykx 2004) no abundaré sobre eso. Por el contrario, quiero analizar los esfuerzos para la normalización como parte de una tendencia más amplia hacia la estandarización, una que abarca un sinnúmero de campos. Tantos en realidad, que en nuestra vida diaria estamos constantemente sumergidos en un mar de productos y procesos estandarizados, muchas veces sin siquiera estar conscientes de ello.

Todos nosotros probablemente hemos estado involucrado con la mayoría de lo siguiente en las últimas 24 horas: dólares estadounidenses (incluso aquí en Ecuador), un teclado QWERTY, un protocolo estándar para abordar un avión (grupo 1, grupo 2), una charla estándar (acompañada de gestos estándar) de una azafata uniformada que describe requerimientos estándar de seguridad aérea, refrigerios fabricados masivamente con un peso estándar, cuyo paquete incluye una presentación visual estandarizada sobre su contenido, tarifas fijas de taxi para destinos comunes, habitaciones de hotel con idéntica disposición, sillas para conferencias diseñadas para acomodar al cuerpo humano promedio... De hecho, es más difícil pensar en aspectos de nuestra vida diaria que siguen estando desestandarizados, que hacer listas extensas de aquellos aspectos que sí lo están. ¿Qué sigue sin estandarizarse? Nuestros cuerpos, nuestro arte, nuestros pensamientos y nuestras palabras escritas.

Cuatro momentos decisivos en la historia de la estandarización

Podemos identificar cuatro momentos decisivos en la historia de la estandarización. El primero fue durante la Iluminación francesa, cuando el incremento del intercambio comercial, los impuestos y la planificación fiscal motivaron el establecimiento de estándares comunes de medida — lo que algunos han llamado "la revolución métrica". El teórico político James Scott, en su obra maestra *Seeing Like A State* anota que: "para las élites centralistas, el metro universal fue para las prácticas de medida viejas y particularistas lo mismo que un idioma nacional para el maremágnum de dialectos existentes" (1998:30).

La estandarización como un paradigma de gobierno se extendió rápidamente a muchos campos de la actividad humana. Charles Tilly anota que:

Durante el período de cambio del tributo al impuesto, del gobierno indirecto al directo, de la subordinación a la asimilación, los estados generalmente trabajaron en homogenizar a sus habitantes y eliminar su segmentación imponiendo idiomas, divisas, religiones y sistemas legales comunes.¹

Scott resume a este período así: el objetivo utópico inminente, y continuamente frustrado del estado moderno es reducir la subyacente realidad social caótica, desordenada y constantemente cambiante a algo que se aproxime más a la cuadrícula administrativa de sus estudios. Mucho del arte de gobernar de fines del siglo 18 y del siglo 19 se dedicó a este proyecto (1998:30).

El segundo momento decisivo en la historia de la estandarización fue la revolución industrial. El aprovechamiento de las nuevas fuentes de combustibles y el inicio de la automatización significó que se podían fabricar más productos, más rápidamente que nunca antes, porque se fabricaban de forma *idéntica*. Al reclutarse a miles, y luego a millones de trabajadores para fabricar estos nuevos productos, se armonizó a la propia actividad humana a través de la aplicación de procesos estandarizados —no solo en las cadenas de montaje, pero también en la forma en que los trabajadores ingresaban a las fábricas, tomaban sus descansos o cobraban su remuneración. El nuevo proletariado urbano

1 *Coercion, Capital, and European States, A.D. 900-1992* (Oxford: Blackwell, 1990), p. 100. Citado en Scott (1998:82).

debió aprender una orientación totalmente nueva del tiempo, regido por campanas, sirenas y tarjetas perforadas. Muchos usaban uniformes. En resumen, los trabajadores debían ser intercambiables y la estandarización del comportamiento humano contribuyó a ese objetivo. En los países en donde la fuerza laboral estaba compuesta por un gran número de inmigrantes, como en los Estados Unidos, los procesos de estandarización alcanzaron inclusive a las instancias más íntimas de la vida diaria. Se inició una escolarización masiva para “americanizar” al nuevo proletariado urbano y así alinearlos a un estándar uniforme de valores culturales, de visión política y, por supuesto, de idioma.

Así comenzó una tendencia general para adaptar al sujeto humano a la tarea, antes que la tarea al trabajador, una tendencia que continúa hoy en día, y de manera más notoria en las escuelas públicas. Y, aunque mencioné antes que nuestros cuerpos son un dominio aun no gobernado por la estandarización, E.P. Thompson, en su obra clásica *The Making of the English Working Class* describe como las diferentes ocupaciones industriales produjeron cada una sus deformaciones físicas características, de tal forma que se puede identificar a un sastre, a un hilandero de algodón, a un tejedor, a un minero o a un vidriero por su dolencia específica (1966:327-29).

Además de la estandarización de los procesos industriales y de los ritmos diarios de la vida urbana, por supuesto que se dio la estandarización de los propios productos industriales, los cuales aumentaron en importancia al expandirse los mercados a lo largo y ancho de los continentes, y máquinas más complejas significaban más piezas móviles que tenían que calzar unas con otras. Este proceso se intensifi-

có durante nuestro tercer momento decisivo: la revolución digital, un período que también fue notable por las “batallas de estandarización” entre formatos competitivos. La batalla entre el VHS y el Betamax terminó cuando apenas había empezado, y los fabricantes de software de código abierto evidentemente decidieron compatibilizar con Microsoft, al no poder combatirlo. El Kindle, el Nook y otros lectores electrónicos de libros siguen enfrentándose, pero seguramente optarán también por la compatibilidad mutua, como lo exigen los consumidores.

Es el cuarto gran momento histórico de la estandarización —el neoliberalismo— el más relevante para el presente propósito. No los detalles del neoliberalismo como una filosofía económica, sino el hecho de que su compromiso inherente a la expansión del capitalismo de “libre mercado” ha ido de la mano con la globalización de ciertas formas de gobierno². Estos marcos de referencia de gobierno, y las políticas específicas sobre las cuales están edificados, han venido a dominar completamente el discurso del desarrollo internacional; se han naturalizado al grado de que cuando hablamos de “desarrollo”, o de “progreso” o de “modernización”, lo que se nos viene de inmediato a la mente es un conjunto de políticas y prácticas que suenan obvias y de sentido común, cuando en realidad son específicas de las culturas. De hecho, las instituciones que promueven este discurso han debido de trabajar muy duro para suprimir discursos alternativos acerca de cómo la gente podría (y tradicionalmente pudo) organizar su vida política, económica y comunicativa.

2 Para un análisis detallado de esta tendencia en el ámbito de la educación ver Rivzi (2004).

Todos estos esfuerzos de estandarización ayudaron a crear una población más fácilmente administrada, más legible a la mirada de la autoridad política. Por lo tanto no debería sorprendernos que las reformas para la estandarización típicamente se originen en el estado y no en la población a cuya conducta apuntan. Scott sostiene que tal legibilidad es "un problema central del arte de gobernar" (1998:2); es un "problema" porque el impulso hacia la legibilidad (desde la perspectiva del estado) es entorpecido y opuesto con frecuencia por la inmanejable diversidad de las culturas locales. Para dar solo un ejemplo, los sistemas educativos de casi todos nuestros países están acosados por una manía de pruebas de estandarización que pretenden medir el aprendizaje de grupos muy grandes de niños con un estándar único. Como lo han observado muchos críticos de esta tendencia, los niños no nacen estandarizados, y los niños hablantes de idiomas minoritarios aun menos.

Al señalar que la estandarización domina incluso los aspectos más íntimos de nuestra existencia no la estoy condenando en un sentido general. Estoy totalmente a favor de algunas clases de estandarización: el concepto de salario mínimo, las nociones de derechos humanos universales, los estándares ambientales internacionales, las regulaciones para la seguridad de los trabajadores, la notación musical estándar, ¡el teclado QWERTY! Me satisface mucho que casi todos los pueblos civilizados concuerdan en conducir al lado derecho de la vía. (Las excepciones notables, por supuesto, son Gran Bretaña y sus antiguas colonias, que aparentemente aun se rehúsan a firmar la Convención de Ginebra sobre la Circulación Vial de 1949).

Sin embargo, aun cuando la estandarización no es mala por sí misma, su naturaleza es la de beneficiar a unos a costa de otros. Con frecuencia el beneficio es para la mayoría a expensas de la minoría; con igual frecuencia es en beneficio de los pocos poderosos a expensas de los muchos menos poderosos. Las desventajas de tener que ajustarse a un estándar impuesto externamente pueden ser triviales —por ejemplo, tener que pulsar tres teclas para tipiar una /ñ/ en mi teclado en inglés— o pueden ser algo que cambie la vida como el uso del puntaje obtenido de un test estandarizado para determinar el futuro acceso a recursos educativos. El punto es que ya sea si buscamos conscientemente la estandarización en nuestros esfuerzos para la planeación lingüística, o si se desliza como un efecto secundario de algún otro objetivo, debemos siempre recordar que la estandarización supone ganadores y perdedores; en breve, es un ejercicio de poder político.

El enfoque de política estandarizada para las lenguas en peligro y su atractivo para los estados frágiles

Como ya mencioné, mi enfoque actual no es la estandarización de un idioma en particular, sino las políticas lingüísticas para las lenguas en peligro³. Es mi opinión que, como resultado de los dos últimos momentos históricos men-

3 Por supuesto que estos dos sentidos del término "estandarización" están relacionados. Fue en el desarrollo de mi crítica al proceso de normalización del aymara y del quechua, impulsado por el estado en Bolivia, que hice conciencia de que esta era solo una faceta de un proceso mayor de estandarización que estaba ocurriendo a lo largo de la región andina, y en realidad, en toda Latinoamérica.

cionados —la revolución digital y la expansión del neoliberalismo— ha surgido un “enfoque estándar” por medio del cual los legisladores tratan el problema de las lenguas en peligro. En este sentido, la planeación lingüística es parte de la misma tendencia global de estandarización que se puede observar en muchos otros dominios de las políticas públicas —agricultura, educación, salud, etc.— que pueden agruparse convenientemente bajo el título de “desarrollo”.

Numerosos autores han anotado el préstamo o la importación de políticas de un país a otro, bajo diferentes denominaciones. Lindblad y Popkewitz (2004) hablan de “políticas viajeras”; Streitwieser (2004), un poco más provocativamente, habla de “transferencia impuesta”; Kuehn (2010) casi poéticamente se refiere a esto como “armonización”. Sin embargo, como muchos de ustedes indudablemente podrán atestiguar, el proceso de “armonización” no es siempre armonioso. De hecho, Kuehn lo describe como “otro mecanismo para quitarle los filos al sistema —siendo los filos las políticas y prácticas idiosincráticas específicas de la historia y de la cultura de un país” (2010:70). Michael Apple, el teórico de la educación, anota de manera similar que los estados usan la educación para “limar las asperezas de la diversidad cultural” (en Fuller 1991: xvi).

Podemos pensar que la estandarización de políticas es el establecimiento de un conjunto generalmente aceptado de las “mejores prácticas” que se presume son más o menos independientes del contexto. Por supuesto que todos sabemos que en cuestiones de planificación lingüística las particularidades del contexto específico son enormemente importantes. Con frecuencia las políticas pueden viajar, pero

no siempre llegan bien. Entonces ¿cómo es que los factores contextuales llegaron a ocupar su actual lugar secundario en la planeación lingüística, en vez de estar a la vanguardia y en el centro, donde deben estar?

La respuesta a esta pregunta nos lleva de vuelta a ese cuarto momento decisivo, la expansión del neoliberalismo. En los países andinos, al igual que en gran parte del “mundo en vías de desarrollo”, los gobiernos tienen una gran dependencia de los recursos y de la pericia internacionales para la implementación de políticas lingüísticas y culturales, que son a su vez diseñadas e impuestas por instituciones extranjeras, con frecuencia como parte de un gran paquete que contiene políticas económicas en su núcleo⁴. Como resultado de esta dependencia en la pericia extranjera, ciertos discursos dominantes sobre el manejo de la diversidad se han consolidado a nivel mundial. Esto se logra en gran medida por las acciones de una red internacional de académicos y consultores que sirven como conductos para la diseminación de modelos estandarizados de políticas que se desarrollan en contextos bastante distantes, tanto geográficamente como culturalmente, de los lugares en donde se implementan. En resumen, las políticas no viajan por sus propios medios;

4 Siendo justos, las presiones financieras y de otra naturaleza que ejercen las instituciones internacionales sobre los países pequeños con frecuencia han impulsado reformas dirigidas al fortalecimiento de las instituciones democráticas y a una mayor tolerancia a la diversidad cultural y lingüística (aunque estos objetivos frecuentemente son contrarios a las políticas económicas mencionadas).

son transportadas por instituciones y por personas; por personas como nosotros.

Antes de entrar en los aspectos que encuentro preocupantes de la globalización de las políticas lingüísticas debo reconocer que hay mucho de qué estar agradecidos. La existencia de esta red global de activistas de las lenguas en peligro, de la que estoy feliz de formar parte, nos permite compartir percepciones, información y conclusiones de investigaciones a través de las cuales enriquecemos enormemente unos el trabajo de otros, y desarrollamos esperanzados herramientas y estrategias más efectivas para fortalecer aquellas lenguas necesitadas de apoyo. Sin embargo, esta red profesional extrae sus miembros de aquellos sectores que ya tienen fuertes contactos internacionales: académicos, científicos investigadores y consultores contratados por organizaciones internacionales. No están ausentes de esos círculos los hablantes nativos de lenguas en peligro, pero, por las razones que todos bien conocemos, ciertamente no están representados en la medida en que debieran estarlo. Aquellos que no logran acceder a tales espacios son generalmente quienes están relativamente más asimilados por la cultura dominante de sus países de origen, ya que es precisamente esa asimilación (especialmente a través de la socialización intensa de la educación superior) su boleto para espacios como éste.

Volviendo al tema de las consideraciones contextuales en la planificación lingüística, Joshua Fishman, quien es nuestro abuelo en un sentido muy real, no perdió de vista la importancia fundamental del contexto local. En su obra seminal *Reversing Language Shift* (1991), dedica alrededor de 200 páginas a cuestiones de diagnóstico; esto es, determinar los deta-

lles con los que uno está preocupado de la situación particular de peligro de una lengua. Recuerdo las palabras con las que León Tolstoi comienza su novela clásica *Ana Karénina*: "Todas las familias felices se parecen unas a otras; pero cada familia infeliz tiene un motivo especial para sentirse desgraciada". Las lenguas en peligro manifiestan una amplia variedad de circunstancias, entonces, ¿debemos asumir que las mismas estrategias para revertir el cambio lingüístico (RLS, por sus siglas en inglés) serán tan eficaces, por ejemplo, para el quichua que para el catalán?

Por supuesto que no, sin embargo, al haberse convertido la legislación más en una iniciativa transnacional, surgió la necesidad de coordinar múltiples instituciones y paradigmas cruzando fronteras. Y es la estandarización, a la final, una respuesta a un problema de coordinación (Ullmann-Margalit, 1977). Esto se cumple ya sea que hablemos de fábricas automotrices, o de diseño de software, o de desarrollo internacional. La estandarización aumenta la eficiencia con la que las instituciones pueden administrar a la gente y sus interacciones. En las sociedades complejas y burocráticas, donde se dedican ingentes recursos al manejo ordenado de la complejidad, la eficiencia asume una importancia enormemente dilatada. Igual, siempre me ha gustado lo que dijo el filósofo y teórico de la comunicación Marshall McLuhan acerca de la eficiencia: "La peor cosa para una organización es la eficiencia. Te mueves muy rápidamente y terminas en el lugar equivocado" (Wolf 1993).

Al ser las familias infelices, y estar las lenguas en peligro cada una desgraciada o en peligro a su propia manera, ciertamente podemos identificar algunos

grandes puntos en común. Para comenzar, las comunidades lingüísticas minoritarias tienden a ser marginalizadas política y económicamente de la sociedad más amplia en la que viven. La pérdida de su idioma está muy posiblemente relacionada con una historia de trastorno de la comunidad y de desplazamiento geográfico. Mientras que en los tiempos antiguos esos trastornos y desplazamientos resultaron de la conquista y la colonización, hoy en día son con mayor frecuencia el resultado de políticas económicas impuestas por las élites financieras mundiales. Esas políticas han minado irreparablemente las formas de vida ancestrales de muchas, muchas comunidades pequeñas, fomentando la migración a los grandes centros metropolitanos en donde los hablantes de idiomas menos conocidos son subsumidos rápidamente a una creciente subclase urbana. Un ejemplo notable es Ciudad Juárez en México, visible desde la ventana de mi oficina en la frontera de Texas con México. Antes de hacerse famosa por tener el índice de homicidios más alto del mundo, Juárez era más conocida por la industria de la *maquila*, que atrajo a decenas de miles de obreros del sur de México (muchos de ellos pequeños agricultores forzados a la quiebra por los saqueos del TLC). Nadie sabe con exactitud cuántos hablantes de zapoteca, mixteca, náhuatl, rarámuri y varias lenguas mayas viven en Juárez, en gran medida porque en su nuevo hogar tienen menos oportunidades para usar sus idiomas. Vemos la otra cara de este escenario en el Ecuador, en ciudades medio vacías, habitadas por niños y abuelos, mantenidos por las remesas que envían los miembros de la generación intermedia que trabajan en España o en los Estados Unidos.

Examinemos algunos de los componentes del enfoque de políticas estándar para las lenguas en peligro —un enfoque, que sin ser monolítico, muestra algunas similitudes fundamentales de un país a otro. Las típicas estrategias gubernamentales para tratar la diversidad etnolingüística incluyen actualmente:

- el reconocimiento constitucional de las culturas indígenas y la designación de sus idiomas como idioma “oficial” (o “nacional”) —aunque esto sea en gran medida simbólico, y rara vez esté acompañado de los tipos de políticas lingüísticas que deberían corresponder a tal “estatus oficial”, por lo menos no más allá de las escuelas primarias;
- incorporación de la simbología indígena al panteón de los símbolos nacionales;
- creación de organismos estatales para el manejo de los “asuntos indígenas”, incluyendo la diversidad lingüística. En ocasiones (como en Bolivia y Ecuador) se da a las organizaciones indígenas un rol formal;
- gestos simbólicos como la traducción a los idiomas vernáculos de las constituciones estatales y la legislación internacional sobre derechos humanos;
- estandarización de los idiomas indígenas por vía del establecimiento de alfabetos oficiales, gramáticas, convenciones ortográficas y material curricular, y la creación de una burocracia gubernamental dedicada a esta actividad;
- educación bilingüe en la escuela primaria. Aunque algunas veces se presenta como educación bilingüe “de mantenimiento”, en la práctica es

virtualmente siempre de naturaleza transicional.

Este enfoque estandarizado es atractivo para los gobiernos de países en desarrollo por varias razones. En primer lugar, algunos o todos sus elementos pueden venir "incluidos" con el paquete de reformas para la modernización impulsados por las instituciones financieras internacionales, con el peso de los incentivos financieros ya incorporado. En segundo lugar, la implementación de políticas de inclusión para grupos marginalizados es una forma de los estados para dar señales de modernidad a la gran comunidad internacional. (Fuller 1991:26)⁵. Aparte de la amenaza que la inequidad significa para la gobernabilidad, los grupos marginalizados también tienen exigencias frente a sus respectivos estados, que en el mundo actual requieren de alguna respuesta pública y visible si el estado va a ser visto como un actor legítimo en el escenario internacional. Finalmente, es mucho más fácil para los estados tratar con los síntomas de la marginalización social a través de programas muy publicitados de apoyo a la diversidad lingüística, antes que transformar las jerarquías sociales y las estructuras económicas que produjeron la marginalización en primer lugar. Este enfoque sintomático también recibe considerable apoyo de los organismos internacionales en forma de recursos humanos y de otro tipo; podemos asumir con certeza un enfoque socialmente más transformativo que trate con la raíz de las causas de la pérdida del idioma.

¿Qué mensaje proyecta al mundo más amplio el "enfoque de política estándar"?

Es de esperar que las implicaciones de este enfoque para el tema de las lenguas en peligro se vayan aclarando. En primer lugar, con respecto a la pregunta sobre qué métodos han adoptado las comunidades con lenguas en peligro para mejorar su situación, podemos ver que la mayor parte de los recursos se han dedicado a estrategias diseñadas y promovidas por extranjeros poderosos, antes que por las propias comunidades. Estas estrategias también toman como punto de referencia los valores de la sociedad dominante, para los cuales el prestigio y la utilidad de un idioma se mide por el grado de aproximación a las formas y funciones del idioma dominante. Esas formas y funciones están en gran medida estandarizados; por ejemplo, fijación de una variedad estándar, su codificación en diccionarios y en libros de gramática, su uso en la educación formal y en documentos públicos, y su difusión en materiales docentes (dirigidos no solamente a niños indígenas, sino también a aprendices extranjeros, principalmente de la comunidad académica internacional).

¿Qué mensaje transmite todo esto al mundo exterior? En mi opinión, transmite el mensaje de que la única esperanza de supervivencia para las lenguas en peligro es que se comporten como lenguas dominantes tanto como sea posible. Para ganar prestigio deben cumplir los estándares oficiales de uso y deben usarse en un entorno de prestigio, según éste sea definido por la sociedad dominante: política nacional, medios de comunicación masivos, educación formal, y en las bocas de individuos públicamente poderosos.

⁵ Fuller anota también que la estandarización, especialmente de la educación formal, es otra forma en que los estados dan señales de su compromiso con el "progreso" (1991:22).

Esta perspectiva me parece fundamentalmente equivocada dado que obliga a los idiomas pequeños a competir con los idiomas dominantes, precisamente en el terreno en el que son más débiles. Dadas las realidades económica y de otros tipos que enfrentan las comunidades lingüísticas minoritarias, el idioma minoritario generalmente saldrá perdedor de esta competencia, proyectando así una imagen de debilidad y de utilidad limitada en su forma actual. Obviamente esta imagen no ayuda porque el futuro de un idioma depende de la percepción que de él tengan sus hablantes como un medio útil de comunicación y una forma poderosa de expresión.

El hecho de que los idiomas locales hayan sobrevivido por tanto tiempo no es gracias a su prestigio dentro de la sociedad dominante, sino a su utilidad y valor dentro de las comunidades que los hablan. Los valores en los que estos idiomas tradicionalmente han basado su fortaleza no son el modernismo, la competitividad global o la concepción de “valor agregado” de la educación. Son más bien los valores de identidad local, de intimidad y de creatividad. Estos valores no le dan una prioridad alta a la estandarización; al contrario, enfatizan lo distinto como un marcador de pertenencia a un lugar específico y a un pueblo específico. En este campo los idiomas pequeños tienen una ventaja distinta sobre los grandes.

Si la armonización es el proceso de limar asperezas —las prácticas idiosincráticas específicas de la historia y de la cultura de un pueblo— debemos recordar que son precisamente esas asperezas e idiosincrasias locales lo que hacen a un idioma vernáculo tan querido para sus hablantes. Si los idiomas locales son alisados y pulidos

al punto de funcionar tal como los idiomas estándar, ¿cuál es el objeto de preservarlos? Su valor yace en su diferenciación, en su disonancia relativa a la ensordecedora sinfonía que es la sociedad más amplia, en el hecho de que cumplen funciones sociales y personales para las cuales el idioma dominante sencillamente no calza.

El grado al cual los activistas de las lenguas en peligro han adquirido los estándares de valor de la sociedad dominante es evidente en las formas en que típicamente caracterizamos las variedades de habla coexistentes que son funcionalmente diferentes, es decir que existen en una relación diglósica unas con otras⁶. La forma común de referirse a esta diferenciación es con la metáfora espacial alto/bajo, que refleja la posición relativa de cada idioma desde la perspectiva de los hablantes del idioma dominante. Los idiomas (o variedades) “altos” están estandarizados y por lo tanto son importantes; los idiomas “bajos” están desestandarizados y por lo tanto son de poco prestigio. La metáfora alto/bajo no solamente refleja esa visión sino que también la naturaliza, aceptando y afirmando efectivamente el criterio de valor de la sociedad dominante. Cuando

6 Los estudiosos en los Estados Unidos y Europa están generalmente acostumbrados a definir el término *diglosia* como los registros diferenciados del mismo idioma (según Ferguson 1959), tal como el alto alemán vs. el bajo alemán, el árabe clásico vs. los dialectos vernáculos regionales del árabe, etc. En la región andina el término se usa con más frecuencia para referirse a idiomas que no están relacionados, y cuya diferenciación en términos de función y prestigio refleja el tipo de distribución descrita por Ferguson. Para un análisis más detallado de esta segunda interpretación ver Fishman (1967) y Luykx (1999).

se concibe la relación entre idiomas coexistentes en estos términos, la implicación clara es que para tener valor el idioma vernáculo debe ser "elevado" para parecerse más al idioma dominante —debe ser escrito, debe estandarizarse, debe ser utilizado en la educación formal y en los medios de comunicación masiva, etc.

La normalización lingüística como un componente central de este intento de transformación de "bajo" a "alto" puede tener consecuencias no deseadas. Crawford (1996:60-61) observó que, luego de que diferentes bandos de hualapai (un grupo indígena del suroccidente de los Estados Unidos) fueron reubicados en una misma reservación, las diferencias de los dialectos del hualapai se convirtieron en una fuente de inseguridad y de burlas entre los hablantes más jóvenes. Eventualmente, los hablantes más jóvenes (menos competentes) se mostraron vacilantes para hablar en hualapai diciendo que prefirieron hablar en inglés porque "nadie se fija en los errores en inglés". Dado lo crucial que son los jóvenes para el futuro de un idioma (y lo vulnerables que son a las críticas y a las burlas), esto no es un buen augurio para la supervivencia de hualapai. De forma similar, Kendall King (2001) descubrió que después de introducir una variedad normalizada de quichua en las escuelas de Saraguro, en Ecuador, algunos hablantes mayores de quichua vacilaban en usar el idioma por temor a ser criticados por los hablantes más jóvenes, quienes habían aprendido el nuevo "quichua unificado" en la escuela, y también habían aprendido que esa era la forma "correcta" de hablar quichua.

De este modo, mientras que la normalización puede muy bien incrementar el prestigio de un idioma pequeño, eso no

es lo mismo que aumentar el prestigio de los hablantes. De hecho, el habla vernacula podría evaluarse más negativamente una vez que el proceso de normalización oficial la haya definido como "no estándar". No debemos caer en la trampa de asumir que la expansión funcional del idioma vernáculo hacia dominios de mayor prestigio automáticamente conducirá a un aumento en el número de hablantes. Según Fishman (1991) nos lo recuerda constantemente, la única forma de garantizar un futuro para cualquier idioma es asegurar la regularidad de la transmisión intergeneracional de la lengua materna (IGMTT, por sus siglas en inglés); sin esto, todo lo demás son apariencias. Por mucho que los planificadores lingüísticos (incluyendo muchos hablantes nativos) puedan aspirar a expandir una lengua en peligro hacia dominios "altos", es en los dominios "bajos" en donde habita; la primera prioridad es su supervivencia allí.

Un antiguo alumno mío (Juan Carlos Mamani, hablante de aymara de Chile) sugiere una alternativa provocativa a la metáfora alto/bajo de la diglosia: una de centro/periferia. La metáfora centro/periferia no hace énfasis en la aspiración de transformar a un idioma "bajo" en uno "alto", sino en el valor real e inmediato que tiene una lengua en peligro para sus hablantes. Ese valor no reside en su conformidad con los estándares oficiales, sino en su enfoque central en la vida diaria y en los intereses locales, en su función como un medio para mantener una red densa de relaciones sociales, y en su vínculo esencial con el sentido de propiedad, de identidad y de pertenencia de sus hablantes. Otras funciones menos íntimas, aquellas relativas a la comunicación con los de afuera, son periféricas, y por tanto menos importantes.

La metáfora centro/periferia se refiere a un sistema de valores en el cual el valor de la lengua materna no se determina según el estándar de la comunidad lingüística dominante, sino en sus propios términos; no por lo que aspira ser, sino por lo que es. A partir de que el señor Mamani me sugirió esta nueva forma de pensar sobre la diglosia he intentado incorporarla a mi propio pensamiento lo cual me ha producido un cambio mental notable en la forma en que pienso sobre la variación lingüística. Les sugiero que lo intenten.

Proyecciones ideológicas del idioma estándar y no estándar en los nuevos medios

Otro tema importante para esta conferencia es el impacto de los medios de comunicación masiva en la imagen pública de las lenguas en peligro. Yo afirmaré que el enfoque de política estándar para el uso de las lenguas en peligro en los medios masivos proyecta una imagen de “aspirante” a través de su insistencia en la normalización como el *sine qua non* para el uso de los idiomas minoritarios en los medios masivos. Las formas y funciones basadas en supuestos de uso estándar —como en los materiales curriculares oficiales, gramáticas y diccionarios, periódicos, y también en los nuevos medios tales como el aprendizaje de idiomas en el Internet, o los programas traductores— ponen a la mayoría de hablantes de lenguas en peligro en una posición débil al marginalizar su propia pericia y promover estándares externos de lo correcto.

Afortunadamente sí hay algunos ejemplos de nuevos medios de comunicación que, incluso cuando llevan a una lengua en peligro a nuevas formas y espacios, no dependen del uso estandarizado o de

una aprobación oficial⁷. De hecho, su prestigio viene con frecuencia del desacato de las convenciones dominantes y el recurrir a la picardía, la creatividad y el uso intencional no estandarizado, que siempre ha sido la fortaleza de lo vernáculo.

Un ejemplo obvio del uso de idiomas no estandarizados en medios masivos son los *blogs*. Mi búsqueda de blogs en idioma quechua produjo los siguientes resultados:

- varios vínculos no funcionales;
- un par de sitios para aprender quechua en línea;
- varios sitios de universidades con noticias e información sobre el quechua, publicados en inglés o en español;
- sitios de turismo cultural sobre el quechua, también en inglés o en español;
- unos pocos blogs efectivamente en idioma quechua, la mayoría sin actualizarse desde el año 2006;
- un blog activo en quechua (mantenido por Nancy Ayala), aunque durante el último año las visitas han disminuido a menos de una por mes⁸.

Para ser justos, escribir un blog toma tiempo, incluso en el idioma en que uno está acostumbrado a hacerlo. Además, la mayoría de *blogueros* buscan llegar a una audiencia lo más amplia posible, por lo que hay que ser especialmente dedicado para escribir un blog en un idioma menos

7 Un ejemplo notable del uso no estándar del quechua en medios masivos es la radio. Ver en Luykx (2001) una descripción del enfoque único de la *Red Satélite Quechua* para transmitir una variedad de dialectos muy diferentes entre sí

8 <http://blogs.rpp.com.pe/tukuyniraqwillakuykuna/>.

usado. Sin embargo, esto no se aplica para otro medio no estandarizado: los mensajes de texto. Ya sea en las redes sociales o vía teléfono celular, los mensajes de texto están dirigidos a un único destinatario cuyas competencias lingüísticas ya son conocidas para el remitente, por lo que las consideraciones sobre la audiencia, que limitan a los blogueros en idiomas minoritarios, no son un problema. Incluso en las manos (o en la pantalla) de los hablantes de idiomas dominantes, los mensajes de texto son una fuente rica de mezcla de códigos y de atajos semióticos subversivos; la adherencia a las convenciones ortográficas estándar no confieren prestigio sino que son más bien la marca clara de un novato.

A continuación doy dos ejemplos de mensajes de texto con una mezcla de swahili e inglés, en las cuales se evidencian varias características no estándar⁹. Debemos admitir que ninguno de estos idiomas está en peligro; de hecho, los ejemplos vienen de Tanzania, en donde el swahili comparte estatus de idioma oficial con el inglés y es una lengua de uso común para la comunicación más amplia entre hablantes de muchos idiomas locales. No me fue posible encontrar con poca anticipación ejemplos publicados que involucren idiomas andinos, ya sea por sí solos o en combinación con el español, pero no puedo imaginar que no existan.

1. Dia nimekumic mno..upo wapi 2dy?

Dear nimekumisi mno upo wapi today

"Querida, te he extrañado mucho
¿Dónde estás hoy?"

2. Kweli ni sms ya saiz ndo imekuja na ur # bt b4 ulikuwa uki2ma inakuja...

Kweli sms ya saa hizi ndio imekuja na your number but before ulikuwa ukituma inakuja...

"Cierto es que es el sms que vino con tu número pero antes de que lo envíes llegaría..."

En estos ejemplos encontramos características que serán conocidas para cualquier padre de adolescentes urbanos. Las palabras están truncadas y las letras individuales o los números se sustituyen por sílabas deletreadas. Por ejemplo, en el caso #1 la palabra *nimekumic* del texto incorpora el verbo "extrañar" en inglés dentro de una conjugación swahili. Lo que seguiría como /nimeku-miss*/ se transforma en /nimekumisi/ porque el swahili no permite palabras terminadas en consonantes; sin embargo, el remitente reemplazó la última sílaba con la letra "c", cuyo nombre en inglés es homofónico con la sílaba faltante. Esta omnipresente mezcla de códigos, que viola los límites sintácticos esperados, es también evidente en la forma *uki2ma* (ejemplo #2), en la que la sílaba /-tu-/ de la palabra /ukituma/ en swahili es reemplazada con el número "dos", homofónico en inglés. Aunque estos ejemplos no se conforman a los estándares oficiales de uso del idioma, yo imagino que la mayoría estaríamos más que contentos de ver a nuestros idiomas en peligro preferidos funcionando de esta manera en la práctica de mensajes de texto de los adolescentes.

Otro género que inspira optimismo acerca del futuro de las lenguas en peligro, a pesar de (o tal vez debido a) su desdén por los estándares oficiales de lo que es correcto es el "wayna rap", que se ha hecho popular entre los hijos bilingües de

9 De Mugane (n.d.). Ver también Barasa, S.N. (2010). *Language, Mobile Phones and Internet: A Study of SMS Texting, Email, IM and SMS Chats in Computer Mediated Communication (CMC) in Kenya*. Disertación de PhD no publicada, Leiden University.

los inmigrantes rurales de la rápidamente creciente ciudad de El Alto en Bolivia (Dangl 2006, Forero 2005). Es interesante notar que el nombre de uno de los grupos más populares de este género, *Ukamau y Ké*, incorpora ortografía no estándar tanto en aymara como en español. Los vídeos del grupo¹⁰ combinan letras en aymara, instrumentos indígenas e imágenes de la vida rural con marcadores visuales y auditivos del estilo hip-hop urbano; el mensaje resultante de resurgimiento étnico es asombrosamente similar al que crearon las bandas de hip-hop afroamericanas de las zonas urbanas deprimidas (Estados Unidos) en las décadas de 1980 y 1990.

Es interesante notar que algunas de las respuestas de los espectadores del vídeo de *Ukamau y Kés* también muestran un uso no estándar intencional, por ejemplo: “*ta wenisimo este rap...podrían poner la letra en aymara?*” (“es un muy buen rap [*está buenísimo*]...”). Por supuesto que entre la audiencia de YouTube también hay puristas del idioma; el comentario anterior fue seguido de otro que se quejaba: “*alienados... esto va contra todos los principios de lucha indígena... Respetar las tradiciones y cultura es la mejor forma de manifestar...*”¹¹.

Este conocido conflicto entre las perspectivas “purista” y “modernista” del uso no estándar suscita la pregunta: ¿qué actitud es más probable que motive a los jóvenes a usar el idioma? Cuando los hablantes jóvenes toman decisiones sobre su propio uso del idioma, ¿qué modelo será más importante: *La Academia Nacional de la Lengua Aymara*, o *Ukamau y Ké*?

Al igual que en las prácticas textuales de los adolescentes de las comunidades lingüísticas dominantes en los “nuevos medios”, en estos ejemplos el prestigio viene precisamente del uso manifiesto de las formas no estándar. Desafían abiertamente la autoridad de los guardianes oficiales de lo lingüísticamente correcto, ofreciendo una base alternativa de prestigio. Adicionalmente, exhiben a la lengua minoritaria en géneros ya populares entre los jóvenes; a diferencia de las versiones estándar del aymara y del quechua, de reciente creación, usadas en la educación primaria y secundaria, nadie es coaccionado a usarlas. Los medios descentralizados y los sitios basados en el Internet controlados por el usuario en los cuales tales formas aparecen, significan una autonomía de las instituciones dominantes antes que una sumisión a ellas. En resumen, están *cool*. Hacer que los jóvenes usen las lenguas en peligro en sus propios términos es esencial para la supervivencia de esos idiomas, y en un paisaje crecientemente urbanizado y simbólico, en donde los jóvenes hablan entre ellos cruzando fronteras nacionales y culturales a través de formas híbridas de cultura popular, estar *cool* es esencial para ganarse a la juventud.

10 El vídeo “Chamakak Sartasiry” (http://www.youtube.com/watch?v=lmIf_NXFHJo&) muestra a una figura central del wayna rap, Abraham Bojórquez, que murió trágicamente atropellado por un automóvil en mayo de 2009.

11 Este comentario hace recordar las críticas lanzadas contra el grupo Manic Street Preachers de Gales cuando usaron el galés “pidgin” no estándar en un afiche promocionando su disco “This is My Truth – Tell Me Yours” (Goodchild, 1998). Este incidente se describe también en Crystal (2000:113-14).

Conclusión

Que se abran mil flores

Es probable que nuestra posición acerca de la estandarización de los idiomas vernáculos refleje lo que pensamos acerca de la naturaleza y el propósito del lenguaje. ¿Es el lenguaje una herramienta, un medio para efectuar una operación precisa, en la cual la comunicación exacta del mensaje depende de la precisión del "calce" entre dos sistemas de interfaz? Quienes miran al lenguaje de esta manera pueden bien tener una posición favorable acerca de la estandarización. ¿O es más como la música, un medio de expresión cultural y personal que tiene más que ver con las emociones y con la estética que con la comunicación de mensajes discretos? Aquellos que lo miran así bien pueden estar recelosos de la estandarización.

Por supuesto que el lenguaje es ambas cosas y más. Pero como sabemos, los idiomas sirven para diferentes propósitos y las comunidades lingüísticas difieren en sus asociaciones de idiomas específicos con funciones, situaciones y significados específicos. Para una comunicación anónima y puramente ficticia entre extraños la estandarización es útil; la claridad del mensaje es la principal preocupación, y no se puede contar con que nuestro interlocutor conozca los matices locales. De hecho, los interlocutores pueden ser esencialmente intercambiables; la única función de su interacción puede ser la de efectuar una transacción burocrática. Pero para los idiomas cuyas funciones principales son locales e informales (pero no por eso menos importantes), el uso creativo del matiz local es esencial; ahí está el placer. Los estándares externos de "lo correcto" son menos importantes que la calidad de

la interacción entre hablantes —hablantes que no son intercambiables, sino más bien individuos que se conocen en una relación multifacética y socialmente densa para cada uno de ellos.

Mencioné al inicio que la estandarización (en cualquier ámbito de práctica humana) típicamente beneficia a unos a costa de otros. Por lo tanto, toda iniciativa de planeación lingüística debe considerar seriamente la pregunta *¿Cui bono?* —¿A quién favorece? No es suficiente responder "a la comunidad lingüística" cuando esa comunidad está atravesada por divisiones de edad, sexo, profesión, competencia lingüística, educación, ideología y grado de asimilación de la cultura dominante. Debemos prestar atención no solamente al "contexto sociolingüístico" sino también a los múltiples contextos en que se usa un idioma. En algunos de esos contextos la estandarización es indudablemente conveniente. ¿Conveniente para quién?

En parte, la ambición para estandarizar está vinculada al deseo de parecer moderno, de ser partícipe de prácticas de gran prestigio que confieren legitimidad a idiomas minoritarios. Si es que también confieren longevidad es otra cuestión. También vale la pena anotar que el enfoque estándar para la revitalización es fuertemente dependiente del estado y/o de expertos externos (con frecuencia en un grado mayor de lo necesario). Las estrategias y las prácticas asociadas con el enfoque estándar —normalización, traslación, diseño y elaboración de currículos— son actividades de mucho aporte e intensivas en capital, y si deben ser consideradas como el *sine qua non* de la revitalización lingüística, mucho de lo que se podría hacer en el ínterin, podría no hacerse. Más aun, una suspensión del financiamiento puede pa-

rar todo de golpe. Lo bueno de las soluciones locales es que son menos dependientes de los recursos externos, sobre los cuales la comunidad lingüística minoritaria tiene poco o ningún control.

Los modelos estandarizados de política pueden ser la criatura inevitable del matrimonio entre el arte de gobernar y la academia, pero no son un sustituto para el análisis y las soluciones generadas localmente. El capital cultural elevado del enfoque estandarizado, y de los individuos e instituciones que lo difunden, con mucha frecuencia anulan los matices de la situación local y la lógica de las necesidades locales. Eso no es un buen augurio para la efectividad de las políticas lingüísticas en el largo plazo.

Los planificadores lingüísticos debemos prestar especial atención a aquellos hablantes, funciones, formas y espacios que se resisten o que evaden al control oficial; éstos bien pueden estarnos diciendo algo importante. La resistencia de los hablantes a los planes de otros para sus idiomas es con frecuencia una señal reveladora de lo que James Scott (1998) llama *mētis*, una palabra griega que se refiere al conocimiento local adquirido a través de la experiencia práctica. Scott considera que “aquella mayor característica de las instituciones humanas, el idioma” es el mejor modelo de *mētis*: “una estructura de significado y continuidad que nunca está quieta y siempre abierta a las improvisaciones de todos sus hablantes” (1998: 357). Los ejemplos presentados en estas páginas ciertamente personifican esta clase de improvisación abierta. Scott continúa, afirmando que:

A pesar de los esfuerzos para una “planeación central”, el idioma (es-

pecialmente en su forma hablada cotidianamente) tiende a continuar su propio camino rico, multivalente y colorido... esta apertura, plasticidad y diversidad [le] permite cumplir una variedad interminable de propósitos —muchos de los cuales aun no han sido concebidos (1998: 143).

Así, sin necesariamente declararnos enemigos de la estandarización, celebremos aquellas formas que escapan juguetonamente a nuestros bien trazados planes que en su creatividad despreocupada o de confrontación están “equivocadas en todas las formas correctas”¹², sonando sus notas disonantes a través del compás armonioso del uso “correcto”.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1991). Introduction. In B. Fuller, *Growing-up Modern: The Western State Builds Third-World Schools*. New York, NY: Routledge.
- Crawford, J. (1996). Seven hypotheses on language loss: Causes and cures. In G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing Indigenous Languages*, pp. 45--60. Flagstaff, AZ: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dangle, B. (2006) Rapping in Aymara: Bolivian hip hop as an instrument of struggle. Blog entry, 9/12/06. Downloaded on 7/24/11 from <http://bendangl.net/?p=224>.
- Ferguson, C. (1959). “Diglossia”. *Word* 15: 325–340.

12 Tomada de la canción “Raise Your Glass” de la estrella pop estadounidense Pink en su disco *Greatest Hits... So Far!!!* (La Face Records 2010).

- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". *Journal of Social Issues* 32 (2): 29–38.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Forero, J. (2005). Young Bolivians adopt urban U.S. pose, hip-hop and all. *New York Times*, 5/26/05. Downloaded on 8/7/11 from <http://www.nytimes.com/2005/05/26/international/americas/26bolivia.html>.
- Goodchild, S. (1998). Manic Street Preachers' bad language upsets the land of their fathers. *The Independent* (UK), 9/27/98. Downloaded from <http://www.independent.co.uk/news/manic-street-preachers-bad-language-upsets-the-land-of-their-fathers-1200837.html> on 8/7/11.
- Kuehn, L. (2010). Standardized testing is a global issue: Policies spread through policy-borrowing, harmonization and coercion. *Our Schools, Our Selves*. Fall 2010, pp. 69–77. Downloaded on 7/29/11 from http://findarticles.com/p/articles/mi_7688/is_201010/ai_n56445424/. Ottawa, ON: Canadian Centre for Policy Alternatives.
- King, K. A. (2001). *Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (Eds.). (2004). *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies*. Charlotte, NC: Information Age.
- Luykx, A. (1999). ¿Es posible el bilingüismo igualitario?: La diferenciación funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias. In L.E. López & I. Jung (Eds.) *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, pp. 192--212. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Luykx, A. (2001). Across the Andean airwaves: Satellite radio broadcasting in Quechua. In C. Moseley, N. Ostler & H. Ouzate (Eds.), *Endangered Languages and the Media: Proceedings of the Fifth Foundation for Endangered Languages Conference*, pp. 115--19. Foundation for Endangered Languages
- Luykx, A. (2004). The future of Quechua and the Quechua of the future: Language ideologies and language planning in Bolivia. *International Journal of the Sociology of Language* 167, pp. 147-58.
- Mugane, J. (n.d.). Swahili text messaging (STM) as pidgin gone literate. Unpublished manuscript.
- Rivzi, F. (2004). Theorizing the global convergence of educational restructuring. In Lindblad, S. & Popkewitz, T. (Eds.), *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies*, pp. 21—41. Charlotte, NC: Information Age.
- Scott, James C. (1998). *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Streitwieser, B. T. (2004). Local reactions to imposed transfer: The case of eastern Berlin secondary school teachers. In G. Steiner-Khamsi (ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, pp. 114—28. New York, NY: Teachers College Press.
- Thompson, E. P. (1966). *The Making of the English Working Class*. New York, NY: Alfred A. Knopf Inc. / Random House.
- Wolf, Gary. (1993). Channeling McLuhan: The *Wired* interview with the magazine's patron saint. Downloaded on 7/29/11 from http://www.wired.com/wired/archive/4.01/channeling_pr.html.
- Ullmann-Margalit, E. (1977). *The Emergence of Norms*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Representación del conocimiento en la traducción de culturas: marcadores lingüísticos de tiempo, espacio y buen vivir

Kathryn Lehman

The University of Auckland, Nueva Zelanda

Resumen

Este artículo analiza los términos utilizados en los sistemas de conocimientos del maorí y del mapudungun para tratar temas de mayor importancia en la traducción de idiomas indígenas en dos culturas dominantes eurocéntricas. La traducción de los conocimientos indígenas es un acto político que requiere de relaciones descolonizadas y de un autopo- sicionamiento frecuente si se quiere que la traducción apoye a la autodeterminación indígena. Este autopo- sicionamiento conlleva una interpretación continua de las relaciones, basada en la confianza, más allá de una acumulación individualizada de información, así como la apropiación del traductor de información que contextualice los términos utiliza- dos en situaciones indígenas.

Un área crítica de la traducción de conocimientos es la de los términos relacionados con lo sagrado. Para las comunidades indígenas que revitalizan sus lenguas, la autodeter- minación exige la inclusión y la exclusión del traductor cuando los hablantes indígenas escogen qué conocimientos compartir, y lo sagrado puede ser un factor determinante de esta decisión. Debido a que lo sagrado requiere de una lógica espacio-temporal al- ternativa al conocimiento moderno dominante, es esencial comprender esta lógica. La deconstrucción de Smith de la historia colonial, la filosofía de la liberación de Dussel, el mapa de Wallmapu de Marimán, y el análisis del centro móvil de Mignolo proporcionan explicaciones perspicaces de las relaciones sociales que conectan a las coordenadas tem- poro-espaciales coloniales con la producción de conocimientos que aclaran esta lógica; y el concepto andino del “buen vivir” podría sugerir formas en las que el conocimiento indígena revierte la lógica colonialista.

<p>Karakia Whakatuwheratanga*</p> <p>Nā ngā atua I tākohā mai He reo mō tātau, Te iwi Māori Hai kōrero Hai whakamārama anō hoki mā tātau Ngā āhuatanga O tō tātau ake ao Me ngā take e pā ana Ki tā tātau noho tangata whenua.</p> <p>Nāreira, e tātau, e Whakatairangia rā te reo Māori! Kōrerongia, whakanuingia! Whakamaui nei kia ita Ita, ita mau tonu! Tūturu whakamaui kia tina! Tina Hui e, tāiki e!</p>	<p>Invocación de inicio Fueron los dioses Quienes, a nosotros, al pueblo maorí, brindaron una lengua, con la cual comunicamos Y para describir las características de nuestro mundo y todo aquello que atañe a nuestra existencia de pueblo de la tierra</p> <p>Por eso, todos juntos fomentemos la lengua maorí! ¡Hablémosla, aclamémosla! Establezcámosla tenazmente ¡Para que sea duradera! ¡Arraiguémosla para la eternidad! ¡Todos para uno, uno para todos!</p>
--	---

* Esta karakia o recitación fue escrita para el curso intermedio de adquisición del idioma maorí del Eastern Institute of Technology en Hawke's Bay, Aotearoa Nueva Zelanda. Ver Haenga, M (2003). Walescka Pino-Ojeda y la autora del artículo la traducimos al español.

La invocación de inicio es una síntesis de muchos karakias similares que se usan con frecuencia para iniciar las clases de adquisición del idioma maorí en Aotearoa Nueva Zelanda¹. Un karakia es una oración, una recitación o canto que tiene

muchas funciones comunicativas, pero para el presente propósito las palabras y la emoción ilustran claramente el aura que, según los hablantes de maorí emana del idioma: *te reo* es una *taonga*, un tesoro que nos enriquece a todos al traernos conocimiento. Iniciar una clase de adquisición de la lengua de esta forma, es una experiencia conmovedora que crea una atmósfera que sugiere la lógica de lo sagrado. Volveré a tocar el tema de la relación entre el conocimiento y lo sagrado en la traducción de idiomas indígenas.

Describir el pensamiento indígena como conocimiento, ha sido motivo de controversia en los campos académicos

1 Según el Dr. Te Rito, se escogió intencionalmente el término "recitación" como traducción de "karakia". Este curso, escrito y diseñado en 2003 por un equipo de investigadores y educadores maorí de las tribus iwi or de Ngāti Porou, Tūhoe, Rongomaiwahine/ Kahungunu, y Rangitāne (Haenga, et al), fue dictado como un curso a distancia por radio, transmitido a todo el país a través de cinco estaciones maories. Este curso por sí solo tuvo más de 7,000 inscritos.

como la historia, la filosofía y las ciencias desde la época colonial y hasta inicios de la creación de las naciones, que es cuando estas disciplinas se crearon para diferenciar los conocimientos europeos de aquellos de las colonias (Smith 1999). Estos campos tienden a reservar el término "conocimientos", y específicamente los conocimientos científicos, exclusivamente para el pensamiento europeo. Mientras los académicos debaten la definición de conocimiento, en el ámbito comercial, los conocimientos indígenas se han convertido en un gran negocio al invertir las corporaciones transnacionales en investigación biotecnológica, farmacéutica e ingeniería genética que usan los conocimientos indígenas ancestrales, mientras se apoyan en los derechos de propiedad intelectual para proteger sus intereses comerciales con patentes. Los términos bioprospección y biopiratería han surgido en respuesta a estos acontecimientos (Mgbeoji 2006).

Por lo tanto, los traductores e intérpretes que se involucren en trabajos de conocimientos indígenas deben estar conscientes del continuo legado del colonialismo que asume nuevas formas para diferentes propósitos.

Ha existido una reacción en contra de la reciente introducción de políticas públicas que han reconocido los conocimientos indígenas para resolver agravios históricos, y para abrir la posibilidad de gobiernos interculturales en campos como el de la salud, la educación, la investigación y la administración de recursos, específicamente en Canadá, Aotearoa Nueva Zelanda, Australia y otras naciones-estados. Smylie et al (2008) resumen los supuestos de quienes afirman que los conocimientos indígenas deben ser reconocidos, respetados e incorpo-

rados en las políticas para que estas comunidades puedan encaminarse hacia su autodeterminación²:

- (a) Antes de la colonización, los pueblos indígenas tenían sus propios sistemas de conocimientos y de servicios de salud.
- (b) Estos sistemas estaban arraigados en diversos ecosistemas locales y por tanto eran diversos en sí mismos.
- (c) Esos sistemas eran epistemológicamente distintos de las tradiciones científicas biomédicas modernas, las que intencionalmente descontextualizan los conocimientos de sus contextos locales en un esfuerzo por descubrir principios y curas generalizables. (
- d) Los sistemas indígenas de salud fueron activamente suprimidos y proscritos de la ley como parte de la colonización.
- (e) La salud de los pueblos indígenas fue y sigue siendo afectada negativamente por la colonización.
- (f) Los conocimientos contemporáneos de salud y el comportamiento hacia la salud de los individuos y comunidades indígenas están influenciados por una interacción entre los sistemas de salud precoloniales, por los procesos de colonización históricos

2 En Smylie et al (2008) se proporciona evidencia de tres comunidades de Canadá reconocidas constitucionalmente (los pueblos inuit, métis y first nations), en las cuales "el entendimiento los procesos indígenas locales de creación, difusión y utilización de conocimientos es un prerrequisito necesario para una traducción eficiente de los conocimientos" (uso de los conocimientos de salud) en contextos indígenas. P. 436.

y en curso, y por el contacto con los sistemas de salud no indígenas. La naturaleza de esta interacción puede ser diversa y variará según las experiencias individuales y comunitarias, sus ubicaciones, sus migraciones y sus sistemas de parentesco.

(g) Para mejorar el aspecto de salud de las comunidades indígenas se requiere de un proceso de descolonización que implique un análisis crítico y el dismantelamiento de los supuestos individuales y sistémicos, y de las relaciones de poder, incluyendo la supresión de los sistemas indígenas de conocimientos (Smylie et al. 2008: 437-8).

La conexión entre los conocimientos indígenas y la salud es solamente una de las áreas en las que se han escogido y definido los términos indígenas en idiomas europeos. Para el manejo de recursos se han incorporado en los documentos términos del maorí relativos a la sostenibilidad y a la responsabilidad corporativa³. Los documentos de políticas, al salirse de los contextos originales indígenas en los que estos términos forman una red de relaciones sociales, tienden a proveer una única traducción abstracta a un idioma europeo, que reduce la complejidad y la ambigüedad de la palabra o de la frase ori-

ginal maorí, algunas veces utilizándolas en un contexto ideológico contrario al que la mayoría de los maoríes comprenderían esos términos.

Al intentar encaminarse hacia la justicia social, algunas universidades prescriben protocolos detallados que indican que las comunidades a ser estudiadas fueron consultadas, que están conscientes de las implicaciones de la investigación, y que han dado su autorización para que se lleve a cabo la investigación⁴. La medida en la que estas políticas promueven la autodeterminación es un tema de debate, pero en el ámbito público éstas y otras políticas diseñadas para encaminarse hacia la justicia social han generado una reacción en contra del “privilegio maorí”, intensificada y sensacionalizada por los medios de comunicación (Abel 1997, Nairn et al: 188).

La reacción académica negativa hacia estas políticas y hacia el uso de términos maorí que se refieren a los conocimientos en los documentos de políticas, tienden a basarse en definiciones cerradas de lo que constituye investigación científica, y efectivamente reducen los conocimientos maoríes a “cultura” o “costumbres”, reservando el término “ciencia” para referirse exclusivamente a los logros europeos en conocimientos científicos (Rata 2011).

Este artículo analiza los problemas que surgen al traducir a idiomas europeos términos específicos del maorí que se refieren a sus conocimientos. Gracias a que

3 “Manaaki Whenua” - Landcare Research es la organización de investigación ambiental más importante de Nueva Zelanda, especializada en el manejo sostenible de los recursos de la tierra, optimizando la producción básica, aumentando la biodiversidad, mejorando la eficiencia de recursos de los negocios, y conservando y restaurando los bienes naturales de nuestras comunidades”. De la página web de la compañía, en <http://www.landcareresearch.co.nz/about/>, consulta más reciente en julio 30 de 2011.

4 Las normas éticas para la investigación de la Universidad de Auckland, al igual que de la mayoría de universidades de Nueva Zelanda, tienen una cantidad de requisitos sobre este tema. En caso de no cumplir adecuadamente con lo establecido, el proyecto puede ser rechazado.

he tenido la oportunidad de ejercer como traductora e intérprete de intelectuales maoríes y mapuches que discuten sus trabajos entre ellos en idiomas europeos, la mayoría de mis ejemplos vienen del maorí, pero estoy consciente de sus paralelos con el mapudungun. Es por esta razón es que me interesa analizar cuestiones más amplias de la traducción de idiomas indígenas dentro de dos culturas dominantes eurocéntricas, y doy por hecho que la autodeterminación es una base fundamental para la revitalización de lenguas en peligro.

Para analizar estas cuestiones presento cinco principios que deben conocer los traductores e intérpretes de conocimientos indígenas a idiomas europeos si piensan que contribuirán a la autodeterminación indígena: 1) Traducir conocimientos indígenas es un acto político que requiere de un conocimiento metodológico de la descolonización si es que será diseñado para lograr autodeterminación. 2) Este proceso requiere de un auto posicionamiento frecuente respecto a esos conocimientos. 3) Este reposicionamiento requiere de una constante interpretación de relaciones basada en la confianza, más allá de la acumulación de información individualizada y distanciada, que es característica de la lógica del aprendizaje y de la investigación modernos. 4) A su vez, esta interpretación de relaciones requiere también de una apropiación de información específica por parte del individuo, así como ciertas formas de distanciamiento para funcionar adecuadamente en la modernidad, y para representar apropiadamente estos conocimientos para públicos específicos. 5) Una de las principales dificultades para traducir estos conceptos es comprender

cómo los diversos conocimientos manejan conceptos básicos de espacio y de tiempo, ya que la carencia de esta comprensión representa un obstáculo para la autodeterminación de los pueblos indígenas. Debido a la lógica colonialista, los términos espacio-temporales relacionados con lo sagrado son especialmente importantes y difíciles de traducir.

1) Si la meta es la autodeterminación, traducir conocimientos indígenas se convierte en un acto político que requiere del conocimiento metodológico de la descolonización.

Para dar una idea de cómo la traducción de conocimientos indígenas se relaciona con la descolonización y la autodeterminación es necesario revisar brevemente las convenciones legales internacionales que han tratado recientemente sobre las aspiraciones indígenas de autodeterminación. Como está delineado en Al Attar Ahmed et al, las naciones-estado modernas no solamente promovieron políticas coloniales de desplazamiento que alienaron a las comunidades de sus tierras ancestrales, sino que también intentaron asimilar las culturas indígenas a través de sistemas educativos que "trastornaron los patrones tradicionales de movilidad y debilitaron los conocimientos orales (y por tanto la autoridad de los ancianos), mientras alentaron a los niños a perder vínculos culturales importantes con sus tierras ancestrales" (312). Más aún, las relaciones entre los estados-naciones, reguladas por leyes internacionales, dieron prioridad a la soberanía del Estado sobre las comunidades internas, especialmente de pueblos indígenas:

Sin embargo, la ley internacional moderna privilegia dos preceptos para la existencia de la soberanía nacional —la constitución nacional y los tratados. La primera es una autodeclaración o gobierno, los segundos son un reconocimiento de legitimidad por parte de otras naciones ya reconocidas. Inglaterra, Francia, Canadá, Nueva Zelanda y los Estados Unidos negociaron y firmaron tratados con pueblos indígenas, y también los reconocieron como naciones constituyentes en sus constituciones, en acciones legislativas y en fallos judiciales. Todos los tratados fueron rotos y la nacionalidad fue posteriormente negada a los pueblos indígenas al crear nuevos marcadores de civilización que los excluyeron (312).

Los conocimientos indígenas son uno de los “marcadores de civilización” negados para los pueblos indígenas. Dos naciones indígenas que conservaron sus conocimientos ancestrales gozaron de una relativa soberanía política hasta bien entrado el siglo diecinueve. Los maoríes y los mapuches fueron naciones descentralizadas cuyos líderes firmaron tratados con potencias europeas (Inglaterra y España, respectivamente), otorgándoles formas de soberanía que fueron posteriormente minadas por la nación-estado moderna (Nueva Zelanda, Chile-Argentina), en primer lugar por la migración de colonos europeos y descendientes de europeos, e instituciones religiosas, y por la guerra en la segunda mitad del siglo diecinueve. En tiempos más recientes ambas naciones han abierto sus economías y han firmado tratados de libre comercio que permitie-

ron que la silvicultura y las industrias hidroeléctrica y extractiva desplacen a las comunidades indígenas de sus tierras. Ambos pueblos, maoríes y mapuches, retienen en su memoria colectiva reciente la pérdida de su soberanía política y ambos han desarrollado distintas estrategias para conservar su identidad lingüística y cultural, lo que ha sido descrito por otros como un renacimiento maorí/mapuche. Ambos tienen una población joven y altamente urbanizada cuyas relaciones con las comunidades de base rural (que han conservado su vínculo socio-simbólico tradicional a su tierra ancestral) se han debilitado. En ambos casos sus comunidades están excesivamente presentes en temas de enfermedades crónicas y en el sistema judicial penal, siendo preocupaciones graves el elevado desempleo y los resultados educativos deficientes.

Los contextos en que se producen la descolonización, la autodeterminación y la justicia social son diferentes para estos dos grupos, aunque existen similitudes. En Aotearoa Nueva Zelanda el Tribunal Waitangi (1975) estableció un proceso legal a través del cual las disputas de tierras pueden resolverse en ese tribunal. Como resultado de unas pocas y cuantiosas resoluciones de tratados, ahora un grupo pequeño de autoridades tribales administran una serie de activos valiosos y participan activamente en negocios y en política. En 2004 la Ley de Playas y Lecho Marino (Foreshore and Seabed Act), introducida por el último gobierno laborista, impulsó la reacción de todas las tribus para apoyar la creación del Partido Maorí, que ha presentado al parlamento una serie de propuestas y posiciones políticas articuladas a un público que antes tuvo un acceso limitado a la política maorí.

Un desafío que enfrentan actualmente los líderes maoríes y la sociedad en general es el grado en el cual las autoridades tribales y el Partido Maorí representan los intereses de los jóvenes maoríes urbanos, representación que según las estadísticas mencionadas es desproporcionada. El 15 de octubre de 2007 alrededor de 300 policías efectuaron redadas "antiterroristas" en docenas de casas en toda Aotearoa Nueva Zelanda, detuvieron a 18 personas y encerraron a toda una ciudad en una comunidad tūhoe (maorí) durante varias horas. A los pocos días la policía desistió de los cargos de terrorismo por falta de evidencias, pero los acusados enfrentaron una serie prolongada de audiencias con ordenes de supresión para limitar la entrega de información a los medios, y el caso aun no ha sido llevado a juicio. Gracias a estos hechos el público ha hecho conciencia de un gran programa de vigilancia llevado a cabo en años recientes por el servicio secreto (SIS), especialmente dirigido a activistas pacifistas y maoríes que trabajan activamente a favor de la autodeterminación.

Al otro lado del Océano Pacífico, luego de terminada la redistribución de tierras iniciada en el gobierno de Allende y la posterior imposición de un estado de terror, los mapuches siguen enfrentando la legislación de la época dictatorial que criminaliza la protesta causada por la pérdida de tierras y recursos ancestrales debida a las presiones de la silvicultura y de las industrias hidroeléctrica y extractiva, y han recibido poca o ninguna protección o reparación de parte de los estados chileno y argentino (Aylwin 2006).

Como resultado de esto, aunque no exista evidencia de su participación en actos terroristas, muchos *lonko* o au-

toridades tribales han sido acusados y encarcelados por períodos prolongados bajo la legislación antiterrorista sin haber sido informados de los cargos en su contra, sin el beneficio de ayuda legal, y sin la protección legal normal de la que goza cualquier ciudadano (Anaya 2010, CONAPACH 2010). A pesar de enfrentar grandes dificultades, ha surgido una clase media de mapuches educada que ha articulado efectivamente estas injusticias, ha presionado por una mayor autonomía, ha participado en redes internacionales de justicia social, y que ha producido nuevos medios de comunicación que representan una voz vital y activa del Wallmapu que atraviesa la frontera entre dos naciones-estado, tomando a veces una posición de liderazgo en grandes protestas que atraen a seguidores de grupos no indígenas (Ver Azkintuwe, MapuExpress).

En ambos casos el Relator Especial de las Naciones Unidas para los Derechos Indígenas ha escrito una serie de informes que explican la forma en que Chile y Nueva Zelanda han violado sus obligaciones como estados hacia los pueblos indígenas. En ambos casos la cobertura de los asuntos indígenas por parte los medios de comunicación rara vez permite a los indígenas articular totalmente sus propias posiciones, y las historias tienden a descontextualizar y sensacionalizar la protesta, dejando en el público la impresión de que los indígenas son violentos (Abel 1997). En ambos casos el abuso de la autoridad estatal en relación con los derechos ciudadanos es más clara respecto a los pueblos indígenas. Para contextualizar los esfuerzos de revitalización de sus lenguas, es esencial comprender las formas en que la colonización y las naciones-estado han

limitado la autodeterminación de estos dos grupos indígenas.⁵

2) Este proceso requiere el autopo- sicionamiento del traductor o intérprete respecto a estos cono- cimientos.

Tanto en Aotearoa, Nueva Zelanda, como en Gulumapu, Chile, los gobiernos de las naciones-estado han optado por el libre comercio como el principal camino hacia el crecimiento económico, el mismo que afecta en forma desproporcionada a los pueblos indígenas porque éstos tienden a ocupar las zonas ecológicas en donde se desean efectuar nuevas exploraciones (Kelsey 2010). Los pueblos indígenas de cada una de estas naciones-estado tienden a ubicarse a la vanguardia de los movimientos sociales, intentando limitar el poder de las corporaciones transnacionales, y por lo tanto enfrentados a las políticas gubernamentales. Más aun, los gobiernos de ambas naciones-estado han intentado manejar la resistencia de estos pueblos a través de proyectos y programas diseñados para atenuar el conflicto antes que encarar las injusticias. Es por esto que muchas comunidades maoríes y mapuches desconfían con razón de los representantes del estado, de las autoridades educativas, de las corporaciones, y de las ONGs.

Esto explica por qué el trabajar como traductor o intérprete de activistas maoríes y mapuches implica inevitablemente tomar una posición a su lado que

probablemente esté opuesta a la de los principales poderes de la nación-estado.

Con frecuencia los líderes activistas son los representantes más dinámicos y avanzados de los grupos maoríes y mapuches y su trabajo tiende a estar definido por otros como restringido al ámbito político, aunque muchos de esos líderes tienen una base fuerte y sólida en los conocimientos ancestrales. Su trabajo debería considerarse como una contribución a los conocimientos, especialmente dentro del marco de referencia de conocimientos liberadores que llevan a la autodeterminación.

Dussel ha desarrollado una Filosofía de la Liberación que rechaza las afirmaciones acerca de que América Latina tiene únicamente política y no una historia filosófica, y propone una nueva forma de filosofía para un “pluriverso” antes que para un “universo”. Plantea que “debe desarrollarse un nuevo proyecto filosófico que sea capaz de ir más allá de la modernidad filosófica eurocéntrica, formando un pluriverso global transmoderno extraído de los propios recursos ‘descartados’ (por la modernidad) por las filosofías periféricas, subalternas y postcoloniales” (2).

Así, parte del proceso de autopo-
sicionamiento de un traductor o intérprete no indígena es comprender el papel que juegan los líderes indígenas en este momento de la historia, y en particular, poner atención a la forma en que recurren a los conocimientos ancestrales, a los términos que utilizan, y a las estrategias de negociación que escogen para tratar con las políticas y con los representantes de las naciones-estado en un contexto absolutamente moderno. Esto no significa que los conocimientos ancestrales o indígenas deben ser tomados como esenciales en una forma reduccionista, ni tampoco

5 El último número de *MapuExpress* contiene una declaración de La Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile (RED DEPLPIC) que propone el derecho a la educación en idiomas indígenas. Consultado en agosto 1 de 2011.

que se deben idealizar a estos líderes y a su trabajo. Significa más bien comprender de una forma realista el contexto del que provienen.

3) El autoreposicionamiento requiere de un constante accionar de relaciones basada en la confianza y que sobrepasa la acumulación de información individualizada y distanciada, característica de las sociedades modernas.

Este accionar es un acto político cuando otorga a los pueblos indígenas una forma de epistemología que promueve su autonomía y que esta a la par de los europeos. La propuesta de que las culturas indígenas tienen conocimientos diferentes pero de igual estatus que las formas europeas de conocimiento es polémica en la Universidad de Auckland y en todo el mundo. La controversia surge alrededor de la definición de qué constituye conocimiento, quién define lo que es el conocimiento, quién tiene o debe tener acceso al conocimiento, y quién determina si el acceso a los conocimientos es un privilegio (adquirido mediante compra, como cualquier otro producto), un derecho que realza la soberanía de los ciudadanos, o un tesoro que puede compartirse. La obra de Linda Tuhiwai Smith, *Decolonising Methodologies. Research and Indigenous Peoples* (1999), ha sido un referente de gran importancia para analizar la forma en que la hegemonía del discurso europeo histórico ha puesto en segundo plano los conocimientos indígenas a través de sus afirmaciones de globalidad y universalidad, su enfoque cronológico en el desarrollo, su relegación del pensamiento indígena a lo "premoderno", su pretensión de ser apolítico, cohe-

rente y basado únicamente en los hechos, y su naturaleza patriarcal, entre otras características (30). La autora hace un bosquejo de 25 proyectos diseñados para sanar y revitalizar lenguas y culturas, lo que conduce a la autodeterminación (142-162). Cuando los proyectos son diseñados y están bajo el control de pueblos indígenas existe un rol para los no indígenas.

A partir de la discusión precedente, es evidente porque la relación entre un hablante indígena y el traductor (sea indígena o no indígena) requiere, más allá de la acumulación individualizada y distanciada de información, característica de la educación en las sociedades modernas, de una gran confianza; Este enfoque no se incluye en los cursos de traducción de las universidades o institutos, en donde se entiende el proceso de traducción como un acto más científico para acumular información de una forma distanciada, según la lógica de la mayor parte de la enseñanza universitaria.

4) Esta interpretación de relaciones requiere también de una apropiación por parte del individuo de información específica, así como ciertas formas de distanciamiento para funcionar adecuadamente en la modernidad y para representar apropiadamente estos conocimientos para públicos específicos.

Un autoreposicionamiento de esta naturaleza comprende también una conciencia del traductor de su posición respecto a su participación en actividades indígenas y en la traducción de conocimientos culturales. El traductor/intérprete, para obtener el tipo de conocimientos que facilitarían la traducción, necesita

participar en eventos que enseñen el contexto en el que se usan esos términos. Algunas veces se incluye o se excluye a los intérpretes de ciertos eventos por razones necesarias. Hirini Moko Mead escribió un resumen completo del Tikanga Māori, que los abogados han traducido como “ley consuetudinaria”. Mead describe este término de varias formas, desde algo específico como “valores y prácticas acostumbradas” (5), al más general “medios de control social” (5), o “ético”, que quiere decir “juicios morales acerca de las formas apropiadas de comportarse y actuar en la vida cotidiana” (6). Este autor hace la distinción entre Tikanga Maorí y Mātauranga Maorí, o conocimientos maoríes, los principios subyacentes a la práctica. Al aprender un idioma indígena un traductor/intérprete (indígena o no indígena) participa del contexto en el que las creencias espirituales son representadas, a la vez que comprende aquellos momentos en que la distancia y la exclusión son necesarios. (Mead aclara que los miembros de la tribu, o la misma tribu, también serán incluidos o excluidos). Esto es más complejo de lo que puede parecer en un principio porque la mayoría de los sujetos modernos toman estas decisiones individualmente, dependiendo de su propia elección. Sin embargo, es parte de la ética de la traducción e interpretación comprender cómo representar mejor los intereses de aquellos cuyas palabras e ideas se traducen; aquí se requiere un sentido de la necesidad de inclusión o exclusión.

5) Una de las principales dificultades para traducir estos conceptos es comprender cómo los diversos conocimientos manejan

conceptos básicos de espacio y de tiempo, ya que la carencia de esta comprensión representa un obstáculo para la autodeterminación de los pueblos indígenas

Inicié el artículo con una oración para ilustrar un principio básico en la traducción y en la comprensión de marcadores lingüísticos de tiempo y espacio al moverse entre un idioma indígena y un idioma europeo. La palabra *karakia* se tradujo intencionalmente como “recitación”, un término perfectamente ambiguo tanto para un ejercicio religioso como uno académico; en las universidades, como instituciones seculares, las recitaciones son sesiones de tutoría que repiten, aclaran y explican los conceptos presentados en las conferencias. Históricamente, las recitaciones eran formas de oración. Esta recitación inicial es ambas cosas: habla de los dioses y del don de la lengua, que permite el acceso a los conocimientos del mundo que compartimos, específicamente del mundo maorí, *te ao Māori*. Iniciar y terminar la clase con alguna forma de *karakia* nos permite apreciar la belleza de este idioma, y alienta a los estudiantes a sentir que su aprendizaje es más que una acumulación individual de información. Supone una lógica diferente y da pie a nuevas relaciones con la comunidad que diariamente los rodea y que es más visible en la esfera pública gracias a los topónimos utilizados y que hablan de una larga historia de ciudades, ríos y montañas.

Una de las contribuciones más importantes que hicieron algunos historiadores mapuches para la comprensión de su cultura y de la historia chilena/argentina es la representación visual del espacio con mapas que representan las diversas comunidades que constituyen Wallmapu,

con explicaciones detalladas de los términos que se usan en mapudungun para las regiones del país, de las diferentes comunidades y de los niveles de las autoridades políticas y religiosas que lideran las distintas regiones, en un idioma que proviene de los hablantes de mapudungun⁶. Este texto ofrece a los lectores una percepción de las formas en que las creencias espirituales mapuches, descritas por otros en textos etnográficos como religión, constituyen una epistemología para comprender su cultura en relación a sus tierras ancestrales.

Moyano presenta una "crónica" de la resistencia mapuche que se enfoca más en Puelmapu (Argentina) y que explica muchos términos en mapudungun.

La descolonización presupone que los conocimientos de los pueblos indígenas, que les permiten continuar viviendo como una cultura, deben ser protegidos. Este derecho humano fundamental está ya enunciado en la legislación internacional, en la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas⁷. Esta protección les faculta a hablar, actuar y desempeñarse adecuadamente con otros miembros de sus propias comunidades, de las naciones-estado y de todo el mundo. Para las comunidades indígenas que están revitalizando sus lenguas, la descolonización requiere de

un proceso continuo de movilización hacia la autodeterminación, el cual incluye la recuperación de sus propias formas de conocimiento.

Al considerar cómo traducir la palabra *karakia*, sea como recitación, oración o cántico, se tiene en cuenta que los traductores escogen la palabra o palabras para que transmitan la idea del enunciado original, utilizada en un *contexto específico*, como un equivalente en la lengua terminal. El término *karakia*, para un público en un ambiente de negocios, puede ser traducido adecuadamente como "palabras iniciales", eliminando toda la espiritualidad del término en su contexto original. En la universidad, en donde la norma es el secularismo pero hay cierta libertad dentro de esa norma, la traducción de *karakia* como "recitación" es perfectamente ambigua y puede referirse simplemente a una tutoría, permitiendo ambos significados, tanto secular como sagrado. Si este término se tradujera como "oración" en universidades laicas o públicas conservaría su dimensión espiritual, pero indicaría una dimensión espacio-temporal diferente en una ubicación europea en donde se practica la oración. Institucionalmente, para los europeos modernos la oración se practica en un espacio reservado a lo sagrado o lo espiritual, que puede ser en la capilla de un campus universitario, pero no en un aula de clases. En lo temporal la espiritualidad tiende también a estar restringida a lugares y horas específicas.

La restricción de lo sagrado o de lo espiritual a sitios y momentos específicos es parte de la historia de la modernidad europea, que supone la secularización de los asuntos públicos y la privatización de lo sagrado a través de la imposición de normas europeas de tiempo y espacio. Mien-

6 Marimán Quemano, P., Millalén Paillal, J. Caniuqueo Huircapán, S., Levil Chichahual, R. (2006). Con similares argumentos a los expuestos por L.T. Smith, ¡...Escucha, *winka...*! comienza explicando que los autores decidieron no llamar al libro "Historia mapuche" debido a la reputación que tiene la historia para los pueblos indígenas. (9-10).

7 Especialmente los artículos 25 y 31. La declaración se encuentra en: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>.

tras que los artistas y los lingüistas pueden pensar que el idioma conserva algún estatus sagrado, la mayoría de culturas modernas europeas y eurodescendientes rara vez piensan así del idioma, excepto dentro de esos lugares restringidos como las iglesias, las mezquitas, los templos y otros espacios designados institucionalmente para la práctica de la religión. De otra forma, lo sagrado está casi siempre restringido al ámbito privado y no está considerado como creación de conocimientos.

El proceso de imponer normas europeas de modernidad aun continúa, y fue y sigue siendo colonialista en el sentido de que les quitan a algunos o a la mayoría de pueblos indígenas su capacidad para vivir como pueblos indígenas, porque divide a los ámbitos público y privado de formas contrarias a las prácticas indígenas. Este proceso normaliza las formas europeas de tiempo y de espacio como si éstas fueran siempre la norma y siempre lo serán. Por ejemplo, la mayoría de ciudadanos asume que las horas de trabajo y de descanso son universales y eternas: la semana de siete días con dos días reservados en que no se trabaja parece ser lo normal y natural, aunque fue impuesto a las culturas indígenas a través de la colonización, así como la hora del día, que se inicia en el Pacífico Sur. El año laboral, diseñado por los cristianos para celebrar sus festividades convenientemente, también fue normalizado en las naciones-estado en donde la población descendiente de europeos es dominante, pero dificulta la vida de los pueblos indígenas que tienen calendarios rituales establecidos desde antes de la ocupación europea. Esto es particularmente complicado para las ceremonias y rituales relacionados con los cambios importantes de la vida, los funerales por ejemplo.

Como instituciones laicas, las universidades están reguladas por normas relativas a principios de investigación científica. Muchas universidades ya han aprendido a vivir con el estatus ambiguo de enseñanza y conocimientos (secular/sagrado) cuando se trata del *te reo*. No siempre fue así. Es una representación de conocimientos cuando la traducción del patrimonio ancestral se logra con palabras utilizadas por esa cultura para describir su acceso a los conocimientos y usarlos para su autodeterminación y consolidación cultural. Por lo tanto, esto no es lo mismo que la religión o lo sagrado en el sentido occidental.

Latinoamérica está familiarizada con las luchas por el acceso a la educación. En estos momentos miles o decenas de miles de estudiantes chilenos están tratando de que el acceso a la educación sea la base para una sociedad democrática y los mapuches son parte de este esfuerzo. Los mexicanos, especialmente en Oaxaca, comprendieron el alto riesgo de la política de la educación cuando varios profesores, junto con el periodista de Indymedia Brad Wills, perdieron la vida durante una huelga y protestas callejeras realizadas para que la educación no deje de ser un derecho ciudadano, especialmente relevante para los educadores y los estudiantes indígenas. Los argentinos están familiarizados con las protestas para conservar una educación asequible, como cuando la UBA se mantuvo en huelga durante un año para que esta universidad nacional siga siendo asequible. Muchas otras personas en el continente y alrededor del mundo han participado en luchas en contra de la privatización del acceso a los conocimientos. Si bien existe un consenso general en cuanto a que las sociedades deben ser de-

mocráticas, surgen grandes desacuerdos que algunas veces terminan en violencia respecto a la forma de asegurar que nuestras sociedades se vuelvan democráticas y de que se conserven así. Estas controversias son especialmente relevantes para aquellos que tratan de conservar y revitalizar sus idiomas y sus culturas, porque restringir el acceso a la educación efectivamente reduce su habilidad para participar en la mayoría de actividades necesarias para subsistir en el mundo de hoy. No es solamente una cuestión del acceso a la educación en sí lo que fomenta la autodeterminación sino también el acceso a una forma de educación.

Para aquellos que vivimos lejos de la Región Andina, las nuevas constituciones de Bolivia y del Ecuador han captado la atención de los académicos interesados en el estudio de las leyes, como una nueva forma de normar las relaciones entre los ciudadanos. Estas constituciones incorporan muchos principios de "buen vivir" que permiten a otros comprender más fácilmente los cambios que están ocurriendo en toda Latinoamérica con nuevas formas de democracia participativa. Aun cuando los medios de comunicación transnacionales no informan sobre estos cambios de una forma inteligible, para muchos de nosotros la introducción de estos términos en la legislación constitucional marca un nuevo momento de nuestra historia común, en el cual los pueblos indígenas contribuyen a revertir las relaciones de poder colonial al recalcar la importancia de vivir bien juntos en lugar de reforzar la noción moderna capitalista de vivir mejor a través de un sistema competitivo que conduce a una mayor acumulación de capital.

En el proceso de trazar mapas de los territorios de muchos lugares del

mundo después de la colonización europea, Walter Mignolo (2004) observó que los pueblos indígenas dejaban espacio para los colonizadores mientras conservaban muchas de sus propias coordenadas temporo-espaciales que visibilizaban sus relaciones sociales. Los europeos trazaron mapas de una forma abstracta, haciendo invisibles las relaciones socialmente previamente establecidas. En mi calidad de observadora, traductora e intérprete, que ha participado en intercambios de conocimientos indígenas, puedo argumentar que los movimientos actuales de autodeterminación de los pueblos indígenas han dejado espacio para la participación de terceros de una forma muy democrática, y que la traducción de estos términos contextualizada al máximo posible y de una forma participativa a la mayor parte de la población.

Agradezco a la Universidad de Auckland por su apoyo para llevar a cabo la investigación para este artículo; a Joseph Te Rito por su ayuda en la contextualización de los cursos de adquisición del idioma te reo maorí; y a José Aylwin por su trabajo y ayuda en aclarar ideas sobre los derechos indígenas en varios foros.

Referencias Bibliográficas

- Abel, S. (1997). *Waitangi Day on Television: Television News and Monoculturalism*. Auckland, N.Z. : Auckland University Press, 1997.
- Al Attar Ahmed M., Aylwin N., and Coombe, R.J. (2008). *Indigenous Cultural Heritage Rights in International Human Rights Law*. In C. Bell, R. Paterson (Eds.), *First Nations Cultural Heritage: Respect, Reconciliation, and Reform*. Vancouver: UBC Press.

- Anaya, James. Chile: La situación del pueblo y de individuos mapuche. Cases examined by the Special Rapporteur (June 2009 – July 2010) A/HRC/15/37/Add.1, 15 September 2010. En <http://unsr.jamesanaya.org>.
- Aylwin, J. (2006) Land Policy And Indigenous Peoples In Chile: Progress and Contradictions in a Context of Economic Globalization. Trabajo expuesto en La Haya, Holanda, en línea en www.iss.nl/content/download/3623/35298/file/Aylwin.pdf.
- Azkintuwe (periódico y página web administrada por mapuches que demuestra una considerable sofisticación e incorpora diversos aspectos de la cultura mapuche, incluyendo el humor gráfico) <http://www.azkintuwe.org/>.
- Confederación Nacional de Pescadores Artesanales de Chile (CONAPACH) (2010) Informe Alternativo 2010 respecto del cumplimiento del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT, al cumplirse un año de su entrada en vigencia en Chile. En la página web del Observatorio Ciudadano. <http://www.monitoreandoderechos.cl/ficha/89>. Consulta más reciente en agosto 1 de 2011.
- Dussel, E. (2008). A New Age in the History of Philosophy: The World Dialogue Between Philosophical Traditions. *Prajñā Vihāra Journal of Philosophy and Religion*, 9(1), 1–22.
- Haenga, M., J. Te Rito, & the Staff of the Faculty of Māori Studies of EIT Hawke's Bay and Radio Kahungunu. (2003). *Korokoro Kīwaha*. Part I, 2nd Ed. Inside Cover.
- Kelsey, Jane, et al. (2010). *No Ordinary Deal: Unmasking the Trans-Pacific Partnership Free Trade Agreement*. Wellington, N.Z.: Bridget Williams Books with the New Zealand Law Foundation.
- Mapuexpress es una página web muy informativa administrada por periodistas mapuches en <http://www.mapuexpress.net/>.
- Marimán Quemano, P., Millalén Paillal, J. Caniuqueo Huircapán, S., Levil Chicahual, R. (2006) ¡...Escucha, *winka...*! *Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago: Lom Ediciones.
- Mead, H.M. (2003) *Tikanga M ori. Living by M ori Values*. Wellington: Huia Publishers.
- Mgbeoji, I. (2006) *Global Biopiracy: Patents, Plants and Indigenous Knowledge*. Vancouver: UBC Press.
- Moyano, A. (2008). *Crónicas de Resistencia mapuche*. Bariloche: Adrián Moyano.
- Nairn, R. & Pega, F, McCreanor, T, Rankine, J, Barnes, A. (2006). Media, Racism and Public Health Psychology. *Journal of Health Psychology*, 11(2), 183–196.
- Mignolo, W. (2004). The Moveable Centre. Geographical Discourses and Territoriality during the Expansion of the Spanish Empire. In Del Sartro, A., Ríos, A. & Trigo A, *The Latin American Studies Reader*. Durham: Duke, 262–290.
- Rata, E. (2011). A Critical Inquiry into Indigenous Knowledge Claims. Unpublished talk given at Cambridge University, May 2011.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

¿Qué pueden hacer las tecnologías lingüísticas por las lenguas en peligro, y viceversa?

Cecilia Ovesdotter Alm

Rochester Institute of Technology, EE.UU.
Department of English, College of Liberal Arts
[coagla@rit.edu]

Resumen

Este artículo teórico habla de dos perspectivas complementarias en la interacción entre las tecnologías lingüísticas y las lenguas en peligro. Analiza el papel que juegan —o que podrían jugar— para las lenguas en peligro, los enfoques computacionales para el análisis de la lengua y el procesamiento de textos. Por ejemplo, una de las preguntas que surgen es *si y cómo* las tecnologías lingüísticas pueden contribuir a mejorar la documentación y la presencia de las lenguas en peligro. Desde otra perspectiva, el artículo analiza también qué pueden hacer las lenguas en peligro por la lingüística computacional. En particular, se pregunta cómo las lenguas en peligro pueden fomentar las tecnologías lingüísticas, y concluye que es deseable una mayor colaboración interdisciplinaria.

Introducción

El mundo digital está experimentando una avalancha de interés en la minería de datos lingüísticos y en aplicaciones para el procesamiento de lenguajes naturales y análisis de voz. Podría decirse que hoy en día los sistemas artificiales y los interlocutores computarizados forman parte de la red de ‘usuarios’ de lenguajes de todo el mundo. Códigos de expresión lingüística acompañan o sirven para navegar e interpretar la información digital del mundo. El idioma inglés, hoy hablado por más hablantes no nativos que nativos, domina la semiótica global y el desarrollo rápido de aplicaciones inteligentes que aprovechan de la información lingüística ampliamente disponible. Pero, ¿cuáles son las implicaciones para otros idiomas con menos recursos, y en particular para aquellos en

peligro de desaparecer? Los lingüistas tradicionales han intensificado sus esfuerzos para salvar a los idiomas del mundo, pero, ¿qué pasa con la disciplina de lingüística computacional?

Abney y Bird hicieron recientemente una observación importante a la comunidad tecnológica lingüística:

El primer medio siglo de investigación en lingüística computacional —desde alrededor de 1960 hasta la fecha— ha llegado a menos del 1% de los idiomas del mundo. Para una disciplina orgullosa de sus métodos empíricos es tiempo de aplicar esos métodos al restante 99% de los idiomas. Nunca podremos darnos el lujo de tener información escrita abundante de esos idiomas, lo que

nos lleva a preguntarnos [como lingüistas computacionales]: ¿podemos hacer más con menos? (Abney and Bird 2010: 96)

Ahora es el momento de revisar el estatus en cuanto a procesamiento computarizado de voz y de texto de las lenguas en peligro y menos privilegiadas, y de preguntar cual ha sido el impacto que han tenido los métodos de tecnología lingüística y lingüística computacional en la situación de las lenguas en peligro —y cómo tales métodos, de ser posible, pueden contribuir a mejorar su situación actual. Como lo anotó Bird (2009) en un llamado a la acción a la comunidad investigadora de la lingüística computacional:

Es hora de que nosotros [los lingüistas computacionales] enfoquemos algo de nuestros esfuerzos en un nuevo tipo de lingüística computacional que acelere la documentación y la descripción del patrimonio lingüístico mundial en riesgo y que entregue un valor tangible e intangible a las generaciones futuras. Quien sabe, podríamos incluso posponer el día cuando estos idiomas pronuncien sus *últimas palabras* (Bird 2009: 473).

En un llamado similar —esta vez dirigido a la familia ampliada de los idiomas menos privilegiados— Singh (2008: 7) mencionó:

Este es el momento ideal para reducir las brechas de la lingüística, la computación y la lingüística computacional entre los idiomas

‘más privilegiados’ y los ‘menos privilegiados’.

Este artículo reconoce que existe también otro aspecto de este mismo tema. La propia lingüística computacional se beneficiará y logrará avances importantes, tanto en términos de teoría como de aplicaciones al desarrollar y cultivar una cultura de dedicación y servicio a las lenguas en peligro.

En las secciones subsiguientes este trabajo analiza la interacción entre las tecnologías lingüísticas naturales y las lenguas en peligro (especialmente las menos privilegiadas) desde esta perspectiva dual: qué es la lingüística computacional, qué es lo que puede hacer por esos idiomas menos privilegiados, y en qué pueden contribuir esta clase de idiomas para mejorar la tecnología de punta de la lingüística computacional.

Comenzaré con una revisión de estudios selectos publicados que involucran a las tecnologías lingüísticas y a las lenguas en peligro (y el tema relacionado de proteger el acceso a la información con medios computarizados), y luego pasaré a tratar sobre las especificidades de la dinámica bidireccional antes descrita, incluyendo instrucciones para futuros avances —especialmente en contextos educativos e investigativos.

Una revisión de los trabajos que combinan tecnología lingüística con las inquietudes de las lenguas en peligro

Existen algunos trabajos, aunque no los suficientes, que combinan las lenguas en peligro con el uso de métodos de la lingüística computacional para inferir

información lingüísticamente relevante de forma automática:

- Kondrak, Beck, y Dilts (2007) aplican técnicas que automáticamente establecen diccionarios de cognados y relaciones de sonidos en base a fuentes de listas de palabras de la familia de idiomas totonac-tepehua, habladas en el centro-oriente de México, y que experimentan ciertos niveles de riesgo.
- Palmer, Moon, y Baldrige (2009) presentan trabajos sobre el uso de enfoques activos de aprendizaje mecánico para generar de forma automática glosas interlineales (que implican la segmentación de ítems léxicos, glosas de información morfosintáctica, o la traducción de raíces léxicas a los idiomas de referencia) de textos en uspanteco, un idioma maya de la región central de Guatemala que tiene alrededor de 1.320 hablantes, según la información de los autores (3.000 hablantes según la lista de *The Ethnologue*).
- El libro complementario *Natural Language Toolkit* (disponible en línea en <http://www.nltk.org/book>, consultado en agosto de 2011) de Bird, Klein y Loper (2009) hace una contribución fundamental. Incluye un capítulo sobre “Consideraciones especiales al trabajar con lenguas en peligro”. Este libro es una herramienta que provee una gran variedad de opciones para implementar el estudio y la experimentación de la lingüística computacional con facilidad. Por ejemplo, provee herramientas ya incorporadas para procesar una serie de formatos aplicables para la documentación de lenguas en peligro,

tales como *Toolbox* y *XML*, y provee oportunidades para trabajar con corpus para capacitación y comprobación de modelos computarizados que automáticamente realizan tareas de clasificación o de etiquetado. Las herramientas cubren también muchos otros aspectos de procesamiento lingüístico natural computarizado.

- Otro estudio reciente (Bender 2008) trata sobre la creación eficiente de gramática computarizada para el idioma wambaya que, según el autor, se extinguió hace poco (*The Ethnologue* menciona 12 hablantes en base a una fuente de 1981).

Si bien una carencia de trabajos que relacionen a las lenguas en peligro con la lingüística computacional, esta breve revisión muestra que existe un potencial para aplicar los enfoques de la lingüística computacional para automatizar y acelerar las tareas de documentación que aplican al contexto de las lenguas en peligro; por ejemplo, para crear glosas interlineales, aclarar relaciones históricas de familias de idiomas, añadir datos a capas de información lingüística, y para aprovechar las herramientas existentes (como el *Natural Language Toolkit*) de procesamiento de información para documentar idiomas. Abney y Bird (2010:93) explican:

La lingüística documental y la lingüística computacional tienen mucho que ganar de la colaboración. A cambio de la información que pueda proveer la lingüística documental, la lingüística computacional tiene el potencial de revolucionar las herramientas y la práctica de la documentación de idiomas.

La lingüística computacional podría jugar también roles importantes al incorporar otras tecnologías básicas tales como la traducción computarizada y el reconocimiento automático de voz, que tienen el potencial de ayudar a la documentación, aunque pueden existir obstáculos en la información (ver en Sproat 2009 una introducción general y accesible de estas aplicaciones). Para comprender qué herramientas se necesitan, la cooperación directa entre la lingüística computacional y las comunidades de las lenguas en peligro puede jugar un rol importante (o también esfuerzos que cubran toda la disciplina). En realidad es un asunto de considerar y aplicar las ideas.

También se han escrito varios artículos útiles sobre un tema muy relacionado como es el desarrollo y la anotación de corpus, que se enfoca en herramientas, archivos y formatos para documentación. Puede ser que sus detalles específicos no correspondan directamente a la lingüística computacional, pero son igualmente relevantes para los puntos discutidos ya que los métodos computarizados utilizan estos recursos:

- Abney y Bird (2011) discuten el corpus universal de idiomas así como el uso del 'Language Commons' que forma parte del Archivo de Internet. (Ver <http://www.archive.org/details/LanguageCommons>). El enfoque es el de poner a disposición de todos los idiomas del mundo capas de anotaciones lingüísticas de importancia primordial: "nos enfocamos en almacenar la anotación; asumimos que

los archivos mediáticos se almacenan por separado y se los refiere por URLs externos" (121).

- Beerman y Mihaylov (2011) examinan una herramienta en línea usada para compartir de forma conveniente la información lingüística de la documentación lingüística y de la investigación lingüística. Los autores ilustran cómo se usa su trabajo con diferentes idiomas menos privilegiados (aunque no en peligro), por ejemplo, el runyankore-rukiga, un idioma de Uganda de la familia bantú, y el akan, un idioma de Ghana.
- Otras publicaciones por el estilo incluyen, por ejemplo, la obra de Cassidy y Johnston (2009) sobre el corpus de un idioma de señas australiano (el auslan), y la descripción de Zeiton y Hu (2005) de un archivo de idiomas de Formosa (de la familia de idiomas de austronesia) que incluye algunas lenguas en grave peligro de extinción (y algunos idiomas ya extintos, según The Ethnologue).
- Se encuentran disponibles en línea discusiones similares sobre archivos, por ejemplo el blog del proyecto *Pacific and Regional Archive for Digital Resources* (<http://www.paradisec.org.au/blog/>, consultado en agosto de 2011). El proyecto *Basic Oral Language Documentation* (<http://www.boldpng.info/home>, consultado en agosto de 2011), también encabezado por Steven Bird, es otro esfuerzo valioso e importante con presencia en línea. Su objetivo es proteger la evidencia de los idiomas indígenas de Papúa Nueva Guinea.

Aparentemente, mucho del trabajo de documentación aún no es parte de la

pericia lingüística computacional, aunque los métodos de lingüística computacional pueden ayudar a proteger la información de los idiomas en peligro —y así hacer una contribución importante (cf. Bird: 2009).

Las implicaciones de integrar la lingüística computacional al trabajo para las lenguas en peligro

La mayoría de lingüistas estarán de acuerdo con que los enfoques computarizados para las lenguas en peligro podrían ser útiles para habilitar formas inteligentes de recolectar y compartir eficientemente la información lingüística, y para ayudar con las tareas bien entendidas, monótonas o laboriosas que se pueden automatizar.

Sin embargo, sería simplista argumentar que las tecnologías lingüísticas representan la respuesta total cuando se trata de salvar de su desaparición a idiomas que se encuentran al borde de su extinción. Hace apenas cinco años, en su reseña de un libro Nathan advirtió:

Los planificadores deben ser escépticos respecto a las afirmaciones de que los idiomas sin “un adecuado procesamiento computarizado” ... sencillamente desaparecerán. Estas dramatizaciones, en caso de ser ciertas, condenarían a la extinción a casi todos los 6,000 idiomas del mundo. De las investigaciones sobre las lenguas en peligro sabemos que los factores que causan su desaparición son complejos, generalizados y peligrosos, y que hacen parecer pequeña a cualquier contribución que las tecnologías lingüísticas humanas (HLT, por sus siglas en inglés) puedan o no proveer (Nathan 2006: 146).

Sin embargo, dentro del contexto de las tecnologías lingüísticas humanas para idiomas menos privilegiados, Singh anota que:

Debido a que el problema es muy parecido a las conversaciones sobre el medio ambiente del planeta, no existe una solución fácil. Ni siquiera es evidente que sea posible una solución global. Sin embargo, podemos intentar la mejor solución posible (Singh 2008: 10).

Singh luego identifica dos estrategias esenciales de este tipo. La primera supone “... buscar métodos que puedan funcionar con [un] corpus no anotado” (2008: 10), es decir, algoritmos no supervisados o mínimamente semi supervisados que no requieran acceso a recursos etiquetados manualmente. Esto es efectivamente una tendencia significativa en la lingüística computacional. Sin embargo, es importante que estos estudios no sean solamente sinceros al identificar idiomas con menos recursos como benefactores, sino que integren claramente a idiomas en peligro y menos privilegiados *directamente* a su evaluación.¹ La otra estrategia mencionada considera “... adaptar los recursos de un idioma lingüísticamente similar pero más privilegiado” (2008: 10). De manera similar, Abney y Bird manifiestan que:

1 Por ejemplo, Das y Petrov (2011) contextualizan su trabajo como de “idiomas pobres de recursos” pero luego prueban su enfoque en ocho idiomas de la Unión Europea que son muy bien comprendidos; esto parece ir en contra del propósito original. Los enfoques pueden ser generales, pero es importante proveer la evidencia original en los trabajos publicados.

Necesitamos métodos elementales para construir sistemas de traducción automática; nuevos algoritmos para secuencias entre idiomas por vías múltiples; técnicas más efectivas para apalancar el esfuerzo humano al etiquetar información; métodos en escala para obtener textos bilingües de idiomas no escritos, e ingeniería social de gran escala para lograr resultados rápidos (Abney and Bird 2010: 96).

Además, según Bird, Klein y Loper, las tareas tradicionales de procesamiento del lenguaje natural no son tan aplicables a la situación de las lenguas en peligro como lo son para otras situaciones lingüísticas:

El desarrollo de etiquetado gramatical, analizadores sintácticos, reconocedores de nombres de entidades, etc., no es una primera prioridad y, en todo caso, generalmente no existe suficiente información para desarrollar estas herramientas. En cambio, la necesidad expresada con más frecuencia es la de tener mejores herramientas para recolectar y conservar información con un enfoque en textos y en léxico. (<http://nltk.googlecode.com/svn/trunk/doc/book/ch11.html>, consultado en agosto de 2011).

pese a que esta afirmación dice mucho, existen contextos adicionales y situaciones para las cuales las técnicas automatizadas son útiles para las lenguas en peligro y para otras con escasos recursos o en situaciones de crisis. Por ejemplo, los investigadores de Microsoft hicieron esfuerzos loables para desarrollar y distribuir

rápidamente un sistema de traducción automático entre el inglés y el criollo de Haití tras el devastador terremoto.²

En el contexto del vasco, una lengua menos privilegiada, Alegría et al (2008) abogan por una ruta estratégica en el procesamiento computarizado del idioma, y que tiene cuatro fases (p. 61): (1) *Fundamentos* (por ejemplo, los recursos iniciales de información), (2) *Herramientas y aplicaciones básicas* (por ejemplo, analizador morfológico, lematizador, corrector ortográfico, procesamiento de voz a nivel de palabra, y recursos de información con anotaciones léxicas), (3) *Herramientas y aplicaciones avanzadas* (por ejemplo, analizador sintáctico, corrector de gramática y estilo, recuperación de información, redes léxicas, desambiguación de palabras, procesamiento de voz a nivel de oración, recursos de información con anotaciones estructurales y redes léxico-semánticas similares a WordNet), (4) *Aplicaciones multilingües y generales* (por ejemplo, sistemas de diálogo, herramientas de apoyo a la traducción o que traducen pequeñas unidades lingüísticas, extracción de información).

Singh ofrece una perspectiva visual útil de la “infraestructura computacional básica requerida para el procesamiento del lenguaje natural o lingüística computacional” (cf. Singh 2008: 8, Figure 1), incluyendo *identificación de codificación lingüística, conversión de códigos, normalización de textos, separación de oraciones, creación de tokens, analizador morfológico, etiquetado gramatical, agrupador de palabras locales, corrector ortográfico, modelo de secuencias,*

2 Una visión general se encuentra en <http://research.microsoft.com/en-us/news/features/haitiancreole-020410.aspx>, consultado en agosto de 2011.

modelo de morfología, editor de texto, interfaces de anotación, etc., y finalmente, aplicaciones más avanzadas.

Una ruta prometidora es la colaboración estrecha entre los hablantes, quienes documentan el idioma y los lingüistas computacionales. Por ejemplo, existen idiomas ecuatorianos en peligro de extinción y esta operación de rescate es algo que podemos hacerlo en conjunto. Lo mismo puede decirse de idiomas de Indonesia donde existen alrededor de 52 idiomas con no más de 100 hablantes (Riza 2008), o si se considera la situación de Papúa Nueva Guinea. Bird exhorta a los lingüistas computacionales para que trabajen con sus colegas de los campos relacionados, cruzando los linderos entre disciplinas, para que este esfuerzo tenga éxito:

Debemos fomentar la colaboración en nuevas investigaciones que involucren a la lingüística computacional y a los lingüistas de campo para alcanzar un nuevo entendimiento de cómo recolectar y analizar corpus de información de las lenguas en peligro. Debemos cultivar una comunidad para compartir el desarrollo de herramientas, formatos, interfaces, repositorios de información, sistemas de consulta, técnicas de aprendizaje automatizado, métodos de visualización, y así sucesivamente (Bird 2009: 473).

Sin embargo, existen diferencias fundamentales en las perspectivas que deben ser comprendidas (y revisadas) para posibilitar la colaboración entre disciplinas y para comunicar exitosamente a través de los linderos disciplinarios. Por ejemplo, Palmer, Moon, y Baldridge señalan que la

versión anotada de su conjunto de datos del uspanteco consistente en “74.298 ... [palabras] segmentadas y glosadas... es un conjunto pequeño para los estándares de lingüística computacional, pero bastante grande para un proyecto de documentación” (2009: 37). Esta es una observación simple pero crítica porque identifica por una parte una discrepancia entre los métodos lingüísticos computacionales, que generalmente se basan en información estadística de corpus grandes, y las realidades desafiantes de la documentación de idiomas. También apunta a otro asunto clave: las lenguas en peligro tienen el potencial de proveer desafíos interesantes para el avance de los métodos de la lingüística computacional —métodos complicados que funcionan bien bajo condiciones de extrema dispersión de información.

Los casos de prueba de las lenguas en peligro pueden considerarse como una forma difícil de medición para evaluar la eficiencia de los enfoques automatizados para aprovechar la información lingüística natural. Como Bird lo anota acertadamente:

Una vez que la información [recolectada de la lengua en peligro] tiene un nivel básico de organización, el siguiente desafío es el de *reducir* y *ampliar* la escala simultáneamente. En primer lugar, necesitamos [la comunidad lingüística computacional] nuevas técnicas que funcionen con conjuntos pequeños de información (reducir la escala), con la consecuencia de que se requerirán menos recursos para la recolección de información, lo que a su vez permitirá analizar muchos más idiomas en el mismo tiempo (ampliar

la escala). ¿Qué métodos tenemos que permitan detectar una estructura a partir de conjuntos pequeños y confusos de información, y que a la vez sean aplicables directamente a una amplia variedad de idiomas? Esto representa un territorio inexplorado para el procesamiento de lenguajes naturales. (Bird 2009: 472).

Conclusión

Este artículo ha inspeccionado trabajos previos y ha discutido la extensión hasta la cual la lingüística computacional puede y debe trabajar más con las lenguas en peligro para almacenar información lingüística, para apoyar a las lenguas en peligro y para enfrentar los respectivos desafíos teóricos y técnicos (por ejemplo, el uso de información dispersa o de la computación interactiva). Se ha mencionado también la forma en que estas ideas podrían explorarse en esfuerzos de colaboración conjunta que consideren ciertas tareas de tecnología lingüística.

Una observación final es la de que los artículos que informan sobre la aplicación de metodologías de lingüística computacional en las lenguas en peligro generalmente tienden a incorporar a autores lingüistas. En contraste, los estudios sobre la automatización de lenguas naturales y procesamiento de voz son efectuados con frecuencia por no lingüistas que pueden carecer de capacitación para considerar el peligro de extinción de las lenguas, la defensa lingüística, y las dimensiones cultural, social, científica y política de la desaparición de un idioma. En resumen, parece haber la necesidad de un mayor énfasis en la defensa de las lenguas en peligro en los contextos de investigación, de educación o

de tutoría dentro del campo de la lingüística computacional como otro camino para alentar la colaboración de más lingüistas computacionales.

Por ejemplo, se podrían actualizar la revisión de guías tanto en el contexto de publicaciones, como de financiamiento para que se tome en cuenta y se apoye de mejor forma los esfuerzos de diversidad y conservación lingüística.

Más aún, si se identifican con más claridad las preocupaciones por las lenguas en peligro —de hecho se enfatizan— en los materiales educativos utilizados en la enseñanza de automatización de lenguajes naturales o de procesamiento de voz —por ejemplo, en los textos y en la bibliografía del área— los proyectos sobre enfoques computacionales inteligentes en la lingüística podrían considerar con más frecuencia información sobre las lenguas en peligro o sobre los esfuerzos de conservación y documentación lingüística.

En resumen, este artículo propuso sintetizar y generar ideas con la esperanza de que los temas tratados puedan, en lo posterior, estimular el interés en torno a la lingüística computacional, la lingüística documental y las lenguas en peligro. Ambas importantes disciplinas se beneficiarían de la discusión crítica de estas cuestiones, y de un mayor reconocimiento de los intereses comunes y de la necesidad de una colaboración más amplia.

Referencias bibliográficas

- Abney, S. & Bird, S. (2011). Towards a data model for the universal corpus. *Proceedings of the 4th Workshop on Building and Using Comparable Corpora, Portland, OR*, 120-127.
- Abney, S. & Bird, S. (2010). The Human Language Project: Building a universal corpus of the world's languages. *Proceedings of the*

- 48th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Uppsala, Sweden, 88-97.
- Alegria, I., et al. (2008). Strategies for sustainable MT for Basque: incremental design, reusability, standardization and open-source. *Proceedings of the IJCNLP-08 Workshop on NLP for Less Privileged Languages, Hyderabad, India*, 59-64.
- Bender, E. M. (2008). Evaluating a crosslinguistic grammar resources: A case study of Wambaya. *Proceedings of ACL-08: HLT, Columbus, OH*, 977-985.
- Bird, S. (2010). A scalable method for preserving oral literature from small languages. *Proceedings of the 12th International Conference on Asia-Pacific Digital Libraries, Gold Coast, Australia*, 5-14.
- Bird, S. (2009). Last words: Natural language processing and linguistic fieldwork. *Journal of Computational Linguistics*, 35 (3), 469-474.
- Bird, S., Klein, E., & Loper, E. (2009). *Natural Language Processing with Python — Analyzing Text with the Natural Language Toolkit*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Cassidy, S., & Johnston, T. (2009). Ingesting the Auslan corpus into the DADA annotation store. *Proceedings of the Third Linguistic Annotation Workshop ACL-IJNLP 2009, Suntec, Singapore*, 154-157.
- Das, D., & Petrov, S. (2011). Unsupervised part-of-speech tagging with bilingual graph-based projection. *Proceedings of the 49th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Portland OR*, 600-609.
- Kondrak, G., Beck, D., & Dilts, P. (2007). Creating a comparative dictionary of Totonac-Tepehua. *Proceedings of the Ninth Meeting of the ACL Special Interest Group in Computational Morphology and Phonology, Prague*, 134-141.
- Musgrave, S. (2005). Multimedia presentation of grammatical description: design issues. *Proceedings of the Australasian Language Technology Workshop, Sydney, Australia*, 113-119.
- Nathan, D. (2006). Multilingualism and electronic language management. *Journal of Computational Linguistics*, 32 (1), 143-147.
- Palmer, A., Moon, T., & Baldrige, J. (2009). Evaluating automation strategies in language documentation. *Proceedings of the NAACL HLT Workshop on Active Learning for Natural Language Processing*, 36-44.
- Riza, H. (2008). Resources report on languages of Indonesia. *Proceedings of the 6th Workshop on Asian Language Resources*, 93-94.
- Riza, H. (2008). Indigenous languages of Indonesia: Creating language resources for language preservation. *Proceedings of the IJCNLP-08 Workshop on NLP for Less Privileged Languages, Hyderabad, India*, 113-116.
- Singh, A. K. (2008). Natural language processing for less privileged languages: Where do we come from? Where are we going? *Proceedings of the IJCNLP-08 Workshop on NLP for Less Privileged Languages, Hyderabad, India*, 7-12.
- Sproat, R. (2010). *Language, Technology and Society*. Oxford, Oxford University Press.
- Zeitoun, E. & Yu, C.-H. (2005). The Formosan language archive: Linguistic analysis and language processing. *Computational Linguistics and Chinese Language Processing*, 10(2), 167-200.

Chichame unuimiamu / Investigando nuestra lengua / Shuar chicham

Tuntiak Katan Jua

Tuutinenta Amazonía Ecuatoriana

Grupo de investigación y documentación de la cultura y el idioma shuar,
Federación Interprovincial de Centros Shuar (FICSH).

[tuntiakk@yahoo.com]

Resumen/Abstract

Shuar chichamka, Ekuaturnum kampuntin páka tépakmanum 100.000 shuar matsatea núna chichamente, júka chicham tama: Shuaran, Achuaran, Awajunan, Wampisan chichamen páchitkiawai. Júnaka yanchu unuímín nékachu ásar ii chichamen jibaroana irutramuiti tiaruiti.

Júnaka 30 uwinmaya juarkiar, tura yamaiya juisha, tarímiat aentsun tura chichaman unuímín yajáya tura Ekuaturnumia unuímíakaru, unuimiatki wininiawai. Shuaran tarímtari tura nii chichamesha menkakain tusar. Tumaítkiusha nu mash unuimiarma, maj ti pénger ainiakuisha yajáya aents ni unuimiarmarijai tura nii enentaimmarijai najanamu ainiawai, tura aintsank shuar chicham aataisha apachin aakmatairijai najanamuiti.

Tuma asamtai 2005 uwintin juarkiar, shuar uuntach, uunt, natsa tura úchi ainia au enentaimrar, Shuaran tarímtari, chichame menkaki wea asamtai, iruntrar karán atirar nii pujutairin, nii chichamen unuimiatki wenawai, ni tarímtarin paant awajsattsar. Juu takatka uunt ainia au, tura úchi ainia aún íruawai, tura uunt anaikiamu, unuikiartin, unuimin ainia aúnsha pachímtikiainiawai.

El shuar chicham es el idioma oficial de los 100,000 hablantes shuar que habitan en el suroriente ecuatoriano; forma parte del grupo lingüístico chicham (erróneamente llamado grupo jibaroana por la historia) conformado por: shuar, achuar, awajunt y wampis.

Desde los años 30 hasta la actualidad, extranjeros y nacionales han realizado una serie de proyectos investigativos en áreas como la antropología y la lingüística, con el fin de “salvar” la cultura y el idioma shuar. Lamentablemente, todos los estudios realizados, seguramente con aportes positivos se han hecho desde un punto de vista externo. Incluso el sistema gramatical y alfabético está basado en el sistema occidental.

Frente a la realidad interna y externa, desde el año 2005 un grupo shuar, constituido por ancianos, adultos jóvenes y niños conscientes de los procesos de cambio que experimentan la cultura y la lengua shuar, ha emprendido un proceso de revitalización, investigación, documentación y promoción de la cultura shuar. Las iniciativas que se han realizado con metodologías propias se han enfocado en la integración intergeneracional y en la participación de autoridades, profesores y estudiantes de escuelas y colegios.

Shuar Chicham is the official language of some 100,000 Shuar inhabitants of the southeast region of Ecuador. Shuar is one of four languages pertaining to the linguistic family “Chicham” (mistakenly called Jivaro): Shuar, Achuar, Awajunt and Wampis.

Since the 1930s there have been a number of anthropological and research projects carried out by both foreign and domestic researchers, motivated by the desire to “save” the Shuar culture and language. Unfortunately, while these projects have made some positive contributions, they have been carried out according to an external perspective —to the extreme that even the analyses of the grammatical system and alphabet have been based on the Indo-European system.

Given the internal and external realities facing the Shuar, in 2005 a group of Shuar — elders, young adults and youngsters, conscious of the extreme changes the society is currently undergoing, began the process of revitalizing, researching, documenting and promoting the Shuar language and culture, using methodologies developed by the Shuar with the cooperation and participation of Shuar authorities, elders, professors and students.

— — —

Ju tuámunmanka ii menaintiu takát najankur itiur takakmasuitiaj tura warímpia unuimiarmaj nu etsérkattsar wakerajai. Takát najanamu nuyá yamai nájanma ju ainiawai:

1. Yanchu uunt nékamu, shuar chicham tura kampuntin unuimiatrar paant awajama. Juka 2007-2008 uwitin, Genographic Fund de National Geographic Sociey, tama kuitinan apusamtai najannamai.

Juu takatnumka shuar uunt tura natsa ainia áu kampuntin nuyá númi nékamu unuimiantramai.

Juinkia shuar unuimiararu úchi natsa yarush unuimiatainiam unuimiainian ii uuntri númi naarin itiur nekau armia núna unuiniararmai. Tura uuntach ainia áu ipiamu uchin, númi naarin, tura númi itiur nekatain núna nekapruawarmai.

2. Yamaiya juisha Shuaran pujutairi tura nii chchamesha urukawat tusar unuimiatrar, aarar ikiuamuka 2005-2009 uwitin aents tsanka yaimmiajai najannamai.

Juinkia yamaisha shuaran pujutairi tura chchamesha urukawat tusar unuimiantramai. Ju

unuimiamunam menaintiu nawe etsa akankamu, ma wakan muchitma enkenak, shuar chichamjai aanar, apach chichamnumsha aantramai.

3. Yanchu 1955-1975 uwintin shuaran tarímtari enkékma menkakain tusar tímiatrusar ikiusar, aarar unuimiatmanka, National Science Foundation (#09066676) 2010-2012 uwintin, kuitjai yaimiawai. Tura júka FLACSO tamanum ikiunui.

Juu takatnumka yaunchu ii uuntri chichamu enkekma: aujmattsamu, uwishniunu, anent, námpet, ijiamma, shuar pujutai, uunt weajai uchi matsamsamu, Arútam enentaimtakur nampetaisha írunu asamtai nu takánui. Tura shuar yanchusha itiur chichau armia nu, tura shuar chicham itiurkit tusar nusha unuimianui. Nu najankur ma takakmatai (programa) tama apach najanamujai: Adobe Audition, PRAT, ELAN, Toolbox y Lexiquepro y Metadato IMDI tamajai shuar chicham tímiatrusar unuimiatji.

En la conferencia se pretende exponer la experiencia de trabajo en tres proyectos dirigidos por los shuar:

1. Conservación de los conocimientos biológicos ancestrales, preservación del idioma y educación ambiental. (Financiado por el Genographic Fund de National Geographic Society, 2007-2008).

Este proyecto se enfocó en el estudio del conocimiento botánico de los ancianos y jóvenes shuar. Los jó-

venes shuar liderados por botánicos shuar establecieron 8 parcelas de bosque para identificar nombres shuar de plantas, en base a características morfológicas y aromáticas utilizadas por los shuar. Los ancianos shuar fueron invitados al bosque donde interactuaron con jóvenes a quienes les enseñaron nombres shuar y usos de las plantas.

2. Investigación y documentación de la realidad cultural e idiomática de la cultura e idioma shuar. (Financiado por iniciativa privada, 2005-2009).

En nuestro afán de investigar y documentar la situación actual de la cultura y el idioma shuar, en los años mencionados se registraron 30 horas de audio y video en diversas categorías que han sido transcritas y traducidas al español.

3. Recuperación, digitalización, edición y documentación de las cintas grabadas en los años 1955-1975. (Financiado por la National Science Foundation (#09066676) 2010-2012. Archivado en la FLACSO).

Esta iniciativa se enfoca en las grabaciones sobre: mitología, shamanismo, plegarias, poemas, cantos, ritos, ceremonias, vida cotidiana, internados de misiones católicas, cantos religiosos, etc. Se da énfasis a la expresión, al estilo narrativo de los hablantes y al análisis lingüístico, usando los programas Adobe Audition, PRAT, ELAN, Toolbox y Lexiquepro y Metadatos con el programa IMDI.

CAPÍTULO 3.

CULTURAS MEDIÁTICAS Y LENGUAS EN PELIGRO

El euskera en los medios – los medios del euskera

Beatriz Zabalondo

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza, País Vasco
[bzabalondo@mondragon.edu]

Resumen

Para una lengua minorizada como el euskera, que ha estado oprimida y prohibida durante gran parte de su historia, resulta muy alentador ver que el esfuerzo colectivo en pro de ella ha servido para revitalizarla. Se ha tenido que impulsar y fomentar el uso del euskera en los medios de comunicación, estratégicos en ese quehacer, y hoy el euskera está ya presente y activo en todos los medios. Sin embargo, los índices de audiencia y penetrabilidad no son todo lo saludables que puedan parecer a primera vista. Las políticas lingüísticas han sido importantes y necesarias, pero nada se hubiera conseguido sin la implicación de los ciudadanos.

Introducción

El euskera o lengua vasca es una lengua preindoeuropea y probablemente la más antigua de las actualmente existentes en Europa. En la última edición (2010) del *Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro*, se ha clasificado al euskera como lengua en situación vulnerable. Sin embargo, la era de la digitalización está consiguiendo hacer mucho más por la revitalización y la visibilidad de la lengua que lo que se ha conseguido durante siglos.

Históricamente, el euskera ha estado relegado al uso familiar, con muy escasa presencia en la cultura de las clases dirigentes. El primer libro impreso data de 1545, y luego se traduce la Biblia en 1571. En Europa, éste es el momento en el que las lenguas populares se convierten en lenguas nacionales. No obstante, el euskera perdió su primera oportunidad de convertirse en una lengua moderna y de pleno estatus y fue entrando en un proceso de

minorización y represión que la ha postergado de las funciones sociales más vitales y significativas durante todos estos siglos. Fundamentalmente, ha sido la transmisión oral de generación en generación la que la ha mantenido viva. En la escasa literatura impresa es notoria la falta de unidad lingüística y la sucesión de los dialectos como lenguas literarias.

Los primeros intentos de situar al euskera en un medio de comunicación datan de principios del siglo XIX. Iniciado el movimiento nacionalista y junto a la toma de conciencia del retroceso lingüístico, empiezan a surgir diversos medios escritos. Con la guerra de 1936 todo quedó truncado para el renacimiento cultural, incluido el desarrollo de los medios. Lo poco que se salvó se canalizó desde el País Vasco continental y la diáspora americana.

A partir de los años 50 un nuevo renacimiento cultural abunda en el nacimiento de nuevas publicaciones y surgen

las primeras radios que tímidamente empiezan a emitir en euskera. Tras la muerte del dictador Franco, surgen dos diarios (*Egin* y *Deia*) que empiezan a introducir el euskera en sus páginas. Las décadas 80-90 se caracterizan por el gran crecimiento de medios públicos y privados íntegramente en euskera: prensa diaria y publicaciones de periodicidad diversa, radio y televisión. El desarrollo de los medios analógicos nos permitió acceder a la era Internet al mismo tiempo que el resto de las lenguas modernas.

En el país de los vascos

Euskal Herria (o País del Euskera) está situada en el Golfo de Bizkaia, en el extremo occidental de los Pirineos (Europa). Tiene una superficie de 20.664 km² y está constituida por siete territorios históricos, comprendidos entre los estados de Francia y España, pero no constituye una entidad política-administrativa en sí misma. Los territorios de Lapurdi, Baja Navarra y Zuberoa forman Iparralde (País Vasco francés o País Vasco continental), compartiendo con Béarn el departamento de Pyrenées Atlantiques; los territorios de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa forman la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y el territorio de Navarra constituye por sí misma la Comunidad Foral de Navarra.

Situación lingüística del euskera

Desde 1991, el gobierno vasco ha realizado cuatro encuestas sociolingüísticas del euskera. A pesar de que la institución del gobierno vasco sólo compete a la CAV, estos estudios abarcan al conjunto del territorio del euskera y concretamente, a toda la población mayor de 16 años de la CAV, de Navarra y de Iparralde. La última encuesta se llevó a cabo en

2006 y se publicó en 2008 y es realmente la fuente de datos más completa en relación a los hablantes del euskera, sus competencias lingüísticas, sus hábitos de uso, etc.

De la mencionada IV Encuesta Sociolingüística resaltaremos aquí una serie de resultados que dan fe de la situación del euskera en Euskal Herria.

Población. En 2006, vivían en Euskal Herria 2.589.600 personas mayores de 16 años, de las cuales 1.850.000 (71,5%) vivían en la CAV; 508.900 (19,7%) vivían en Navarra y 230.200 (8,2%) vivían en Iparralde.

Competencia lingüística. Había 665.800 personas bilingües (25,7%) que hablaban perfectamente euskera y castellano o francés; otras 397.900 personas (15,4%) eran bilingües pasivas (no hablaban, pero entendían bien el euskera). El resto eran monolingües: 1.525.900 personas (58,9%).

En el conjunto de Euskal Herria, el mayor número y porcentaje de bilingües residían en la CAV (557.600 personas, 83,7%); en Navarra vivían 56.400 bilingües (8,5%) y en Iparralde 51.800 (7,8%). Conviene recordar que prácticamente todos los habitantes menores de 15 años de la CAV son bilingües gracias al sistema educativo vasco que así lo garantiza.

Evolución. Durante el período 1991-2006 la población había envejecido: en la CAV y Navarra, había crecido en un 50% el número de personas mayores de 65 años; en Iparralde el incremento no fue tan notorio. También creció el número de inmigrantes (del 2% al 5% en la CAV y del 2% al 10% en Navarra).

En 2006 había 137.300 bilingües más que en 1991. Este incremento se produjo en la CAV (+138.400) y en Na-

varra (+16.200), pero no en Iparralde donde el número de bilingües descendió (-17.300).

Primera lengua. El 58% de los bilingües tenía como primera lengua el euskera; el 11,8%, el euskera y castellano o francés; y el 30,2% el castellano o francés (los bilingües de este último grupo son los neo-vascófilos propiamente dichos).

En 2006, había 200.987 personas que habían aprendido euskera y que ya eran bilingües: 178.000 en la CAV, 19.000 en Navarra y 3.900 en Iparralde. Hay personas que aun teniendo al euskera como primera lengua la han perdido total o parcialmente y ya no son bilingües (3%). Este fenómeno se observa principalmente en Iparralde.

Uso. En el período 1991-2006, el porcentaje de hablantes que utiliza el euskera ha crecido en la CAV y en Navarra, pero no en Iparralde. En la CAV, el 18,6% de la población utiliza más el euskera que el castellano; en Navarra, el 5,5% y en Iparralde, el 10,3% de la población utiliza más el euskera que el francés. En la CAV y en Navarra, las personas que más utilizan el euskera son los jóvenes y los mayores; en Iparralde, solo los mayores.

Actitud. En general, la población afirma estar a favor de fomentar el uso del euskera: en la CAV el 64,7%; en Navarra, el 37,7% y en Iparralde, el 41,2%.

Principalmente son los bilingües los que se muestran más favorables: en la CAV y en Navarra, más del 85%; y, en Iparralde, un 75%. Entre los castellanoparlantes, un 50% está a favor en la CAV y un 28% en Navarra. En Iparralde, un 28% de los monolingües franceses también está a favor de impulsar el euskera.

El euskera en los medios

Nadie duda de la importancia de los medios en las sociedades actuales. Nadie duda de la importancia de los medios en las comunidades de lenguas mayoritarias: basta pensar que a ningún gobierno se le ha ocurrido jamás prescindir de los medios de comunicación en su esfera de poder. ¿Qué razón puede inducir a pensar que una lengua minoritaria no ha de ser igual de importante? Y sin embargo, todavía hay personas que cuestionan que el euskera (o cualquier lengua minorizada) deba disponer y desarrollar sus propios canales de comunicación. A nuestro entender, la cuestión radica en situar el objeto de estudio partiendo de la centralidad de la lengua minorizada (en nuestro caso, el euskera).

Una de las dificultades que comparten las lenguas minorizadas es que carecen del apoyo de gobiernos y políticas lingüísticas propias instituidas desde y para la lengua y de ahí proviene en parte su debilidad y su vulnerabilidad. La situación se complica más cuando estas lenguas están sujetas a más de un régimen administrativo, pues cada uno atiende no solo a sus intereses particulares, sino que lo hace desde su propia perspectiva. Una de las desventajas más inmediatas de esta situación es el desajuste que se produce en la búsqueda y comparación de los datos estadísticos, lo cual redundará en la dificultad de aprehender la realidad y de realizar cualquier diagnóstico del conjunto del territorio.

Cuando intentamos describir el sistema comunicativo de una lengua minorizada, es muy difícil no mencionar a los medios de la lengua o lenguas mayoritarias que están en contacto con la minorizada. Así ocurre con muchos estudios acerca de los medios en euskera; por ejemplo, como

se verá más adelante, muchos de los datos que se conocen de la Corporación de la Radio-Televisión Vasca están referidos a las emisiones conjuntas en euskera y castellano, de manera que es imposible hacer una valoración exacta del peso que tiene y del rol que juega el euskera en el conjunto de la Corporación y del sistema mediático vasco.

Entre los organismos, empresas y asociaciones culturales que impulsan y trabajan con medios de comunicación en euskera, hay que hacer una primera distinción entre medios públicos (financiados en gran medida por el gobierno vasco) y no públicos. En la rueda de prensa conjunta que dieron en febrero de 2011, más de 80 medios de comunicación que trabajan en euskera, explicaron que actualmente hay más de 100 medios no públicos cuya lengua de comunicación es el euskera (prensa escrita, radios y televisiones locales, Internet) en los que trabajan más de 620 profesionales. Entre todos estos medios mueven un presupuesto anual de €27.000.000 (\$38.815.430). En esta presentación ante los medios, los representantes de estos 80 medios mostraron su preocupación por su difícil situación financiera y pedían a las instituciones públicas que tomaran medidas económicas para reforzar este sector que se reconoce como estratégico para la revitalización del euskera. Dentro de este conjunto de medios, hay que destacar a Berria Taldea. Es la nueva marca adoptada por la empresa Euskal Komunikazio Taldea SA, que se creó en 2003, cuando la Guardia Civil cerró el diario *Euskaldunon Egunkaria*. Dentro de Berria Taldea, Berria Hedabideak se encarga de publicar, entre otros, el diario *Berria* (de tirada “nacional” para toda Euskal Herria); también publica los *Hitza* de cada valle que traba-

jan la información local; además gestiona y produce la Hamaika telebista, así como el club de tiempo libre para niños Irrien Lagunak que también publica la revista *Irria*.

Como consecuencia del azote de la crisis de la prensa escrita y de la crisis financiera mundial que ha traído consigo además la caída de la publicidad (*Berria* ha facturado un 30% en estos dos últimos años), Berria Taldea ha optado por diversificar sus servicios.

Por otro lado, la federación Topagunea aglutina también un buen número de medios de comunicación de carácter local: cinco emisoras de radio, dos cadenas de televisión y 34 publicaciones (con una tirada total de 160.000 ejemplares), entre las cuales la más importante es *Goiena*.

En cuanto a los medios públicos hay que hablar fundamentalmente de la Corporación de la Radio-Televisión Vasca (EITB) que cuenta con seis canales de televisión (ETB1 y ETB3 en euskera; ETB2 en castellano; ETB Sat emite más en castellano que en euskera y Canal Vasco fundamentalmente en castellano); cinco canales de radio (Euskadi Irratia y Gaztea en euskera; Radio Euskaldi y Radio Vitoria en castellano, EITB música); el portal de Internet está concentrado en eitb.com (que pretende ser referente en Euskadi). En 2010, EITB tenía un presupuesto de 179.2 millones de euros (257.4 millones de dólares). Para el 2011, se aprobó un presupuesto de 177.6 millones de euros. Las subvenciones recibidas del gobierno vasco fueron de 140 y 134.1 millones de euros respectivamente. Nótese que estos presupuestos son para el conjunto de EITB y por lo tanto es difícil saber la cantidad que corresponde a los medios en euskera.

En el apartado de medios públicos, no hay que olvidar los portales de Internet

de las instituciones públicas, que auspiciados bajo el organismo correspondiente difunden información institucional tanto en euskera como en castellano (son co-oficiales ambas lenguas en la CAV y en zonas de la Comunidad Navarra) o en euskera y francés en algunos sitios de Internet de Iparralde (en el País Vasco continental el euskera no es oficial y pocos organismos oficiales son bilingües).

Estudios de medios

Los últimos estudios sobre los medios en euskera se dieron a conocer en 2008 y ambos fueron realizados por la Viceconsejería de Política Lingüística del gobierno vasco. En el primero de ellos, *Euskara hedabideetan (El euskera en los medios)* se recogen los informes de 17 personas que conocen de primera mano el sistema comunicativo vasco, profesionales en activo de reconocido prestigio en diferentes ámbitos de los medios. En las conclusiones se recogen las ideas en las que más han coincidido los informantes a saber: hay que crear más canales y contenidos para atraer a los jóvenes; priorizar y promover el uso y creación de contenidos propios para Internet; dedicar especial atención a los audiovisuales y confeccionar el plan estratégico e integral de EITB; ahondar en mayor diversidad y pluralidad de medios; crear redes y agrupar el sector buscando sinergias para la optimización y coordinación de recursos; combinar el estilo serio y arduo de la información con productos más livianos y de entretenimiento; crear indicadores para medir la influencia pública de los medios y dotarlos de subvenciones en base a resultados; y promover la cooperación y la reflexión conjunta del sector.

El segundo estudio es más cuantitativo y partiendo de los datos que nos

proporciona, ampliaremos la información en cada caso. Se trata de un informe elaborado por el Consejo del Euskera, titulado *Euskal hedabideak EAEn (Los medios vascos en la CAV)* trata de los medios del euskera y de la presencia del euskera en los medios. Como se desprende del título, se trata de un estudio que nace incompleto, al carecer de datos referentes a la Comunidad Foral de Navarra y a Iparralde. Aún así, y teniendo en cuenta que el mayor número de vascoparlantes y de neovascófilos son residentes de la CAV, el estudio nos servirá para hacernos una buena idea de la situación.

En el sistema comunicativo en euskera se distinguen:

Prensa diaria impresa. Dentro de este conjunto se integran: el único diario “nacional” *Berria* con una tirada de 52 páginas, todos los días de la semana exceptuando los lunes (tirada de 16.400 ejemplares, en 2010); y otros cuya área de publicación es más restringida: *Hernaniko Kronika*, de tirada municipal de 2 páginas, los siete días de la semana (tirada 4.600, en 2010); y los *Hitzak* que son 6 diarios de tirada regional de ocho páginas, cuatro días a la semana actualmente (tirada de 32.260 en total: siete *Hitza* de 12 páginas, seis días a la semana).

Publicaciones de diferente periodicidad. Se incluyen las revistas de información general que se publican a lo largo de toda la geografía, así como revistas especializadas (ciencia, literatura, música, educación, lingüística, cultura, religión, etc). Muchas de las revistas de información general son de ámbito local y se reparten gratis; viven gracias al apoyo institucional y a la publicidad. La supervivencia de muchas de ellas pende de un hilo debido a la crisis. En 2004, la Viceconseje-

ría del Consejo Vasco tenía censadas unas 105 publicaciones de periodicidad variada (desde los semanales, quincenales, mensuales, trimestrales y hasta un anuario). La tirada puede variar en un rango entre 1.000 y 10.000 ejemplares, dependiendo de la población y del porcentaje de bilingües del municipio donde se distribuye. Entre todos ellos destaca *Goienkaria*, con una tirada de 20.000 ejemplares, según se puede leer en la página web de Tokikom, citando una encuesta de CIES de 2009. El número de publicaciones no es exhaustivo y ha podido variar ligeramente. Algunas de las revistas más conocidas y prestigiosas son: *Argia* (semanario de información general); *Herria* (semanario de información general de Iparralde); *Jakin* (trimestral, de pensamiento); *Elhuyar* (mensual, de ciencia y tecnología); *Senez* (anual, de traducción); *Entzun* (musika), etc.

Emisoras de radio. Actualmente existen una treintena de emisoras que emiten íntegramente en euskera. Muchas de ellas exclusivamente en la red. Las cadenas “nacionales” son *Euskadi Irratia* y *Gaztea*, ambas públicas y pertenecientes al grupo EITB. Otras cadenas importantes son las agrupadas en Radio Popular-*Herri irratia* (Donostia, Loiola, Arrate y Segura) y *Bizkaia Irratia*. Les siguen *Info7 irratia*, *Oiartzun irratia*, *Txolarre*, *Arrasate*, *Radixu Irratia*, etc.

En Navarra, hay seis cadenas de radio que emiten en euskera: *Aralar*, *Baileixe*, *Esan erran*, *Euskalerrria*, *Karrape* y *Xorroxin*.

En Iparralde, hay cuatro emisoras de radio íntegramente vascas: *Antxeta irratia*, *Gure Irratia*, *Irulegiko irratia* y *Xiberoko Botza*. Forman una federación en la que comparten el 80% de la programación.

Cadenas de televisión. La primera televisión en euskera y referente para el resto es sin duda ETB1, que empezó a emitir el día de Año Viejo de 1982. Sin embargo, es una cadena que siempre ha caminado a la sombra de su hermana ETB2 (totalmente en castellano), intentando abrirse paso entre las audiencias que cada vez se le resisten más.

Uno de los programas de mayor éxito de la ETB1 de todos los tiempos es la serie de ficción *Goenkale*, que empezó a emitirse en 1994 y en otoño comenzará su XVIII temporada (con el capítulo número 3.168).

La Corporación de EITB no abrió la segunda cadena en euskera (ETB3) hasta 2008, cuya programación está orientada principalmente al público infantil y a la cultura vasca.

La primera teleserie de ficción producida en euskera se emitió en 1990 y se titulaba *Hau da A.U.* Desde entonces, además de la serie *Goenkale*, ya mencionada, se han producido 23 series en euskera y tres de ellas han superado los 100 capítulos (*Benta Berri* a partir de 1997, con 105 cap.; *Hasiberriak* a partir de 2001, con 135 cap.; *Martin* a partir de 2003, con 100 cap.).

La Televisión Vasca ha sido una escuela muy importante para gran número de profesionales del mundo audiovisual y ha abundado en la preparación y creación de muchos de los proyectos cinematográficos en euskera.

A partir de la década de 1990 se produce un incremento muy importante de las publicaciones locales en euskera, auspiciadas por las asociaciones en pro del euskera (Euskara elkarteak). Pues bien, al amparo de estas asociaciones, en muchos municipios también se abrieron cadenas de televisión locales. Aún siguen en emi-

sión muchas de ellas. Entre las más destacadas citamos: Goiena Tb; Goierri Tb; Urdaibai Tb; 28 Kanala Tb; Oarso Tb; Erlo Tb; Xaloa Tb.

Cine en euskera. Tras la dictadura de Franco, el euskera conoció y conquistó nuevos ámbitos culturales, el cine, entre otros. El primer largometraje filmado en euskera fue *Kalabaza tripontzia* (1985), film de animación de J. Berasategi. Después vinieron *Zergatik Panpox?* (1986) de X. Elorriaga; *Ehun metro* (1986) de A. Ungría; *Hamaseigarrenean aidanez* (1985); *Kareletik* (1987) de Anjel Lertxundi; y, *Ke arteko egunak* (1989) de A. Ezeiza.

Aquella eclosión en el campo cinematográfico no prosperó. Es a partir de 2002, cuando jóvenes cineastas ávidos por filmar consiguen que ETB y el gobierno vasco se interesen por el cine en euskera y que contribuyan en la producción/financiación de nuevos proyectos. En esta etapa que comenzó en 2002, se producen tres películas de animación, con gran recaudación de taquilla. Pero el éxito cosechado por *Aupa Etxebeste* (2005) de A. Altuna & T. Esnal marcó un antes y un después en la cinematografía en euskera (71.972 espectadores¹) y por primera vez en mucho tiempo el euskera cobró prestigio como lengua vehicular para el cine. Desde entonces se han producido una veintena de películas en euskera, algunas con mucha afluencia de público. Además de los largos de animación de Betizu y de Olentzero destinadas al público infantil (siempre con más de 20.000 espectadores), otros largos también han tenido mucho éxito: *Kutsidazu bidea*, *Ixabel!* (2006) la vieron más de

45.000 espectadores y a las proyecciones de *Eutsi* (2007), *80 egunean* (2010) e *Izarrren argia* (2010) afluyeron más de 20.000 espectadores².

Según T. Moring (2007), con frecuencia al hablante de la lengua minorizada se le pone en un aprieto: se le induce a cuestionarse si aquello que desea tener en euskera (en general cualquier lengua minorizada) no es excesivo para su situación, más aún cuando se le ofrece de forma tan natural y lo puede obtener fácilmente haciendo uso de la lengua mayoritaria (en nuestro caso el castellano o el francés). Sin embargo, creemos que la producción cinematográfica en euskera de estos últimos 10 años ha contribuido a corroborar aquello de que no por ser una lengua minorizada, el euskera puede y debe conformarse con menos. Es más, el público ha hablado claro: demanda cine y demanda ficción producida en euskera.

Internet. Actualmente, toda persona u organismo que quiera o necesite comunicarse debe estar conectado a la red. No se trata de un medio de comunicación al uso, pero puede ser (y lo es) el soporte para contener y difundir información creada con y para medios tradicionales. Ello no es óbice para que cada vez se creen más sitios con la intención expresa de crear nuevos espacios comunicativos (inmediatos, interpersonales, basados en la hipertextualidad, la narración transmedia, etc.).

El Internet es el retrato de las profundas transformaciones sociales que estamos viviendo hoy en la sociedad de la información. Los medios y las comunidades de las lenguas minorizadas tampoco escapan a su influencia. En relación al euskera,

1 "Urrutiago begira". Artículo sobre cine en euskera, de G. Erostarbe, en *Berria* (8-V-2011, pág 30).

2 *Ibid.*

algunos autores destacan el hecho de que por primera vez en la historia de los medios tengamos la oportunidad de formar parte del signo de los tiempos; ya no hay lugar para excusarse alegando dificultades en el acceso a la tecnología o la imposibilidad de hacer frente al coste económico (Alkorta & Zuberogoitia 2009).

Es difícil precisar cuántas páginas web hay en euskera. Cada día aumenta el número y el tipo de contenido que podemos encontrar en la red. Todos los medios de comunicación tradicionales tienen su portal en Internet; algunos en varias lenguas (EITB), otros solo en euskera (Berria, Sustatu, las publicaciones y medios locales...). Las instituciones administrativas y educativas de la CAV poseen portales bilingües y tantos y tantos organismos culturales, lúdicos y empresariales están operando a través de Internet. Hay que reconocer que hay mucha gente que está trabajando muy activamente (en muchos casos de forma altruista) para que el euskera se haga un hueco en la nube.

EL ICANN (Internet Corporation for Assigned Names and Numbers), organismo regulador de los dominios de Internet, abrirá la lista de dominios de primer nivel en 2012 y será la ocasión para que todas las lenguas y alfabetos puedan solicitarlo. La asociación PuntuEus, creada en 2008, está trabajando intensamente para conseguir el dominio *.eus* que aglutine la comunidad del euskera y de la cultura vasca en Internet. Está respaldada por más de 60 organismos (entre otros: Euskaltzaindia o Academia de la Lengua Vasca, las tres universidades vascas —Mondragon, Deusto y UPV—, la Universidad de Reno, centros vascos de varios países y el gobierno vasco) y ha reunido más de 25.000 firmas de apoyo de particulares.

Penetración de los medios. Según el Estudio de Audiencia de Medios en euskera, realizado por CIES, en diciembre de 2007, para la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco, en la CAV había 780.000 personas bilingües mayores de 14 años, y de ellas, 450.000 personas consumían medios en euskera, es decir el 57,7% de la población bilingüe.

En comparación a las lenguas que nos rodean, el número de consumidores de medios vascos es muy reducido. Pero no hay nada extraño en este dato, puesto que la comunidad del euskera es muy reducida. Lo que es más preocupante es que los medios en euskera tengan un bajo índice de penetración entre los bilingües, como se puede comprobar en la siguiente tabla:

Tipo de medio	Nº bilingües	Penetración (%)
Prensa diaria	123.000	15,8
Publicaciones	284.000	36,4
Radio	173.000	22,2
Televisión	169.000	21,7
Internet	23.000	2,9
Total bilingües	780.000	
Fuente: CIES		

Tabla 1: Número de consumidores e índice de penetración de cada medio entre los bilingües de la CAV.

En el mismo estudio de CIES se observa que la difusión de los medios en euskera varía bastante de un territorio a otro:

Territorio	Bilingües		Penetración (%)
	Nº abs.	(%)	
Araba	65.000	8,3	37,9
Bizkaia	341.000	43,7	47,4
Gipuzkoa	374.000	47,9	70,5
Total	780.000	100	57,7
Fuente: CIES			

Tabla 2: Número de consumidores en cantidades absolutas en cantidades relativas (%) y penetración de cada medio entre los bilingües de la CAV.

Se consumen más medios en Gipuzkoa, en primer lugar porque hay más bilingües, pero también el índice de penetración es muy superior. El índice de penetración es superior en los municipios menores de 5.000 habitantes (68,6%) y va descendiendo conforme el núcleo de población es mayor (41,5% en la capital).

Según esta misma encuesta de CIES, los medios de comunicación en euskera que más consumen los bilingües mayores de 14 años de la CAV son: ETB1 (163.000 consumidores; principalmente mujeres mayores); Euskadi Irratia (84.000; hombres y mujeres de 26-45 años); *Hitza* (78.000; mujeres de 26-45 años); *Berria* (62.000; hombres de 26-45 años); *Gaztea* (59.000; mujeres de 14-35 años). Nótese que los dos diarios (*Berria* e *Hitza*) son productos de la misma empresa: el primero difunde información general; el segundo, información local. Los otros tres medios pertenecen al grupo EITB. Dicho de otro modo, *Berria* Taldea y EITB son los líderes y referentes de los consumidores vasco parlantes, cada uno en un tipo de

medio: *Berria* Taldea en la información escrita y EITB para los medios audiovisuales.

Según U. Urkizu, que cita datos emitidos por Sofres (en *Berria* 2011-VII-2:34), desde 2003 la audiencia de ETB1 ha ido decreciendo desde una cuota del 6,2% hasta el 2,2% en 2010. El Instituto Vasco de la Estadística (EUSTAT) corrobora esta tendencia para las medidas en la CAV entre la población mayor de 14 años: la audiencia era del 10,9% en 2003 y ha ido descendiendo hasta situarse en el 8,4% en 2010.

El Internet está cambiando nuestra forma de comunicarnos y todo está ocurriendo muy deprisa. Apenas hay tiempo de procesar datos. Resulta una obviedad decir que cada vez hay más sitios, más contenidos, se realizan más consultas, etc. Según el informe de CIES (2007), el 72,2% de la población mayor de 14 años de la CAV tenía acceso a Internet y el 61,5% lo hacía con regularidad. Los sitios en euskera más consultados eran: *Berria*, *Elhuyar* (contiene diccionarios bilingües), *Argia*, *Hitza*, *Goiena*, *Sustatu*, sitios todos ellos de referencia de la información en euskera (excepto *Elhuyar*, claro está).

Para terminar

Recientemente³, la Consejera de Cultura del Gobierno Vasco, Blanca Urgell, presentó ante el Parlamento Vasco un balance de la situación del euskera y la evolución registrada en los últimos años, en la CAV. Según este informe, los datos más positivos se sitúan en el sistema educativo, el sistema editorial y el uso de las TIC.

3 El 13 de junio de 2011. Véase: <http://www.eitb.com/videos/cultura/detalle/679843/blanca-urgell-presenta-evolucion-euskera-ultimos-20-anos/>

Tanto la cantidad de libros que se publica en euskera como el número de personas que utilizan Internet en euskera se ha duplicado en los últimos diez años (de 100.000 a 200.000). No obstante, conjuntamente, el uso del castellano también ha crecido (de algo más de 400.000 usuarios a cerca del millón). El porcentaje de internautas que navegan en euskera se sitúa en el 23%, que está muy por encima del uso del euskera en la calle (casi del 15%). Parecen datos muy positivos y esperanzadores. Sin embargo, cuando analizamos el tipo de contenidos que buscan los internautas bilingües vemos que la mitad de ellos nunca visitó sitios en euskera (2007-2008); el 36,7% utilizaba la red para documentarse; el 22,4% buscaba música; el 7,6% para leer y descargar libros; el 6% participaba en foros y el 7% en blogs. Habrá que esperar a ver cómo varían estos datos, sobre todo a partir de la explosión de las redes sociales.

En el apartado referente a los medios en euskera del grupo EITB (años 2000-2010), los índices de audiencia más altos de ETB1 se registraron en 2003 con 226.000 telespectadores y los más bajos en 2008, con 175.000. ETB3 nació en el 2008 y solo se disponen los datos de de 2010: 16.000 telespectadores, según CIES.

Se ha conseguido mucho para el euskera en apenas 25 años, pero los datos no engañan: somos pocos y pequeños.

Una de las claves más importantes de la revitalización de las lenguas minorizadas está en el uso que se hace de ellas. Hay que crear una masa crítica de hablantes primero para consolidar los espacios donde nos eduquemos, crezcamos y vivamos a través de nuestra lengua.

Referencias bibliográficas

- Amezaga, J., Arana, E. & Azpillaga, P. (2009). *Los medios de comunicación en euskara*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Alkorta, L. & Zuberogoitia, A. (2009). *Masa-komunikaziotik Informazioaren gizartera. Euskararen bideetan barrena*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- CIES (2007). *Euskarazko hedabideen ikus-entzuleei buruzko azterketa*.
- Departamento Cultura-Gobierno vasco (2008). *Euskara hedabideetan*. Zarautz: Viceconsejería de Política Lingüística, Departamento de Cultura.
- Departamento Cultura-Gobierno vasco (2008). *IV Encuesta Sociolingüística 2006*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno vasco.
- Euskararen Erakunde Publikoa-Office public de la langue basque (2007). *Komunikabideen erabilpenaren azterketa: Telebista eta Irratia-Enquête de fréquentation de médias: Télévision et radio*. Ipsos Media.
- IKERFEL (2007). *Euskarazko komunikabideak erabiltzeko eragingarriak eta eragozpenak*.
- Larrinaga, E. (2011). Euskara eta Globalizazioa: ezkaratzeko azpiretik mugabako auzerrira. In *Irigoienazpikoa. Hizkuntza ez hegemoniko edo maila ertainekoak hedabideetan eta IKTetan* (pp. 105-141). Zarautz: Andoaingo Udala.
- Moring, T (2007). Functional Completeness in Minority Language Media. In *Minority Language Media: Concepts, Critiques and Case Studies* (pp. 17-33). Clevedon: Multilingual Matters.
- Viceconsejería de Política Lingüística, Departamento de Cultura. (2006). *Euskarazko hedabideak*.
- Viceconsejería de Política Lingüística. Informe presentado por la Consejera de Cultura (2011). *Euskararen egoerari eta bilakaerari buruzko adierazleak*.

Páginas web

Argia: www.argia.com

Berria: www.berria.info

Euskal Irratiak: www.euskalirradiak.info

EiTB: www.eitb.com

EUSTAT: www.eustat.es

Kanaldude Herri Telebista: www.kanaldude.tv

Euskal Kulturaren Erakundea: www.eke.org

PuntuEus: www.puntueus.org

Tokikom: www.tokikom.com

Topagunea: www.topagunea.org

Unesco: www.unesco.org/culture/languages-atlas

Nuevas tecnologías, apropiación y enseñanza de nasa yuwe y nam trik

Tulio Rojas Curieux

Profesor Departamento de Antropología, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
Investigador grupo de estudios lingüísticos pedagógicos y socioculturales del suroccidente
colombiano (GELPS)
[trojas@unicauca.edu.co]

Geny Gonzáles Castaño

Investigadora grupo de estudios lingüísticos pedagógicos y socioculturales del suroccidente
colombiano (GELPS), Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
[geny@unicauca.edu.co]

Esteban Díaz Montenegro

Investigador grupo de estudios lingüísticos pedagógicos y socioculturales del suroccidente
colombiano (GELPS), Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
[esteban.diaz@unicauca.edu.co]

Resumen

Las lenguas nam trik y nasa yuwe coexisten con el castellano en relaciones desiguales en cuanto a prestigio, estatus y presencia en los estamentos estatales, educativos y en la vida de la sociedad nacional. En este artículo recogemos una serie de experiencias de revitalización lingüística llevadas a cabo por miembros de las comunidades indígenas de La Paila-Naya, López Adentro - Caloto y Totoró, con el apoyo y acompañamiento de investigadores de la Universidad del Cauca. Tales experiencias buscan potenciar el uso de estas lenguas en los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y comunicación propiciando su uso público, comunitario e intrafamiliar; además están encaminadas a influir en el comportamiento respecto a la adquisición de la lengua, mejorando la competencia de los niños que se encuentran en la escuela.

Introducción

En Colombia, se hablan hoy más de sesenta lenguas indígenas diferentes con sus numerosos dialectos y dos lenguas criollas. Dichas lenguas pertenecen a más de diez familias lingüísticas, lo cual implica un extraordinario grado de diversidad lingüística. Los más de 80 pueblos indígenas representan el 3,4% de la población total del país (DANE 2006). Las lenguas indígenas y los criollos han estado sometidos a condiciones de minorización, a pesar del texto constitucional de 1991 y la Ley de Lenguas de 2010.

En las comunidades indígenas del departamento del Cauca, Colombia, existe una experiencia y un camino recorrido en educación intercultural bilingüe, creación de escuelas bilingües, formación de maestros nativos, desarrollo de proyectos educativos comunitarios y más recientemente el Sistema Educativo Indígena Propio. Ya desde 1971, durante la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC¹, se propone un programa de 7 puntos entre los que se plantea: 6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; 7. Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua.

En lo que respecta a la enseñanza de las lenguas nasa yuwe² y nam trik³, se han

dado importantes pasos como su descripción lingüística, la formación de lingüistas indígenas, el diseño de sistemas de escritura y la creación de diversos materiales impresos con fines pedagógicos.

A pesar de estos importantes avances, existen todavía muchas dificultades en los procesos que cada comunidad, cada institución educativa (IE)⁴ e incluso que cada maestro lleva a cabo. Algunas de esas dificultades han sido compartidas con nuestro grupo de trabajo en la Universidad del Cauca⁵ y de forma mancomunada con algunas de estas comunidades hemos trabajado en diferentes tipos de estrategias para lograr superarlas. Entre las dificultades más recurrentes hemos encontrado la falta de recursos didácticos adecuados para la enseñanza de las lenguas y la necesidad de idear estrategias que permitan llevar las lenguas indígenas fuera del aula de clase a los espacios comunitarios e intrafamiliares donde se aprende la lengua materna; así como también, los medios masivos de comunicación y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, pues estos espacios representan no sólo la posibilidad de propiciar el uso público de estas lenguas sino también de acercarse a los intereses de las jóvenes generaciones.

En este artículo, nos referiremos a varias experiencias llevadas a cabo en comunidades en las cuales se cuenta con pocos hablantes de las lenguas nativas. En la mayoría de las familias se ha roto la transmisión intergeneracional y los maestros encargados de la enseñanza, muchas veces, son hablantes pasivos o tienen mini-

1 Organización que agrupa cabildos de los diferentes pueblos indígenas del departamento del Cauca.

2 Nasa yuwe, lengua del pueblo nasa; lengua no clasificada. Los nasa se encuentran en siete departamentos de Colombia, el mayor número de ellos está en el departamento del Cauca.

3 Nam trik y awa pit forman la rama norteña de la familia Barbacoa (Curnow y Liddicoat 1998). La lengua nam trik se habla en el departamento del Cauca con diferentes grados de vitalidad en: Guambía, Totoró, Ambaló, Quizgó y La María-Piendamó.

4 La Institución Educativa agrupa las diferentes sedes educativas, escuelas y colegios de cada resguardo.

5 www.unicauca.edu.co/gelps

mos conocimientos de las lenguas vernáculas; se trata de: López Adentro – Caloto, La Paila – Naya y Totoró; las dos primeras hablantes de nasa yuwe y la otra, hablante de nam trik.

Vida escolar y lenguas

La escuela, como uno de los lugares importantes en la recuperación del prestigio social de las lenguas indígenas, ha dado un particular énfasis a la lengua escrita; este paso ha sido de gran importancia en el posicionamiento de dichas lenguas en la sociedad. Sin embargo, aunque existen materiales escritos en nasa yuwe y nam trik, esto no ha sido suficiente como estrategia de enseñanza. En los casos en los cuales los maestros encargados de esta labor en la escuela no son hablantes de las lenguas indígenas o tienen una mínima competencia en las mismas, es común que expongan su dificultad para reproducir algunos de los sonidos presentes en ellas o para resolver dudas respecto a las equivalencias de lo que se produce de forma oral y su correlato escrito. Cada vez más se ve la necesidad de crear otros materiales complementarios que ayuden a aprehender más efectivamente los materiales escritos.

En el caso de la comunidad de Totoró, el “Léxico de la lengua nam trik de Totoró” ha sido un texto significativo en su proceso educativo. Este es un material educativo resultado del trabajo y discusiones en una serie de diez talleres realizados entre el 17 de mayo y el 15 de agosto de 2008. Dichos talleres tuvieron un doble propósito: profundizar en el conocimiento de la morfosintaxis de la lengua y contribuir a la recuperación de su uso en el resguardo. En este proceso se contó con la participación de hablantes de la lengua, profesores bilingües, profesores indígenas,

autoridades, PEBI⁶ del CRIC y COTAIN-DOC⁷, así como profesores de la Universidad del Cauca⁸. Este material tiene 382 palabras y 448 oraciones; cada palabra está utilizada en una o varias oraciones y está dirigido “a todas aquellas personas que deseen iniciar el aprendizaje de esta lengua y también a aquellos que busquen mejorar el conocimiento que ya tienen”⁹.

En respuesta a la necesidad de materiales que apoyaran y potenciaron el uso de este texto, especialmente en su uso oral, nació el “Audio del Léxico de la lengua nam trik de Totoró”. Durante el año 2010, nuestro grupo de investigación, con el concurso de maestros, hablantes competentes y con el apoyo del cabildo de Totoró, Ministerio de Educación Nacional y de la Emisora Comunitaria *Radio Libertad* grabó y produjo este material. Aunque está pensado para ser usado en espacios escolares también se ha previsto su utilización en espacios familiares y comunitarios, pues las oraciones allí grabadas pueden usarse en muchas situaciones de la vida cotidiana: en las mingas, el mercado, casas, asambleas, hogares comunitarios, etc. Este material está compuesto por 4 discos compactos donde están las palabras del léxico y las oraciones respectivas. Están acompañados de una guía de uso en la cual se plantea una serie de actividades con las cuales: “se busca que tanto los maestros como los estudiantes realicen un primer

6 Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

7 Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño.

8 En esa oportunidad Beatriz Vásquez de Ruiz y Tulio Rojas Curieux.

9 Tomado de: Guía de uso del Léxico de la lengua nam trik de Totoró. 2010. Inédito.

acercamiento a los sonidos de la lengua nam trik y desarrollen habilidades básicas tales como distinguir e identificar los sonidos de la lengua e identificar palabras que les permitirán llevar a cabo otras actividades como: escuchar, encontrar e identificar oraciones y estructuras de la lengua, las cuales requieren un nivel básico de apropiación de la oralidad¹⁰.

En el caso de la comunidad de La Paila –Naya¹¹, en el año 2007, conscientes de la inminente pérdida de la lengua nasa yuwe (apenas 2% son hablantes), las autoridades de este resguardo solicitaron el apoyo de la Universidad del Cauca para comenzar un proceso de fortalecimiento de la lengua indígena desde la escuela. El trabajo inició con la realización de talleres¹² en los que la comunidad en conjunto reflexionó y participó en el diseño de un material para la enseñanza de la lengua nasa en la escuela, basado en las actividades cotidianas de la comunidad. Este material¹³ está compuesto por siete unidades cuyos contenidos incluyen: un léxico básico asociado a un tema en particular, un relato corto en nasa yuwe sobre el tema y actividades de refuerzo.

10 Tomado de la Guía de uso del Audio del Léxico de la lengua nam trik de Totoró. 2010. Inédito.

11 Esta comunidad se ubica en el noroccidente del departamento del Cauca en el municipio de Buenos Aires, sobre la Cordillera Occidental; su población se estima en unas 1028 personas, según censo del cabildo (2009).

12 En esta oportunidad participaron los profesores Mabel Farfán y Tulio Rojas Curieux.

13 Zuy luuɕkwe kwe'kwe'sx ipx kwetuy piyaaka. Esmeraldita. Aprendamos desde nuestro fogón. Cartilla para el aprendizaje de nasa yuwe como segunda lengua. 2010.

La grabación de estos textos fue un arduo trabajo y requirió de aprendizaje tanto de los investigadores como de los hablantes, pues es la primera vez que se realiza un trabajo de esta naturaleza para apoyar la enseñanza de las lenguas nasa yuwe y nam trik.

El otro tipo de experiencias se relaciona con el uso de herramientas informáticas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC. En esta dirección hemos trabajado en el diseño y uso de juegos en computador; de igual forma, hemos avanzando en el diseño y puesta en funcionamiento de una plataforma virtual para apoyar procesos de etnoeducación en el pueblo nasa, por el momento, centrados en el resguardo de López Adentro – Caloto.

Hay que tener en cuenta que estas ayudas no son suficientes para solucionar las dificultades en la enseñanza de la lengua, especialmente para las que tienen que ver con su uso oral. Para lograr el objetivo de que haya nuevos hablantes de nam trik en Totoró y de nasa yuwe en La Paila y López Adentro – Caloto, que en un futuro sean los niños quienes hablen, jueguen, se comuniquen, se enamoren, trabajen, enseñen y saquen adelante sus comunidades usando estas lenguas, debemos involucrar en el proceso a toda la comunidad, especialmente a aquellos quienes aún son hablantes de estas lenguas.

El medio para alcanzar este objetivo es aumentar las oportunidades de aprenderla, usando tanto métodos *directos* como *indirectos*; es decir, tanto “en el aula, [como] el suministro de material autodidáctico en la lengua en cuestión y la producción de programas de radio”. (Cooper 1997:190).

El nam trik de Totoró, radio y escuela

Varios estudios alertan sobre el peligro en que se encuentra esta variante de la lengua nam trik, dada la poca cantidad de hablantes que existen en el resguardo de Totoró¹⁴. En este territorio, el castellano ha desplazado al nam trik, en la mayoría de los dominios de uso público, familiar y comunitario; existe una ruptura en la transmisión intergeneracional y al menos dos generaciones completas de monolingües en castellano. Actualmente, se la considera una lengua seriamente amenazada; es decir, con menos de 100 hablantes. (Landaburu 2000)¹⁵.

Desde la década de 1980, los habitantes del resguardo de Totoró, de la mano de las organizaciones indígenas, de sus autoridades tradicionales, mayores¹⁶, maestros y madres comunitarias¹⁷, han iniciado procesos de revitalización de su lengua. Estos esfuerzos se han concentrado principalmente en los espacios escolarizados; la escuela se ha transformado en un espacio de lucha política por el reconocimiento y

legitimidad del nam trik y del pensamiento y la cultura de los pueblos hablantes de esta lengua. En el año 2010, el cabildo del pueblo indígena Totoró, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional inició el proceso de fortalecimiento de su Proyecto Educativo Comunitario PEC. "En la propuesta de PEC, la lengua nam trik es un elemento esencial y transversal; se resalta su importancia como base del pensamiento, de enseñanza y de la investigación en otras áreas". (PEC 2010:31). El propósito es crear una nueva generación de hablantes y que la lengua nam trik vuelva a ser la lengua materna del resguardo en un plazo de diez años. (PEC 2010).

En el desarrollo del proyecto de fortalecimiento del PEC, se hizo clara la necesidad de idear estrategias para llevar la escuela y el uso del nam trik hacia otros espacios diferentes al aula de clase, las cuales propiciarán usos oficiales y públicos al mismo tiempo que en otros espacios de la vida cotidiana. La escuela bilingüe desempeña y ha desempeñado un papel primordial en la adquisición del nam trik como segunda lengua por parte de los niños que no la aprendieron en su hogar; sin embargo, no garantiza por sí sola el uso de la lengua en dominios diferentes al aula de clase. Para que la educación intercultural y bilingüe contribuya al objetivo de revitalizar las lenguas debe además: "...de transmitir o enseñar la lengua... ocuparse de promover su utilización en ámbitos familiares y comunitarios en los que se ha perdido" (Censabella 2008).

La emisora comunitaria del resguardo "*Radio Libertad* se consideró un valioso recurso que podría complementar y dinamizar la actividad desplegada en el sistema escolar, toda vez que la radio es un medio de comunicación de amplia difu-

14 El resguardo de Totoró se localiza en la zona oriental del departamento del Cauca. (Municipio de Totoró). Según el último censo realizado por el cabildo de Totoró (2003), la población asciende a 6.130 personas.

15 Según Landaburu (2000) en Totoró, existen 4 hablantes activos. De acuerdo con los datos recopilados durante el desarrollo del proyecto "Fortalecimiento del Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Totoró", en la actualidad hay 50 hablantes activos que superan los 50 años.

16 Personas de la comunidad que tienen conocimientos o autoridad ya sea por edad o experiencia.

17 Mujeres encargadas del cuidado de los niños entre los 0 y los 5 años de edad, en hogares comunitarios.

sión y aceptación en el resguardo de Totoró. De allí surgió la idea de realizar la serie de programas de radio “Namui nam trik pesenamitan”,¹⁸ que consistiría en relatos radiofónicos, los cuales estarían dirigidos a los estudiantes de las diferentes sedes de la Institución Educativa del resguardo. La característica particular de estos relatos radiofónicos sería su emisión en nam trik y narrarían experiencias relacionadas con la vida, la cultura y la cosmovisión.

Se tenían previstas dos actividades para los escolares; en primer lugar, con el apoyo y la orientación de los maestros y los mayores hablantes de nam trik participarían en la elaboración de los relatos radiofónicos, ya sea como narradores o como personajes de las narraciones. En segundo lugar, los estudiantes escucharían los programas en sus casas como una actividad extracurricular, preferiblemente en compañía de sus padres, abuelos, hermanos o familiares como una estrategia para sumar a estos esfuerzos la participación de la familia y de los niños y fomentar el uso del nam trik en el espacio intrafamiliar.

Cuando se iniciaron las grabaciones en el resguardo no había ningún niño hablante de nam trik de Totoró (como lengua materna); por esta razón debimos modificar la estructura de los programas de radio de acuerdo con la competencia lingüística de los estudiantes; sin embargo, no se abandonó la meta de grabar los relatos en nam trik cuando este grupo hubiera avanzado un poco más en el aprendizaje de la lengua. Por otro lado, los hablantes competentes no se encontraban alfabetizados en nam trik y los maestros que participaron en el proyecto, si bien estaban alfabetizados, eran hablantes pasivos. En

este sentido, el primer desafío fue idear una metodología que permitiera a los niños iniciarse en el aprendizaje de la lengua aprovechando el conocimiento de los mayores y usando como puente a los maestros alfabetizados.

Lo oral – no directo y además masivo es posible en nuestra sociedad gracias a la existencia de tecnologías que pueden transmitir o reconstruir la voz a distancia como: el teléfono, la radio y la televisión... son (o pueden ser) un paso intermedio entre lo oral directo (cara a cara) y oral –no directo, porque solo se puede ser receptor de las emisiones del aparato. En la mayoría de los casos, las emisiones de la radio y la televisión están basadas en guiones que han sido escritos para ser leídos y repetidos en voz alta (Rojas 2005:18).

Los guiones para los programas se repartían entre los estudiantes que asistían a las grabaciones; posteriormente, se dividían en grupos dependiendo de los parlamentos que debían grabar. Cada grupo estaba supervisado por un maestro y acompañado por un grupo de hablantes. En este proceso fue fundamental la participación de los maestros Modesto Lúligo y José María Sánchez, encargados de la enseñanza del nam trik en dos de las sedes de la IE.

La función de los maestros era leer en compañía de los niños, los guiones con el propósito de que identificaran correctamente los sonidos de la lengua que correspondían a cada una de las grafías. La

18 “No olvidemos nuestra lengua”.

escritura de la lengua nam trik de Totoró¹⁹ es de tipo alfabético y de base fonológica. Cada uno de los caracteres corresponde a un fonema de la lengua, la cual tiene diecisiete fonemas consonánticos y seis fonemas vocálicos.

Bien sabemos que:

...lo que la escritura gana en estabilidad y permanencia lo puede perder en comprensión... En una conversación normal los hablantes tienen poca (o ninguna) dificultad para captar la fuerza ilocutiva de los enunciados; no sucede siempre lo mismo con la escritura y ahí reside uno de sus retos. (Rojas 2005:12-13).

Es en este punto donde entran en juego los hablantes de nam trik. Después de trabajar con los maestros, los niños leían los guiones a los mayores con dos propósitos: en primer lugar, éstos debían evaluar qué tan comprensible era la lectura para un hablante competente de la lengua y hacer las correcciones necesarias al respecto; en segundo lugar, debían ilustrar a los niños sobre todo aquello presente en la lengua oral que no puede ser representado en su totalidad por la lengua escrita; este es el caso de la entonación, las pausas y "la cadencia" y "la métrica" propias de la lengua.

Como habíamos mencionado anteriormente, la lengua materna de los estudiantes que participaron en los programas era el castellano y tenían algunas nociones de la alfabetización en la lengua nam trik; razón por la cual las interferencias y transferencias entre las dos lenguas eran constantes y debieron superarse con celeridad puesto que afectaban la comprensión de

las oraciones por parte de los radioescuchas. La distinción entre los fonemas vocálicos /u/ /i/ y la vocal central /i/ fue uno de los problemas de más difícil superación.

Los primeros seis programas de radio se caracterizaron por tener una estructura de "lecciones" compuestas por una serie de oraciones que se escuchaban dos veces en nam trik y posteriormente en castellano; la segunda vez, se animaba a los radioescuchas a repetirlos. Al final de cada programa los mayores daban un mensaje sobre la importancia de fortalecer la lengua nam trik en el resguardo y fomentar su uso entre los niños y jóvenes. Dichas oraciones se definían según temas específicos a saber: la escuela, la familia, los animales, el cuerpo humano y los alimentos; se seleccionaron oraciones que pudieran usarse en situaciones reales de comunicación de la vida cotidiana tales como: el mercado, el salón de clase, el cabildo o el espacio intrafamiliar; se grabó a los mayores hablantes de nam trik y posteriormente se transcribieron o se tomaron del "Léxico de la lengua nam trik de Totoró".

Las emisiones se realizaban todos los días a las siete de la mañana y a las cuatro de la tarde; los programas empezaron a tener reconocimiento en el resguardo y cada vez más niños, maestros y mayores se interesaban en participar en las grabaciones. Se reunieron varias generaciones de las familias; este es el caso de las mayores, Herminia Sánchez y Gertrudis Benachí quienes estuvieron presentes en las grabaciones transmitiendo la lengua a sus nietas.

También se realizó un programa de radio sobre rondas y cantos en el cual se contó con la participación del grupo de madres comunitarias del resguardo. Finalmente, logramos grabar y emitir tres rela-

19 Es pertinente mencionar que existen varias propuestas de escritura para la lengua nam trik; hasta el momento no se ha logrado unificación a este respecto.

tos radiofónicos: “kis’impir”²⁰, “la Peña del Gallinazo parte I” y “La Peña del Gallinazo parte II”.

Se decidió incorporar la serie de programas de radio al currículo de enseñanza de la lengua *nam trik* en la escuela primaria como parte de diversas actividades a desarrollar dentro y fuera del salón de clase. Los niños escuchan los programas de radio e identifican el vocabulario y las expresiones aprendidas en clase. Después de haber escuchado los programas, realizan dibujos que representen las situaciones expresadas en las oraciones usadas en estos programas, buscando la asociación de oraciones cortas con su significado. En quinto grado, el último grado de la educación básica primaria, deberán escuchar las historias que se emiten en estos programas y realizar un dibujo acerca de las situaciones que se narran y usarlos como modelo para la realización de otros programas de radio, los cuales serán requisito para la aprobación de su año escolar. Con esto se espera que una vez que los escolares se familiaricen con el uso de la emisora comunitaria, éste podría seguirse utilizando en el futuro con fines educativos y de revitalización del uso de la lengua *nam trik*.

Nasa yuwe, escuela y comunidad en La Paila-Naya

A petición del cabildo de La Paila – Naya, con niños y maestros del resguardo se concreta la creación de un material de enseñanza y aprendizaje del *nasa yuwe* en formato bilingüe, adecuado a las necesidades y condiciones de la comunidad, basado en su vida cotidiana. La cartilla está formada por siete unidades cuyos temas son: el territorio, el día de mercado, la siembra

de café, las clausuras del año escolar, las ofrendas de noviembre, el velorio de un mayor y los diablitos. Los niños, maestros, mayores y la comunidad en general, elaboraron historias e ilustraciones que fueron el insumo principal de este material. Cada unidad se desarrolla con textos en *nasa yuwe* y en castellano, además de ejercicios de aprendizaje de la lengua *nasa*. Cada unidad aborda aspectos cotidianos de la vida e introduce elementos básicos del *nasa yuwe*, utilizando el alfabeto unificado de la lengua. La lengua consta de 37 fonemas consonánticos y 32 vocálicos.

La preocupación no es sólo por el léxico o la sintaxis, sino por aportar elementos básicos para la comunicación en *nasa yuwe*; por eso se incluyen: números en *nasa yuwe*, saludos principales, nombres de la familia, partes de la casa, el calendario *nasa*, la medicina tradicional y las partes del cuerpo; con ellos se valoran los conocimientos y las tradiciones del pueblo *nasa*.

Dos juegos complementan la cartilla, así como un apoyo en audio para un mejor aprovechamiento y como un estímulo para el uso oral de la lengua *nasa* en esta comunidad. Se trata de grabaciones realizadas con hablantes competentes de la lengua *nasa* y de los textos en *nasa yuwe* presentes en la cartilla. Debido a que en este resguardo se cuenta con muy pocos hablantes de esta lengua, se acudió además a personas de otros territorios *nasa*²¹. Los textos en *nasa yuwe* presentes en la cartilla son de complejidad creciente según la estructura de la lengua: conjuntos de vocales (orales, nasales); conjuntos de palabras (léxico asociado al tema de cada unidad);

20 El arco.

21 En esta actividad participaron Esteban Díaz y hablantes de *nasa yuwe*.

conjuntos de frases (sintagmas nominales); conjuntos de oraciones de diferente tipo: relatos cortos, diálogos, canciones y trabalenguas. El producto final es un disco compacto que acompaña cada uno de los ejemplares del impreso. Con este material (cartilla y disco) se buscó que en las escuelas y los hogares, los niños tuvieran la oportunidad de escuchar la lengua nasa en las voces de hablantes competentes y pudieran seguir los textos escritos; así se espera facilitar el proceso de alfabetización en nasa yuwe en la escuela y la familiarización con esta lengua en el ámbito del hogar.

Herramientas informáticas y lenguas indígenas

En las escuelas de los territorios indígenas del Cauca se ha creado una incipiente infraestructura informática al mismo tiempo, que maestros, niños y jóvenes incrementan su interés, desempeño y uso de las TIC en el entorno educativo. Esto nos llevó a explorar la posibilidad de crear en conjunto con algunas comunidades, recursos pedagógicos para la enseñanza de nasa yuwe y nam trik para uso en el computador.

Después de evaluar la infraestructura computacional en algunas comunidades y el interés de las mismas en este tipo de herramientas, decidimos trabajar con las instituciones educativas de los resguardos de López Adentro – Caloto y Totoró. En ambas instituciones educativas existe una infraestructura informática suficiente para el uso de herramientas multimedia y asignaturas incluidas en el currículo escolar, donde se imparte el conocimiento básico del manejo del computador y sus herramientas básicas.

Con el propósito de contribuir en la incorporación de las TIC en el entorno escolar nasa y ante el poco conocimiento del desarrollo de software con y para lenguas indígenas, desarrollamos con las autoridades políticas y educativas del resguardo de López Adentro – Caloto²², con el apoyo del CRIC, la Universidad del Cauca²³ y Colciencias, un proyecto que concluyó con una Comunidad Virtual de Apoyo a los Procesos de Etnoeducación de la Comunidad Nasa, la cual consta de un modelo con elementos de: enseñanza-aprendizaje, comunicación, evaluación, colaboración y certificación; teniendo en cuenta la cultura nasa y una plataforma tecnológica para la Comunidad Virtual de Etnoeducación – CVE *Dxi' phadenwa*²⁴ (Contenidos y Uso – ver <http://www.ewa.edu.co>). Se estructuró y publicó en la plataforma tecnológica un curso en castellano y en nasa yuwe sobre estrategia de control de la tuberculosis, así como una primera versión de la cartilla de aprendizaje del nasa yuwe como segunda lengua. También se ha desarrollado una serie de talleres de formación y capacitación para maestros, autoridades y padres de familia con miras a sentar las bases para la consolidación de la herramienta informática desarrollada.

Una vez desarrollada la comunidad virtual continuamos el trabajo y, para la enseñanza de la lengua nasa en López Adentro, creamos en conjunto con los maestros, una animación denominada *Kutxh walaça'*

22 Este resguardo se encuentra en el municipio de Caloto, en el norte del departamento del Cauca; su población se estima en 1985 personas (Gobernadora del cabildo, comunicación personal).

23 Participaron los profesores Luz Marina Sierra, Roberto Naranjo y Tulio Rojas Curieux.

24 Para abrir el camino.

(El ciclo del maíz), en la cual se presentan una a una, escenas animadas que representan las etapas de este ciclo con su nombre en nasa yuwe y según la cosmovisión nasa. En cada escena de este recurso se pueden escuchar los textos en nasa yuwe, al tiempo que se observa la animación correspondiente; al pasar el cursor sobre algunos objetos aparece su nombre en nasa yuwe y al final se plantea una actividad interactiva. También se diseñó un juego para comprender el uso de las cópulas posicionales y los sufijos locativos en oraciones situativas²⁵ en nasa yuwe; se plantean 16 oraciones incompletas las cuales deben ser completadas por el usuario con una de las cópulas posicionales flexionada; al final se plantea una actividad de investigación. Por último, se desarrolló un recurso multimedia para practicar el alfabeto unificado del nasa yuwe, en el cual se presentan las unidades agrupadas según sus rasgos; cada unidad se presenta aislada y en ejemplos, al inicio y en medio de palabras. Tal vez como experiencia pedagógica, el primer recurso es el más interesante, pues se basó en una investigación previa hecha por la profesora Roucsana Chocué (nasa); sobre este material se realizó una construcción colectiva con los demás maestros y la concepción gráfica se hizo a partir de dibujos de los jóvenes de la institución educativa, quienes plasmaron cómo entendían cada etapa del ciclo del maíz.

En el caso del resguardo de Totoró, como mencionamos antes, el proceso de recopilación de información, creación de materiales didácticos, grabación de tex-

tos en nam trik y talleres de capacitación, crearon una gran cantidad de material producido en conjunto con la comunidad y que constituía una importante base para la creación de recursos multimedia. Para esta comunidad, decidimos crear tres materiales: una versión multimedia del Léxico de la lengua nam trik de Totoró, un juego para el apoyo de la alfabetización en nam trik y un juego de rompecabezas para aprender la sintaxis de la oración simple en nam trik. El primer recurso intenta unificar en un formato multimedia el texto mencionado y las grabaciones realizadas; además incluimos animaciones alusivas a algunas oraciones presentes en el texto. La idea de este material es facilitar la consulta del texto en conjunto con las pistas de audio; su uso no reemplaza los otros recursos ya mencionados sino que intenta potenciarlo a través de otros medios. Las actividades a desarrollar pueden ser las mismas que las pensadas para el impreso y su ayuda en audio. El segundo recurso, está compuesto por una serie ordenada de palabras en nam trik a las cuales les hace falta un grafema para que estén correctamente escritas; el juego consiste en llenar la casilla faltante a partir de la escucha de la palabra y el uso del conocimiento de la escritura de base fonológica propuesta para esta lengua. El tercer recurso consiste en un juego de rompecabezas compuesto por tres o cuatro fichas que contienen cada cual una palabra. Estas fichas al colocarlas en la posición correcta, según la guía del rompecabezas, forman una oración simple en nam trik y está organizado de la siguiente manera: en la parte superior presenta un texto en castellano que da la instrucción básica al usuario para desarrollar la actividad; inmediatamente debajo se encuentran tres o cuatro fichas en

25 “Estas oraciones se construyen con bases predicativas cuyo núcleo es escogido entre dos radicales estativos que indican la posición de la entidad localizada, las hemos denominado cópulas posicionales”. (Rojas, 1998, pág. 455).

desorden; después de éstas, un esquema de guía que ayudará a ubicar las oraciones correctamente; por último, en la parte inferior junto a la guía del rompecabezas está un botón el cual al ser presionado reproduce el audio de la oración completa en nam trik.

Consideramos importante llevar el uso de las TIC en revitalización lingüística más allá de la documentación de lenguas en peligro, que "grabar estas lenguas antes de que ellas desaparezcan" (Crystal 2000:168). Si bien estamos convencidos de la necesidad imperiosa de actuar en pro de esta revitalización, no queremos dejar la sensación de que lo único que queda es recoger información antes de que las lenguas fallezcan; pensamos que las lenguas "no son 'objetos' para ser 'salvados', sino procesos de interacción social definidos por grupos particulares" (Crystal 2000:132). Por lo tanto, es importante resaltar vehementemente que en nuestra concepción, las TIC no deben ser consideradas un medio de "desarrollo" ni un paso que las comunidades deben dar en alguna suerte de transformación teleológica hacia una sociedad "más avanzada", sino como una herramienta para la consolidación de las metas particulares de cada sociedad, como lo expresan Sandoval y Guerra:

Para el caso de los indígenas, no deja de ser una falacia pensar que las tecnologías por sí mismas van a contribuir al desarrollo social, económico y democrático en poblaciones que en su mayoría se encuentran sumergidas en la pobreza extrema: sin alimentos básicos, electricidad, agua, techo, alfabetización y muchas otras carencias

de infraestructura elemental para pensar en la instalación de Internet (2010:139).

Buscamos contribuir a la apropiación crítica y orientada de estas tecnologías. Nuestro objetivo es aprovechar la infraestructura existente y el conocimiento de las comunidades en pro de sus propios intereses de revitalización lingüística y enseñanza de las lenguas vernáculas en la escuela. Igualmente, nuestro interés no es el de reemplazar al maestro como mediador en la construcción del conocimiento en el aula, sino proveerlo de más herramientas que puedan ser aprovechadas en este sentido, como parte de un conjunto más amplio de estrategias pedagógicas y de revitalización de las lenguas nasa yuwe y nam trik. Por eso, vemos importante que se apropien de estas tecnologías como una forma de producir en este mismo canal y en sus lenguas vernáculas todo contenido o información que estas comunidades consideren relevante.

Hacia el futuro, vemos cómo el uso de estas tecnologías se incrementa cada vez más en las comunidades indígenas del Cauca, por cual es necesario ser conscientes del potencial y de las consecuencias de éstas en la sociedad actual. Es pertinente por eso revertir la idea de que el uso de las TIC es *per se* fragmentario e individual, para lo cual es particularmente importante reconocer las condiciones de cada entorno físico, social y cultural como base para la creación de los recursos y como punto de partida de su uso. En este sentido, el trabajo en grupo y la cooperación constante deben ser el elemento metodológico más importante en este tipo de iniciativas.

Si se pudiera concluir

La serie de programas de radio “Namui nam trik pesenamitan”, se convirtió en una herramienta importante en la enseñanza de la lengua en el aula de clase, pues era aprovechada por los maestros de nam trik y apoyó el avance de la lengua en el resguardo, propiciando entre quienes no son hablantes, un primer acercamiento a ella para que de esta manera poco a poco, la integraran a su vida cotidiana. Por otro lado, y gracias a la cobertura que tiene la emisora hacia otros resguardos vecinos donde viven hablantes de esta lengua y hacia la ciudad de Popayán, capital del departamento del Cauca, se transmitió un mensaje positivo: el nam trik de Totoró está vivo; se fortalece día tras día y existen esperanzas para el futuro, pues hacía muchas décadas que no se escuchaba a un niño hablando en nam trik de Totoró.

En el desarrollo de estas experiencias nos basamos en una concepción de educación como continuación del diálogo que se construye en la cotidianidad de cada comunidad y en este sentido, debe ser propiciado y potenciado desde adentro. Por esta razón, fue tan importante partir de los conocimientos y trabajos ya desarrollados, adecuando o relegando nuestra idea inicial de cómo y para qué deberían servir estos recursos. Así también, concebimos nuestro trabajo como una continuación de los procesos sociales, políticos y educativos que estas comunidades han llevado y siguen llevando a cabo.

En un sentido pedagógico, reiteramos la importancia del juego en la dinámica de enseñanza-aprendizaje de las lenguas vernáculas. Ya es muy conocido en el entorno de la revitalización lingüística, el hecho de que la pérdida de la lengua en muchos casos está relacionada con el cas-

tigo, la vejación y la discriminación de los hablantes de las lenguas vernáculas; a través del juego, en cambio, se puede asociar el aprendizaje de las lenguas indígenas con situaciones placenteras y emocionantes. El juego proporciona además una excelente forma de construir el conocimiento, de tal suerte que el aprendizaje no se limite a la instrucción o entrenamiento.

Un proceso de revitalización de lenguas minoritarias y minorizadas, en comunidades mayoritariamente hablantes de castellano es un gran reto y éste debe involucrar la voluntad, el compromiso y la decisión política de todos los miembros de la comunidad y de quienes desde afuera, acompañamos este proceso. Debe tenerse en cuenta que con la elaboración de un material impreso para enseñanza en la escuela o con el diseño y desarrollo de herramientas informáticas se está dando un pequeño y nada despreciable paso que puede contribuir al desarrollo de un interés por la revitalización aún mayor al que se tiene. Pero al mismo tiempo hay que recordar que la voluntad debe alcanzarnos para llevar el proceso de fortalecimiento más allá de las paredes de la escuela si queremos ser verdaderamente consecuentes con el texto constitucional y con las exigencias de un mundo cada vez más relacionado.

Referencias bibliográficas

- Censabella, M. (2008). “Revitalización de lenguas indígenas y educación intercultural bilingüe en contextos EIB-urbanos en Argentina: estado de situación, reclamos y reflexiones ausentes”. En *Seminario internacional de en busca de la revitalización de las lenguas minoritarias “El reto de la formación teórico-práctica en este campo”*.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge University Press.

- Cooper, L. R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.
- Curnow, T. J., & Liddicoat, A. J. (1998). The Barbacoan languages of Colombia and Ecuador. *Anthropological Linguistic*, 40 (3): 384-408.
- Landaburu, J. (2000). Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. En *Lenguas Indígenas de Colombia. Una visión descriptiva*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró. (2010). *Proyecto Educativo Comunitario (PEC)*.
- Rojas, C. T. (2005). *En la reflexión sobre lo oral y lo escrito: educación escolar y práctica en los pueblos indígenas*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas Curieux, T. (2002). *Desde arriba y por abajo construyendo el alfabeto nasa. La experiencia de la unificación del alfabeto de la lengua páez (nasa yuwe) en el departamento del Cauca - Colombia*. Recuperado el 26 de julio de 2011, de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cilla/rojas.html>.
- Rojas, T. (1998). *La lengua páez: Una visión de su gramática*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Sandoval Forero, E. A., & Guerra García, E. (2010). *Migrantes e indígenas: acceso a la información en comunidades virtuales interculturales*. Universidad Autónoma del Estado de México - Universidad Autónoma Indígena de México.

Proceso de la comunicación intercultural en el Ecuador

Alberto Muenala
Cineasta Kichwa
Corporación RUPAI
[a_muenala@yahoo.com]

Resumen

El proceso de comunicación comunitaria kichwa nace ante la necesidad de elaborar producciones comunicacionales desde el seno mismo de las comunidades indígenas. Este proceso tiene un importante antecedente histórico; en 1930, las líderes kichwas Mama Tránsito Amaguaña y Mama Dolores Cacuango crean las primeras escuelas bilingües del Ecuador, en Cayambe. Desde ese entonces se ha luchado por revalorizar y educar en la lengua de los pueblos indígenas. En este nuevo siglo desde Corporación RUPAI, pretendemos fortalecer el kichwa utilizando diferentes estrategias como: capacitación audiovisual, formación de centros de producción y a través de medios de comunicación como: la radio, Internet, producción audiovisual y el desarrollo de programas que revitalicen el kichwa en el Ecuador y Sudamérica.

La educación formal hasta hace pocos años era y en algunos casos todavía es una forma sutil de dominación, ajena a la realidad sociocultural de los pueblos indígenas. Se prohibía usar la lengua para así afianzar procesos de colonización enajenante, con valores y símbolos ajenos que se reproducían cotidianamente. Bajo estas condiciones, en los años 30 del siglo pasado, tres mujeres: Mama Dolores Cacuango, Mama Tránsito Amaguaña y Elisa Gómez de la Torre crean cuatro escuelas bilingües de kichwa y español; para esa época era uno de los acontecimientos más importantes por el desafío y reto para un sistema conservador.

Las propuestas de reivindicación nacional de los pueblos y nacionalidades del Ecuador se acentúan con más profundidad y claridad en los años 80 y se manifiesta a nivel nacional e internacional

con uno de los levantamientos más reveladores en 1990. Desde entonces, se han recorrido varios caminos entre traiciones y engaños.

De manera que para nosotros, que estamos dentro de los países en vías de desarrollo, implica un desafío implementar las acciones de lucha con el propósito de suprimir el colonialismo en todos los aspectos socioculturales, jurídicos, religiosos, políticos, económicos y las prácticas coloniales. Para ello, es necesario implementar los mecanismos políticos, educativos y legislativos adecuados a fin de frenar el colonialismo que ha generado el racismo, la opresión o dominación, discriminación, xenofobia y las formas de intolerancia (Choaque Canqui 2011).

La experiencia política y social del movimiento indígena se da a conocer a través de los logros alcanzados en es-

tos últimos tiempos; se han conseguido importantes espacios de gobernabilidad. Continuando con esta mística reivindicatoria se han logrado cambios en la estructura misma del estado; ahora el Ecuador se reconoce como diverso y plurinacional, situación que hace emergente el dictamen de políticas públicas que fortalezcan las relaciones interculturales.

En el campo de la comunicación se ha iniciado un proceso radical de fortalecimiento y difusión de las lenguas, en cada espacio accesible de los medios de comunicación. Esta propuesta nos lleva a asumir el verdadero valor ideológico y político de un trabajo a largo plazo, el mismo que debe ser creativo, comprometido y visionario.

Con el ejercicio participativo en la nueva constitución de la república se han avizorado nuevas esperanzas de cambio y se han introducido importantes artículos, como el derecho a la comunicación:

Artículo 16: Todas las personas, en forma individual o colectiva tienen derecho a:

- 1.- Una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos.

Artículo 17: El estado fomentará la pluralidad y la diversidad en la comunicación, y al efecto:

- 2.- Facilitará la creación y el fortalecimiento de medios de comunicación públicos, privados y comunitarios, así como el acceso universal a las tecnologías de información y comunicación en especial para las personas y colectividades que carezcan de dicho acceso o lo que tengan de forma limi-

tada (Constitución de la República del Ecuador).

Estos artículos señalan el interés por fortalecer la comunicación en los sectores que carecen de este derecho. En teoría los artículos son muy claros; pero la realidad es aún lejana; las comunidades, los pueblos y nacionalidades aún carecen de medios de comunicación comunitarios y por lo tanto de equipos de producción. No existe en el país un organismo que regule esta necesidad. Por otro lado, es mínima e irregular la presencia de material audiovisual de los pueblos y nacionalidades en los medios de comunicación y es casi inexistente la producción de programas en los idiomas oficiales kichwa y shuar. Esta realidad irrisoria es un obstáculo y una plataforma para mantener la ideología colonialista desde un grupo de poder; solo un cambio decisivo de política comunicacional permitirá visibilizar el pensamiento y la realidad de otros sectores que no sea el dominante para que ya no se oculte a los pueblos indígenas y afroecuatorianos que están llenos de riqueza cultural, artística, ciencias, leyes y hasta su propia historia, con el fin de reconocer el derecho universal a la comunicación libre intercultural, incluyente, diversa y participativa, por cualquier medio y forma, y sobre todo en sus propios idiomas.

La radio y televisión son medios que tienen aceptabilidad en nuestras comunidades. La radio comunitaria en algunas provincias cumple el papel de generar noticias, de informar y de educar en su propio idioma, pero es insuficiente ya que sus frecuencias son limitadas y muchas veces trabajan sin el reconocimiento legal. Son pocas las organizaciones a nivel nacional que han logrado y cuentan con una es-

tación radiofónica; estos espacios han sido limitados por falta de voluntad política y de control de los gobiernos de turno.

La utilización de algunos instrumentos de comunicación en los pueblos y nacionalidades indígenas se está convirtiendo en una herramienta que cumple con efectiva funcionalidad de no ser medios de comunicación masiva enajenante, sino medios de comunicación comunitaria alternativa que apoyan procesos reivindicatorios y demandas colectivas (tierra, territorio, autonomía, educación, diversidad cultural y lingüística). Los pueblos aspiran a educarse y comunicarse en sus propios idiomas.

Estas y otras razones han inducido a trazar alternativas de comunicación independientes con estrategias que permitan promover sistemas de comunicación comunitaria a futuro.

Con la aplicación de modelos de comunicación comunitaria e innovadora, se pretende alcanzar productos informativos y comunicacionales que garanticen la sostenibilidad, con el fin de lograr una construcción efectiva de comunicación y educación al alcance de las comunidades, debatidos y discutidos colectivamente en cada uno de los idiomas de las nacionalidades del Ecuador.

Esta estrategia está encaminada a lograr en un futuro: la verdadera democratización del espectro radioeléctrico, el acceso a frecuencias de radio y televisión, el derecho a fundar medios propios y acceder a las nuevas tecnologías de la información y comunicación diversa y participativa.

En los tiempos actuales se hace prioritario avanzar en la generación de políticas públicas que permitan el acceso a los medios de comunicación que cuenten con instrumentos que fortalezcan el proce-

so de producción de materiales comunicativos, artísticos y culturales en sus propios idiomas. Para esto, RUPAI desde el 2008 asume el compromiso de apoyar con la formación y profesionalización de comunicadores indígenas de manera integral, respetando sus valores y su cosmovisión.

La Corporación RUPAI Runa Pacha Sapi (raíz del hombre en el tiempo y en el espacio), entidad conformada en su mayoría por profesionales kichwas, ha trabajado en tres áreas: comunicación, educación e investigación intercultural bilingüe con logros importantes que indican la calidad de sus trabajos gracias al compromiso de su gente; asimismo, sobre todo hemos apoyado los procesos organizativos de nuestros pueblos y el trabajo de fortalecimiento de identidades.

Para que este proceso supere las experiencias aisladas, se ha hecho necesario formular una estrategia que fortalezca y concretice movimientos de cohesión y articulación para comunicadores, respetando la pluralidad nacional.

Los ejes de estudio se han dividido en 2 aspectos fundamentales que han permitido aplicar una metodología adecuada para la formación de comunicadores.

1.- Cosmovivencia: sabias, sabios y otros mayores de las comunidades dictan charlas sobre: sus saberes, visiones, costumbres, filosofía y lenguas propias de cada uno de los pueblos de pertenencia; es prioritario la recuperación de las lenguas originarias para la recuperación de la verdadera historia y defensa de sus valores culturales e identidad.

En la región de la sierra se ha empezado a dictar cursos de comunicación, priorizando el kichwa como lengua madre para que los productos comunicacionales se produzcan, se difundan y se revaloricen

para el ejercicio de la interculturalidad y la aplicación de la puesta en práctica de las lenguas oficiales.

2.- Conocimiento técnico, manejo y conocimientos básicos de las herramientas de comunicación existentes para la amplia visibilización de los sectores que la comunicación de masas ha marginado. La formación y producción de productos audiovisuales y de nuevas tecnologías marcarán el cambio esperado y permitirán la construcción de sistemas de comunicación comunitaria.

En el año 2008, iniciamos el proyecto *Impulso a la construcción de un sistema de comunicación comunitaria intercultural del Ecuador*; un proceso representativo con importantes resultados. En este proyecto se capacitó a comunicadores indígenas, en video, radio y multimedia; 40 jóvenes de las nacionalidades y pueblos indígenas del país participaron con el respaldo de sus organizaciones.

En el año 2011, continuamos con este proceso de formación de comunicadores comunitarios; se aplica una metodología participativa colectiva que profundice los conocimientos técnicos, priorizando el eje de la cosmovivencia que es el encuentro y comunicación con sabios y sabias, profesionales, abuelos y abuelas, quienes aportaron con sus mensajes para la concientización, respeto y conocimiento de la historia oral para que los estudiantes valoren, se reconozcan a través de ellos y respeten el valor de la palabra, la moral ineludible, la ética del comportamiento y sobre todo, el respeto a la cultura de la resistencia y de la proyección de vida, revaloricen primero lo propio y se proyecten sin sentirse objetos sino sujetos de sus propias acciones y pensamientos.

Esta metodología aplicada como eje transversal del proceso de formación, fomenta el valor de pertenencia y el reconocimiento de la cosmovisión de los pueblos andinos; así se aplica el propio modelo de educación comunitaria de acuerdo con la realidad del país; de este modo la inquietud de los actores de la comunicación se complementa en un proceso integral distinto y de capacitación efectiva.

Este ejercicio de formación pretendemos aplicar e impulsar en distintos espacios (provincias) con la intención de revalorizar y revitalizar identidades con la participación de conocedores de vida de las comunidades de los pueblos indígenas. Creemos que la recuperación de la palabra (lengua), del conocimiento ancestral y de las experiencias vividas muchas veces enajenadas de usos y costumbres, permitirá avanzar en la construcción y apropiación de las verdaderas raíces que lograrán reconstruir culturas originales, libres del colonialismo ideológico.

La difusión es un factor fundamental dentro de esta experiencia, para lo cual se realizan muestras permanentes en las escuelas bilingües, festivales itinerantes en comunidades, pueblos, centros culturales, escuelas, casas culturales, teatros y plazas, ya que son espacios propicios para la proyección de mensajes y contenidos de los trabajos cinematográficos realizados por los estudiantes.

En el primer año se difundió aproximadamente a más de 3.000 personas y en este último año se han socializado los trabajos de RUPAI; material que llegó al festival a más de 7.000 personas en 40 comunidades y a más de 50 centros de educación.

Se han facilitado copias del material producido en estos últimos años para que

la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Bilingüe) las reparta en las escuelas y otros espacios.

En este momento está en proceso el II Curso de Formación de Comunicadores Comunitarios kichwas en las provincias de Chimborazo e Imbabura, en donde se forman 40 comunicadores kichwas de diferentes pueblos de la sierra ecuatoriana, gracias al apoyo de Garabide, organismo comprometido en apoyar el proceso de reivindicación de las lenguas.

RUPAI se está convirtiendo en una importante productora de audiovisual kichwa y al momento contamos con una serie de cortometrajes. Está en proceso de producción una serie de documentales, cortometrajes de ficción y reportajes, productos trabajados en su totalidad por los alumnos desde la elaboración de guiones en colectivo hasta llevar toda la parte técnica de: producción, dirección, fotografía, sonido, actuación, edición y postproducción.

Se han producido programas de radio, los mismos que han sido difundidos en diferentes radios comunitarias educativas y que han servido como modelos a desarrollarse en diferentes géneros e idiomas de las nacionalidades, con la sana intención de recuperar y crear espacios que permitan utilizar las herramientas de comunicación creativa y participativa.

Se da prioridad a los conocimientos en el área de multimedia y se han desarrollado módulos de las TIC para pueblos indígenas. Los alumnos se encuentran diseñando sus propios blogs y en algunos casos están diseñando páginas web de sus organizaciones.

Hasta tener acceso a los medios de comunicación masiva, hemos iniciado dos importantes proyectos a mediano y largo plazo, sueños colectivos que revitalizarán

el kichwa y lo posesionarán como una lengua universal.

Hemos conformado el Primer Centro de Producción Audiovisual RUPAI en Chimborazo y a futuro esperamos continuar con la capacitación y creación de otros centros en las distintas regiones del país, que permita el empoderamiento de conocimientos y herramientas tecnológicas, que conjuntamente con el uso del conocimiento ancestral y del idioma, apuntarán a ser productos comunicacionales en kichwa. Éstos serán utilizados para el fortalecimiento de la identidad, cultura y el grado organizacional de las nacionalidades y pueblos; lo que permitirá también innovar y desarrollar mensajes y contenidos que apoyen procesos de reconstrucción de la nueva historia y cosmovisiones de los pueblos del Ecuador.

Los centros fortalecerán la creación de nuevos modelos comunicacionales que den cuenta de la validez de la identidad de cada pueblo para el fortalecimiento del kichwa y el shuar como idiomas oficiales y de la diversidad cultural para el desarrollo de los pueblos indígenas.

En el *marco del desarrollo de la comunicación comunitaria de los pueblos kichwas*, iniciamos también el *Primer Encuentro de Testimonios Orales* denominado *Samay Rimay* (la espiritualidad de la palabra). Este es un primer acercamiento para recuperar testimonios de vida y conocimientos orales de los mayores y se realizó en kichwa para que jóvenes, niños y no hablantes del kichwa se esfuercen por entender, aprender y tengan así un acercamiento con el idioma y con los mayores. Para la organización de este evento se coordinó con grupos de profesionales otavaleños vinculados con el arte y el quehacer cultural con RUNA CINEMA, grupo

de cineastas, quienes son parte de la capacitación como alumnos y facilitadores. Esto ha permitido unificar criterios y dar la debida importancia a la producción de materiales comunicacionales en kichwa.

Finalmente, conocedores del proceso que cumplen las redes sociales, aprovechamos para proyectarnos a un nivel nacional e internacional con una programación permanente, convirtiéndonos en el primer canal kichwa de televisión vía Internet y tener un acercamiento con los pueblos kichwas del Ecuador, los migrantes en Estados Unidos, Europa, Asia y los kichwa hablantes de otros países de Sudamérica como: Colombia, Perú, Bolivia y Argentina.

La comunicación comunitaria está encaminada a la decolonización ideológica para alcanzar las verdaderas reivindicaciones de tierra y territorios históricos reconstruidos para el equilibrio e igualdad en la convivencia nacional e internacional con los otros pueblos del mundo.

Referencias bibliográficas

Constitución de la República Ecuatoriana, publicado en el Registro Oficial de 20 de octubre de 2008.

Choaque Canqui, A. *El Estado Plurinacional Autonomico, Alcances y Límites*, pág. 59, I.G.Sirena, Bolivia 201.

Sondeo de vitalidad de la lengua kichwa en comunidades serranas

Alliwa Pazmiño

Centro de Pensamiento y Culturas Andinas
[yoly_16@hotmail.com]

Resumen

En el presente documento se discuten datos cuantitativos y cualitativos referente al uso de la lengua kichwa y su vitalidad en base a encuestas aplicadas en comunidades kichwa de las provincias de Bolívar, Cotopaxi, Pichincha y Chimborazo. La información analizada tiene que ver con las categorías sobre el conocimiento y uso de la lengua, los cambios lingüísticos y el papel de la lengua en la educación formal. El conocimiento y uso de la lengua se enfoca en las preferencias de uso que tienen los habitantes de acuerdo al género y la edad. Los cambios lingüísticos tienen que ver sobre todo con el paso del monolingüismo al bilingüismo y el fenómeno de la mezcla kichwa-castellano. En relación con la situación educativa se analizan las actitudes que tienen los kichwa hablantes frente a su lengua como parte de la identidad cultural.

Introducción

El sondeo para conocer la vitalidad de la lengua kichwa en varias comunidades de la sierra del Ecuador tuvo lugar como parte del curso de formación de profesores de kichwa RUNA RIMAY, organizado por el Centro de Pensamiento y Culturas Andinas-Tinkunakuy. Con este fin se utilizó una encuesta sociolingüística modelo que fue traducida al kichwa y levantada en dicha lengua.

La investigación se enfocó exclusivamente en el uso de la lengua kichwa en los diferentes espacios y los tipos de hablantes. La lengua kichwa se enfrenta al reemplazo por la lengua castellana y ello se debe a diferentes factores sociales, políticos y culturales. En muchos de los casos el idioma kichwa se ha reducido al uso familiar, aunque existe la educación bilingüe,

ésta es muy restringida debido a que no todas las materias se dictan en este idioma. Más todavía, los niños y jóvenes prefieren comunicarse en castellano. Asimismo, en los medios de comunicación no existe una transmisión de información en kichwa, siendo de uso predominante el castellano; de hecho, son pocos los medios de comunicación que utilizan la lengua nativa, en este caso las radios comunitarias. A continuación se analizan los resultados según categorías.

Conocimiento y uso de la lengua

Con la finalidad de conocer la preferencia lingüística de los hablantes kichwas se aplicaron las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es su lengua materna?
2. ¿Qué idioma prefiere hablar?
3. ¿Qué lengua habla más en casa?

4. ¿En qué lengua escribe?

La mayoría de los encuestados fueron kichwa hablantes de 17 a 70 años, tanto hombres como mujeres.

Comunidad	Provincia	#	Genero	
			F	M
San Antonio	Pichincha	13	7	6
La Loma	Cotopaxi	12	7	5
Papaloma	Bolívar	20	12	8
Herapamba	Bolívar	15	6	9
Pulinguí Centro	Chimborazo	20	10	10

Figura 1. Encuestados según comunidad y género

En todas las comunidades el kichwa es la lengua materna en un 70%; mientras que el 19% considera a ambos idiomas como su lengua materna y solamente un 6% dice ser originalmente hispanohablante. Uno de los factores incidentes en este caso es la escolarización que emplea el español desde la enseñanza primaria, incluyendo los cursos de alfabetización dictados en castellano. Si comparamos con datos anteriores de 1998, según estudios realizados a nivel de 9 provincias del Ecuador, para ese entonces el 73% de la población tenía como su lengua materna el kichwa. (Haboud 1998:91). Actualmente se ve, por el contrario, un mayor porcentaje de bilingües. Si cruzamos estos datos con las variables de género tenemos los siguientes cuadros:

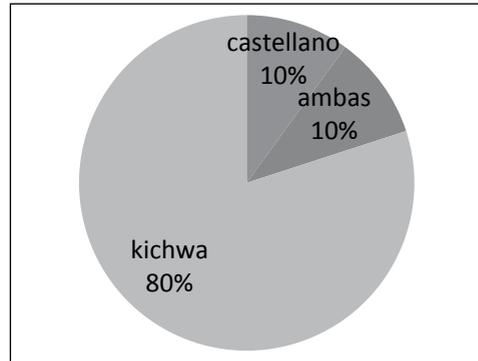


Figura 2: lengua materna por género masculino

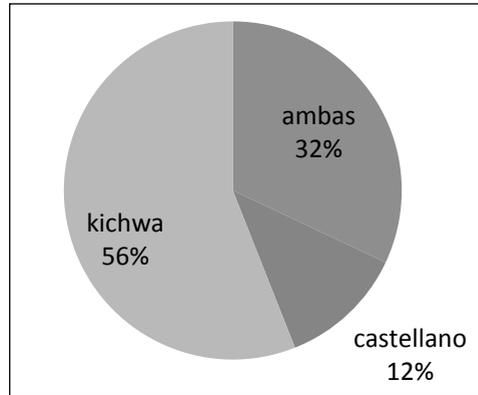


Figura 2: lengua materna por género femenino

En la comunidad de San Antonio, el 54% de los encuestados se siente cómodo hablando el castellano; el 32% ambas lenguas y solamente el 15% se siente cómodo hablando el kichwa.

Pulinguí Centro está ubicada al noroeste de la provincia, en la antigua carretera a Quito. La mayoría de los entrevistados en esta comunidad se siente cómoda hablando ambas lenguas (40%); mientras que el 30% se siente más cómodo hablando kichwa y el 30% castellano. Similares datos se obtienen en la comunidad La Loma, de la provincia de Cotopaxi.

En Herapamba, un 80% prefiere hablar kichwa; 13% castellano y el 7% ambas lenguas. En este caso se trata de una comunidad de altura donde la comunicación con Guaranda es más lejana. Mientras que en la comunidad de Papaloma, en la misma provincia de Bolívar, 65% de los entrevistados se siente más cómodo hablando las dos lenguas, seguidos de un 30% que habla con más comodidad el kichwa y solo el 5% prefiere utilizar el castellano.

Para las personas de 40 o más años, el kichwa es la lengua preferida para la comunicación en familia (38%); los menores de 40 años emplean ambas lenguas en un porcentaje similar (39%) y los menores de 20 años prefieren hacerlo solo en castellano.

En su totalidad escriben en lengua castellana. Excepcionalmente, un 2% lo hace también en kichwa. Es probable que este porcentaje corresponda a los profesores bilingües.

Según Alberto Conejo, actualmente el kichwa está siendo utilizado a nivel académico y en la comunicación cotidiana. El kichwa cotidiano es el que se utiliza a nivel familiar, acentuado porcentualmente en las generaciones mayores. Por su parte, las generaciones más jóvenes tienden a utilizar el castellano en un 80%, aunque en el contexto familiar siguen utilizando el kichwa.

De alguna manera la DINEIB ha aportado en la concienciación y valoración cultural de la lengua, pero no ha llegado a incidir en el uso, pues éste tiene que ver con un contexto social marcado por el avance de la urbanización, la tecnología y la influencia de los medios de comunicación.

Cambio lingüístico

El uso del kichwa tiene relación directa con las edades de los entrevistados. En los mayores de 40 años su lengua es el kichwa y quienes están en la franja intermedia presentan un bilingüismo más acentuado; mientras en los jóvenes el monolingüismo hispano es el predominante.

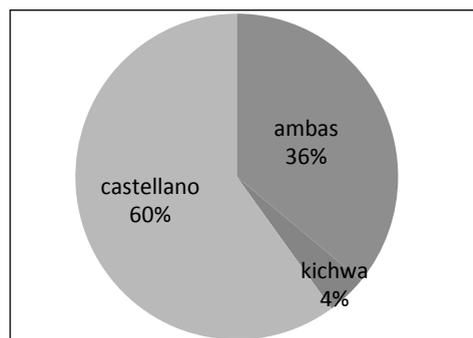


Figura 4. Lengua más utilizada por los jóvenes

La comunidad San Antonio del cantón Cayambe, por ser el lugar donde existen importantes industrias de lácteos y por el desarrollo de la floricultura, ha sido un polo de desarrollo que ha traído gente de otras provincias, por lo que en este caso la castellanización ha sido más acentuada. Mientras tanto, en la comunidad Herapamba de la provincia de Bolívar la situación económica no ha variado; si bien puede verse afectada por el fenómeno de la migración del campo a la ciudad, razón por la cual se mantiene el kichwa como lengua predominante. En cambio, en las comunidades de Papaloma, La Loma y Pulinguí existe un alto porcentaje de bilingüismo probablemente debido a la migración por razones laborales de la mayoría de la población campesina.

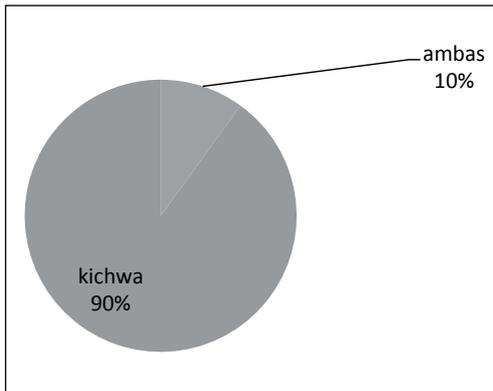


Figura 5. Lengua que hablaban los abuelos

De las encuestas anotadas se concluye que 90% de los abuelos y 75% de los padres hablaban solo kichwa; mientras que solamente 4% de los nietos conserva esta lengua como su código de comunicación.

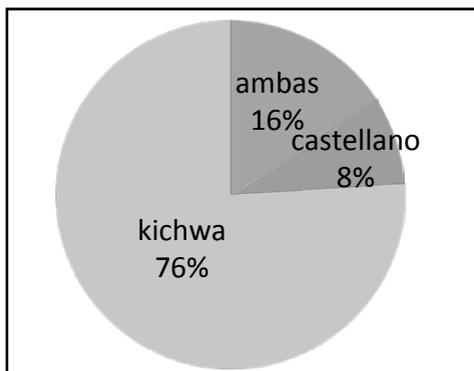


Figura 6. Lengua que hablaban los padres

En relación con la mezcla del kichwa y el castellano podemos afirmar que ésta se realiza a todo nivel, sin importar la edad ni los lazos familiares, porque el kichwa toma del castellano mucho vocabulario, incluyendo formas gramaticales. Siendo de carácter rural y debido a la migración del campo a la ciudad, el kichwa no ha podido responder a los cambios de la vida urbana, acentuándose la interferencia del

castellano en la lengua indígena. Por otra parte, la creación de neologismos realizado por lingüistas y expertos en la lengua no ha sido suficientemente socializada con la población kichwa hablante y sus efectos han sido nulos.

Lengua y educación formal

En relación con este punto podemos afirmar que la educación formal ha sido exclusivamente castellana y todos sus referentes han sido tomados de modelos hispanos. El bilingüismo fue tomado en cuenta únicamente para la educación intercultural bilingüe hace apenas 21 años.

“Conforme aumenta el nivel educativo, el porcentaje de kichwa hablantes disminuye, en tanto que la tendencia opuesta se puede observar para el caso de los hispanohablantes” (Haboud 1998:100).

A la pregunta: ¿le parece a usted que las mamás de esta comunidad hablan en kichwa a sus hijos? La respuesta predominante es que sólo algunas veces, mientras que los hijos responden en castellano en su totalidad. El hecho es que los niños ya no se comunican en kichwa. Pese a estos resultados la actitud de muchos kichwa hablantes es la de conservar la lengua y de que sus hijos recuperen el kichwa. A ello ayudaría sin duda un mayor número de publicación de materiales didácticos y la socialización de sus contenidos no solo en la población indígena sino en toda la población nacional y en todos los ámbitos del conocimiento. Sólo así el kichwa llegaría a considerarse como un valor cultural de la población ecuatoriana y no solo de una minoría lingüística. La mayoría de la población kichwa considera que el idioma es parte importante de su cultura y su pérdida significaría el fin de

la identidad kichwa, por lo que espera que la lengua y la cultura renazcan.

Según Alberto Conejo, Director Ejecutivo del Instituto de Idiomas y Saberes Ancestrales, lo ideal desde el planteamiento curricular es que las ciencias también se dicten en kichwa, si bien hay que diferenciar la lengua como comunicación y como proceso de enseñanza. Todas las asignaturas deberían impartirse en lengua kichwa. Sin embargo, al kichwa se lo ha visto como una asignatura más y no es así. Al momento se están explorando alternativas para esta visión, pues depende mucho de los procesos de concientización de la

población. Es de esperar que todo el proceso se vaya concretando y que las organizaciones y dirigentes indígenas tomen muy en serio el tema identitario y lingüístico.

Referencias bibliográficas

- Buttner, Thomas. (1993). *Uso del quichua y el castellano en la sierra ecuatoriana*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Haboud, Marleen. (1998). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos*. Quito: Editorial Abya Yala.

Presente y futuro de la lengua quichua desde la perspectiva de la experiencia vasca (Kichwa sisariy ñan)

Arturo Muyulema

TINKUNAKUY

Centro de Pensamiento y Culturas Andinas

Quito, Ecuador

[kausay@yahoo.com]

Resumen

El presente artículo parte de un breve recorrido de la lengua quichua a la luz de las primeras escuelas bilingües de Dolores Cacungo, pasando por el célebre encuentro de Nueva Vida en 1980, donde se define la unificación del alfabeto quichua, hasta el período DINEIB (1988-2011) y se destacan: la oficialización del alfabeto kichwa, la publicación del diccionario con el mayor caudal lexical y neologismos y un corpus de material didáctico y gramatical. Las claves para la recuperación lingüística e identitaria del euskera, una de las lenguas minoritarias no indoeuropeas más antiguas de Europa, que ha alcanzado al menos las cinco funciones de la lengua hasta la enseñanza superior y la capacidad de movilización del pueblo vasco por la centralidad de la lengua, constituye un ejemplo para replantear el bilingüismo en la educación intercultural bilingüe. Finalmente, para que una lengua de origen se mantenga viva en el siglo XXI y avance en la normalización/modernización del quichua, entre otras cosas se plantea que la comunidad lingüística debe: tener hablantes completos, aupar por una liga mundial en pro de las lenguas amenazadas, dar un salto tecnológico a plataformas virtuales y ofrecer una tesis radical hacia un modelo de hegemonía abierta del quichua para revertir la diglosia frente al castellano.

Breve recorrido y evolución de la lengua quichua

La lengua quichua o runashimi es la lengua indígena de mayor importancia social en el Ecuador, la misma que ha sido reivindicada por el movimiento indígena como un instrumento de visibilización de sus derechos colectivos, siendo el gran Levantamiento del Inti Raymi de 1990, el que sirvió de plataforma para formular la tesis del estado plurinacional, hasta que en

el año 2010 la propia Asamblea Nacional emite una resolución y declara el 21 de junio como el Día de Conmemoración Nacional de los Levantamientos Indígenas y Populares del Ecuador “Inti Raymi”¹.

En la trayectoria histórica de la lengua quichua en nuestro país, cabe mencionar los momentos claves de las experiencias

1 Resolución suscrita por el Presidente de la Asamblea Nacional, el 29 de junio de 2010.

previas²: desde la década de los años cuarenta, las escuelas indígenas de Cayambe de Dolores Cacungo, las misiones en los años cincuenta y sesenta, el auge de experiencias autogestionarias y comunitarias de educación indígena en los setenta y ochenta hasta el programa oficial de alfabetización en quichua y en otras lenguas del CIEI (Convenio Ministerio de Educación y Cultura y Pontificia Universidad Católica del Ecuador), desde 1978 hasta 1986. Como resultado de este último, constan entre otras obras: “Caimi Ñucanchic Shimuyu-panca” (CIEI-PUCE 1982); “Ñucanchic Llactapac Shimi” (CIEI-PUCE 1983); “Ñucanchic Causaimanta Yachaicuna” y Antisuyu-Punasuyu (Montaluisa, CIEI-PUCE 1985), que constituyen los cimientos que determinaron el camino a la estandarización de la lengua quichua. Otro de los aportes importantes en los primeros años de institucionalización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB (1988) ha sido el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural P.EBI (Convenio Ministerio de Educación y Cultura y GTZ), con el que se publicaron un conjunto de materiales didácticos para las escuelas bilingües de la región andina y diccionarios y gramáticas de la época colonial, destacándose para efectos de esta ponencia la investigación sociolingüística: “Uso del quichua y del castellano en la sierra ecuatoriana”, única en esta versión que se ha realizado hasta la fecha para medir el grado de vitalidad de la lengua quichua (P.EBI-MEC-GTZ 1993).

El punto referencial del proceso de estandarización de la lengua quichua se remite al año 1980 por iniciativa de las orga-

nizaciones indígenas, en coordinación con el Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El Encuentro de Indígenas del Campamento Nueva Vida en Quito³ acuerda un alfabeto unificado de 26 grafías para todas las variantes fonéticas del quichua. Luego, por razones lingüísticas y pedagógicas se adoptaron 21 grafías: a, c, ch, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, qu, r, s, sh, t, ts, u, y, z (Boletín No. 1 “Nacionalidades Indias”, 3-4); el mismo que fue usado por casi 18 años en diferentes proyectos educativos y en el sistema de educación intercultural bilingüe. Este alfabeto, por un buen tiempo, tuvo la resistencia del sector evangélico por cuanto la literatura cristiana y la Biblia estaban escritas con las 26 grafías y los textos kichwa de la DINEIB fueron rechazados en varias comunidades de Chimborazo.

Durante la gestión de la DINEIB encargada de llevar adelante la política lingüística y educativa de los pueblos indígenas se dieron: la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB (1993), el aporte de la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe LAEB Universidad de Cuenca (1994) y el Convenio MEC-CONAIE. A partir de los acuerdos del II Encuentro para la Unificación del Alfabeto kichwa, realizado en Tabacundo en 1998 comienza otro período de redefinición del quichua estándar. La conformación de equipos técnicos provinciales, la Regional Kichwa Andina (2002) y la Regional Amazónica, encargados de revisar y elaborar los materiales didácticos retoman la revisión de las grafías kichwa entre los dialectos serranos

2 Acuerdo Ministerial No. 0112, 31 de agosto de 1993 que oficializa el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de la DINEIB, pp 3-7.

3 Encuentro realizado del 14 al 18 de abril de 1980, con la presencia de delegados de Ecuarunari, Conacnie (hoy Conaie) y evangélicos.

y amazónicos y confluyen en el año 2003 la creación de la **Kichwa Yachay Kama-yuk KAMAK** (la Academia de la Lengua Kichwa, ALKI)⁴. En 2004, una de las primeras tareas de KAMAK /ALKI, a través de varios talleres con docentes, técnico docentes, lingüistas, supervisores del sistema de educación intercultural bilingüe SEIB y líderes fue establecer la nueva versión del alfabeto unificado de 20 grafías⁵, de las cuales se considera 'ts' y 'z' para los términos protokichwa y son: a, ch, i, h, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, ts, u, w, y, z.

En materia de corpus, KAMAK ha elaborado en base a investigaciones recientes: el diccionario "Shimuyukkamu" kichwa-español, español-kichwa (2007) con alrededor de 11.500 entradas léxicas kichwa-español; la gramática "Kichwa Shimi Yachay", en 2008; y la participación en la investigación y elaboración de 54 textos para la educación básica kichwa andina "Kukayu Pedagógico", donde se ha creado un importante caudal lexical de neologismos kichwa. Así también, la Subsecretaría de Diálogo Intercultural, a partir del diccionario "Caimi Ñucanchic Shimuyu-panca" (CIEI-PUCE 1982), publicó la nueva versión "Kichwa Yachachikkunapa Shimiyuk Kamu" en 2009, donde presenta el Bosquejo Histórico y Lingüístico Qichwa de Fabián Potosí y la propuesta de cambio a favor del infinitivo "-y" en lugar de "-na" para el kichwa ecuatoriano. Entidades independientes como la Corporación Educativa MACAC han trabajado también en el campo de lexicografía kichwa; como los

diccionarios kichwa "Quri Quinti" de Potosí (2004) y "Léxico actualizado español qvechva" de Almeida (1992) que forman parte del patrimonio lingüístico kichwa.

A lo largo de treinta y un años, con énfasis durante la vida institucional de la DINEIB 1988-2011, se han creado alrededor de tres mil neologismos kichwa (José Caiza, comunicación personal, agosto 2011), que en una primera versión han sido incorporados al diccionario "Shimiyukkamu", publicado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamín Carrión", núcleo de Sucumbíos, la DIPEIB-S y KAMAK.

El ejemplo de la experiencia vasca en la recuperación de la identidad lingüística⁶

"El verdadero misterio del euskera es su supervivencia, no su procedencia" Koldo Mitxelena⁷.

La historia del euskera se remonta miles de años atrás, siendo una de las lenguas más antiguas de Europa, de origen desconocido, no indoeuropeo y con una población de 3 millones de habitantes; 2.700.000 en la zona española, en las provincias de Bizkaia, Gipuzkoa y Araba que constituyen la Comunidad Autónoma Vasca, donde el euskera es oficial. En la provincia de Navarra, el euskera es semi-oficial y en Iparralde, en el estado francés con 300.000 habitantes en tres provincias, no tiene ninguna oficialidad. La totalidad del territorio vasco se conoce como País Vasco, más culturalmente Euskal Herria que significa, el país del euskera, donde se habla y vive en euskera. Los

4 Instancia creada adscrita a la DINEIB con sede en la ciudad de Ambato encargada de realizar estudios y normalización de la lengua kichwa.

5 Alfabeto oficializado mediante Acuerdo DINEIB No. 244 de 16 de septiembre de 2004.

6 Resumen basado en: La Experiencia vasca. Claves para la recuperación lingüística e identitarias de José María Sánchez Carrión.

7 Pensamiento escrito por el lingüista Koldo Mitxelena, uno de los más importantes en Euskal Herria.

vascoparlantes o euskaldunes representan alrededor de 800.000 habitantes (30%). Durante el franquismo (1939-1975) se prohibió su uso bajo la imposición de una lengua única, el castellano.

El euskera es una lengua unificada desde 1968, con una Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia) creada en 1919. El euskera o euskara desde su oficialización en 1980 es una lengua normalizada; lingüísticamente es una lengua aglutinante, que tiene la estructura oracional S.O.V., similar a la gran mayoría de las lenguas indígenas del mundo.

Claves para la recuperación lingüística e identitaria

Frente al proceso de sustitución del euskera y la inminente pérdida, los vascos se preguntaron hace cincuenta años: “¿Queremos ser? QUEREMOS SER EUSKALDUN” (hablar y vivir en euskera). Definieron como condición que para que el euskera sea una lengua viva y útil, éste debe adecuarse a la realidad que viven sus hablantes y debe cumplir tres requisitos: a) tener una zona o hábitat lingüístico exclusivo; b) tener hablantes completos; y c) ser una lengua unificada, estándar. Entre 1960 y 1975, comienza el auge de la creación de las ikastolas⁸, escuelas donde se enseña íntegramente en euskera, que funcionaron de manera alegal. Desde 1980, la enseñanza obligatoria en la educación se hace bajo tres modelos lingüísticos de bilingüismo:

- **Modelo A:** enseñanza en español y euskera como asignatura (modelo estatal).

- **Modelo B:** 50-50, enseñanza de las asignaturas mitad en castellano y mitad en euskera.
- **Modelo D:** enseñanza integral en euskera y el español como asignatura (modelo de ikastolas).

A partir de 1980, la red pública de educación aplica el modelo D, llamado modelo de inmersión basado en una hegemonía abierta. El Modelo A está desapareciendo por obvias razones.

La función de las lenguas

Para que la lengua tenga hablantes completos, se hizo necesario implementar acciones para alcanzar al menos las cinco primeras funciones de la lengua y se comenzó por alfabetizar en euskera y euskaldunizar a los no vascoparlantes con el fin de que sus hijos reciban educación en euskera (ikastolas); se requería la formación previa del profesorado, el corpus de material didáctico en euskera y la estandarización, entre otros.



Gráfico 1: Los ámbitos de normalización de la lengua, agentes y programas.

8 Escuelas federadas dirigidas por los padres de familia y el clero, donde se enseñan íntegramente en euskera denominado modelo de inmersión.

Así se describe el testimonio de los propios gestores:

Los principales ámbitos de trabajo para la normalización de una lengua residen en la educación, el corpus y los medios de comunicación y para poner en marcha este proceso (...) han resultado fundamentales los movimientos sociales de nivel local y nacional, pues la mayor parte de las asociaciones e instituciones que han revitalizado el euskera han nacido de la iniciativa popular (Garabide 2010:44).

El movimiento de Euskalgintza aglutina los siguientes ámbitos/espacios, agentes y programas que lo representan con un árbol:

- Educación (confederación de ikastolas, universidades, una pública y una privada cooperativa).
- Corpus (lexicografía, diccionarios, gramáticas, estandarización, servicios lingüísticos).
- Producción cultural (música, bertso-larismo, oralidad, ferias, fiestas, gastronomía, literatura, teatro, ocio).
- Medios de comunicación (radio, revistas, periódicos, televisión, redes sociales).
- Movimientos sociales locales y nacionales por la lengua (AEK para la alfabetización, Kontseilua, otros).
- Instituciones públicas (Euskaltzaindia, ayuntamientos, gobierno vasco, diputaciones, justicia).
- Mundo laboral (empresas, planes de gestión lingüística en instituciones privadas y públicas).

Los recorridos lingüísticos para la adquisición/aprendizaje de la lengua euskera

Una adaptación del modelo propuesto por «Txpetx», basado en los vasos comunicantes.

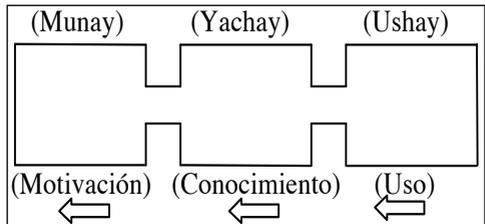


Gráfico 2a: Adquisición primaria, natural (recorrido A)

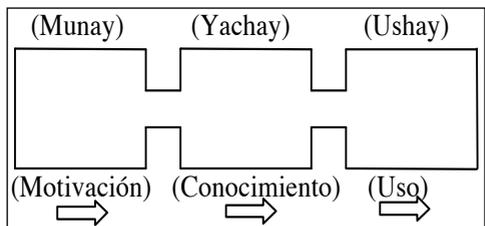


Gráfico 2b: Adquisición secundaria, inducida (recorrido B)

Recorrido A:

Uso \rightleftarrows Conocimiento \rightleftarrows Motivación

Recorrido B (menores):

Motivación \rightleftarrows Uso \rightleftarrows Conocimiento
Cultural Cultural Cultural

El niño/niña aprende su lengua materna en el hogar de manera natural e inconsciente (A), luego va habilitándose académica y culturalmente (B), hasta convertirse en hablante completo (AB). En este recorrido, el recibir la educación en la lengua de origen es una condición casi imprescindible para conducir así a la lengua a su máxima expresión y desarrollar todas las funciones de la lengua.

Recorrido B (adultos):

Motivación \rightleftarrows Uso \rightleftarrows Conocimiento
Cultural Cultural Cultural

El adulto requiere como punto de partida una MOTIVACIÓN para aprender una segunda lengua, en la medida que CONOCE, hace USO de ella. Para completar el recorrido (B), es posible que haga el recorrido A; como consecuencia del uso consciente y cultural conoce mejor la lengua. Una vez completados ambos recorridos (BA), se convierte en hablante completo e, inclusive, depende del cultivo de la segunda lengua en todas las funciones culturales y puede llegar a ser hablante completo AB.

El futuro de la vitalidad del quichua

Vivimos en un mundo globalizado, cambiante e interrelacionado de tal modo que cada vez vamos perdiendo el contacto directo, lo que exige adecuarse a la realidad y buscar estrategias para fortalecer o restablecer la vitalidad de las lenguas minoritarias. En el mundo no solamente se evidencia la crisis de la diversidad ecológica sino también la crisis de la diversidad lingüística, más si consideramos que los “modelos de desarrollo” o los “proyectos de cooperación” aún no han comprendido la dimensión de la gestión de la diversidad cultural y lingüística. Esto hace imprescindible replantear los modos de pensamiento y políticas de homogenización hacia el equilibrio ecológico, el equilibrio entre diversos y entre todos. Esta tesis debe cumplir los principios de igualdad y de justicia. En este orden, Luis Monta-

luisa⁹ plantea que “la primera política lingüística del estado debe ser la de preservar los territorios ancestrales”, pues justamente en la amazonia ecuatoriana, donde hay mayor diversidad ecológica, hay mayor diversidad lingüística, ambas en peligro de extinción. Como afirma la UNESCO, si no se toman acciones, la mayoría de las lenguas del mundo habrán desaparecido antes de que finalice este siglo; con ello, la humanidad habrá perdido una gran riqueza cultural y conocimientos ancestrales, en particular de las lenguas indígenas. (UNESCO 2010).

Para dibujar las posibles pautas sobre el futuro de nuestra lengua kichwa y la tarea que le corresponde asumir a la comunidad lingüística a la que pertenezco y a la sociedad en su conjunto, vale la pena partir de interrogantes y conocer cuál es la ideología lingüística que han asumido los gobiernos frente a las lenguas indígenas u originarias.

¿Qué permitió que la lengua quichua haya pervivido miles de años y soportado por más de 500 años la hegemonía de la lengua española y que siga viva a lo largo de los territorios de los Andes? ¿Puede una lengua originaria de tradición oral ser una lengua moderna o actualizada? ¿Se puede llegar a dominios de terminología científica y tecnológica como: la informática, las matemáticas, economía, política, jurídica, física en quichua? ¿Se puede revertir una lengua de origen en estado de extinción en una comunidad lingüística?

9 Lingüista y docente universitario; primer Secretario de Educación, Ciencia y Cultura de la CONAIE y primer Director Nacional de la DINEIB.

La ideología lingüística del Estado

Para conocer la política lingüística del gobierno en cuanto a los derechos lingüísticos de las lenguas minoritarias, conviene medir la actitud oficial y las acciones que lleva el gobierno, que aún si no hubiera ninguna de ellas es ya una política lingüística. "Esta puede expresarse de manera activa o pasiva: hacia la preservación lingüística y cultural o justamente en el sentido contrario" (de Vries y Lucy 1988:17). Sánchez Carrión «Txpetx», al abordar la asimilación lingüística como ideología lingüística, afirma que: *Asimilarse es morir*.

Después de que un pueblo invade a otro y lo domina, al pueblo sojuzgado le quedan dos opciones: la asimilación o la resistencia. La asimilación es, tras la conquista, la iniciativa inmediata del grupo en el poder. Su objetivo es la absorción del pueblo dominado; es decir, identificar y eliminar las diferencias entre dominadores y dominados. No se trata de "igualar" a los gobernantes con los gobernados, sino evitar que éstos permanezcan o surjan posteriormente como un grupo autoconsciente. (Sánchez Carrión, *Lengua y Pueblo* 1980:25).

Para una verdadera ideología del pluralismo lingüístico y la coexistencia de las lenguas, un plan gubernamental sería válido si éstas estuvieran orientadas a cumplir los derechos lingüísticos de las lenguas minoritarias que se traduzcan en una actitud de apoyo total, en políticas lingüísticas consensuadas como el otorgamiento de estatus oficial. La Constitución Política del Estado dictada en Montecristi, reconoce para el castellano el estatus de idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural; mientras el estatus de oficialidad de los demás idiomas

indígenas es válido únicamente en sus propios territorios y en el sistema de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, la aspiración planteada por el movimiento indígena (CONAIE) fue alcanzar la cooficialidad del kichwa como la segunda lengua del Ecuador, sueño que se ahogó ante la mirada atónita del General Eloy Alfaro Delgado, en el Centro Cívico Ciudad Alfaro.

Algunas claves y estrategias para la normalización de la lengua quichua

Para que una lengua se mantenga viva en el siglo XXI se requiere alcanzar el estado lingüístico AB en la comunidad de hablantes. El escenario óptimo es que existan hablantes completos que han realizado los recorridos AB y BA. Para los primeros, su lengua materna (A) representa el espacio simbólico y el conocimiento máximo de la lengua y lo han habilitado culturalmente (B). Los segundos, representan la máxima motivación, ya que no conocieron la lengua materna y culturalmente llegan a convertirse en hablantes completos (BA), con opción de convertirse en AB. Solo así la comunidad lingüística quichua estará en condiciones de llevar a la lengua a nuevos espacios, adaptarla a las innovaciones de la época y asumir al menos las cinco funciones de una lengua actualizada/moderna. En la misma línea, el factor más importante para medir la vitalidad de una lengua constituye la transmisión intergeneracional en el núcleo familiar y la actitud hacia la lengua. (Fishman 1995, UNESCO 2003).

En este camino, no basta con esperar el apoyo oficial sino que la misma comunidad lingüística y la comunidad académica deben actuar y gestionar con instituciones propias, en distintos ámbitos

para la normalización de la lengua. Decisiones como fortalecer el KAMAK o crear un Consejo del Runashimi, como lo planeado hace décadas desde la comunidad de los hablantes, son imprescindibles a corto plazo. En el ámbito de trabajo, la planificación lingüística en cuanto al estatus y planificación del corpus será el centro de gravedad de los próximos diez años, siendo uno de los desafíos avanzar en el corpus de material didáctico para la enseñanza en todas las lenguas indígenas, la lexicografía (diccionarios, gramáticas, descripciones), terminología para diferentes dominios de conocimiento, neologismos, onomástica (toponimia, antroponimia, zoonimia), estudios sociolingüísticos, dialectología del quichua y atlas lingüístico. El dar el salto tecnológico a plataformas virtuales para generar recursos y herramientas lingüísticas será clave en el proceso de normalización y modernización de la lengua quichua.

En cuanto a otros espacios, agentes y programas como: organizar y fortalecer los espacios hegemónicos de la lengua quichua en los ámbitos de producción cultural en sus diversas manifestaciones; medios de comunicación y TICs; agentes culturales dinamizadores de la lengua, escuela de traductología; formación lingüística y de escritores kichwa; planes de gestión lingüística en gobiernos autónomos descentralizados y regímenes especiales contribuirán al proceso de normalización. ¿Qué sucede con la lengua quichua en el movimiento indígena? Se requiere redefinir una política lingüística de comunicación y de revitalización. En comparación con el uso del quichua en los espacios familiares, comunales, asambleas y foros políticos, parece ser que la asimetría es mayor en la amazonía y menor en la región

andina. Innovar programas de educación y recuperación de la lengua de la población kichwa en las grandes ciudades y capitales debido al fenómeno migratorio y estimular el rol de la mujer como transmisora de la cultura y la lengua de origen, debe ser una de las políticas lingüísticas prioritarias del estado ecuatoriano.

En el ámbito internacional, retomar el proyecto del alfabeto panandino qichwa, establecer una alianza o liga de los pueblos indígenas del mundo por las lenguas originarias y adoptar la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998) para el reconocimiento del Sistema de Naciones Unidas y los gobiernos, constituyen estrategias importantes en este comienzo de siglo.

El bilingüismo y la educación intercultural bilingüe ¿El dilema?

Según los modelos de bilingüismo (de Vries 1988), desde la época del P.EBI y durante los primeros años de la DINEIB, ésta experimentó en las escuelas bilingües los modelos de transición (uso de la lengua materna en el primer año como instrumental hacia el uso exclusivo de la segunda lengua) y de mantenimiento (desde el segundo año se usan ambas lenguas manteniendo una equivalencia en la enseñanza de las asignaturas) hasta proponer una variante con la oficialización del MOSEIB (1993) denominado modelo de mantenimiento y desarrollo. Este bilingüismo apuesta al perfeccionamiento de la lengua, su uso pedagógico, académico y epistemológico. (Alberto Conejo¹⁰, comunicación personal, agosto 2011). En el currículo del

¹⁰ Supervisor Nacional, actualmente encargado del área de lenguas de la DINEIB y uno de los promotores de la reforma del MOSEIB 2010.

SEIB se prevé también la inclusión de una tercera lengua.

Niveles escolares (de 1 hasta 10 de E.B.)

K C	K	K	K	K	K	K	50% K
	C	C	C	C	C	C	50% C

Gráfico 3a: Modelo para alumnos con l.m. kichwa.

Niveles escolares (de 1 hasta 10 de E.B.)

C K	C	C	C	C	C	C	50% C
	K	K	K	K	K	K	50% K

Gráfico 3b: Modelo para alumnos l.m. castellano.

Sin embargo, en la realidad y revisando algunos informes de evaluación externa de la EIB cabe preguntarse qué modelo de bilingüismo se está aplicando en el SEIB. ¿Se aplica al menos el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo? ¿En qué CECIB se puede evidenciar una enseñanza hegemónica del quichua? ¿Se puede plantear una herejía lingüística más radical para revertir la diglosia frente al castellano? Si avanzamos en todos los frentes y ámbitos, si consensuamos con los mismos actores es probable que en menos de diez años se vean los primeros CECIB aplicando un modelo de hegemonía abierta del

quichua o el nuevo modelo de inmersión. Habrá que esperar respuestas de las autoridades públicas.

Tukuy runakunaman: **'Kaymi Kanchik', 'Kaypimi Kanchik', 'Ñukanchikmi kanchik'**.

Referencias bibliográficas

Casa de la Cultura, Núcleo de Sucumbíos. (2008). Diccionario "Shimiyukkamu". 2ª ed. Quito.

de Vries, Lucy (1988). *Política Lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia*, EBI (MEC-GTZ)-CEDIME. Ed. Abya Yala. Quito.

Fishman, Joshua A. (1995). *Sociología del lenguaje*. Ed. Cátedra Lingüística. Madrid.

Garabide Elkartea. (2010). La experiencia vasca. Claves para la recuperación lingüística e identitaria.

Moseley, Christopher (ed.). (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, 3ra edición. París, Ediciones UNESCO. Versión en línea: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>

Sánchez Carrión «Txpetx», José Ma. (1980). *Lengua y Pueblo*. Ed. Elkar. Donostia, España.

Sánchez Carrión «Txpetx», José Ma. (1991). *Un futuro para nuestro pasado: claves para la recuperación del euskera y teoría social de las lenguas*, 2ª ed. Donostia, España.

SEPDI Ministerio de Educación. (2009). "Kichwa Yachachikkunapa Shimiyuk Kamu" Runa Shimi - Mishu Shimi, Mishu Shimi - Runa Shimi. Quito.

Sharing a world of difference, UNESCO – Terralingua –WWF. (2003). (Ecología de las lenguas).

Tinkunakuy y la reconstitución de nuestros pueblos a través de la revitalización de sus lenguas

José Yánez del Pozo

Centro de Pensamiento y Culturas Andinas

[JYANEZ@puce.edu.ec]

Resumen

La presente exposición ofrece una visión en conjunto de la historia y de las actividades realizadas hasta la fecha por Tinkunakuy, centro concebido como apoyo a la reconstitución de los pueblos del Ecuador a través de sus lenguas. Se ofrece la fundamentación filosófica que encierra los objetivos del centro así como sus principales áreas de acción, los logros alcanzados y las proyecciones a futuro.

Visión

El Centro Tinkunakuy, fundamentado en los principios del pensamiento andino profundo y en las necesidades concretas de los pueblos y naciones presentes en todo el país y también en la ciudad de Quito, se consolida como un referente fundamental en el camino hacia la plena realización (sumak kawsay) de todos los habitantes de ancestro indígena, más o menos cercano, de orígenes históricos milenarios, de lengua propia (kichwa) y de estilos de vida alternativos al sistema actual. Tinkunakuy es reconocido por su lealtad a los procesos seguidos por los pueblos en su afán de reconocimiento como seres humanos, poseedores de una sabiduría propia, y dispuestos a compartir sus conocimientos con todos aquellos que buscan de corazón los valores propios del runa o persona completa. Nuestro camino se resume en esta idea central: *kutin runa tukunkapak: volver a ser runas otra vez.*

Misión

Contribuir a la consecución del sumak kawsay a través de los cuatro ejes de pensamiento que organizan nuestra acción: el yachay o transmisión de la sabiduría; el ruray u organización para la producción; el ati o ejercicio de la política y el munay o vivencia de la espiritualidad y el arte, a través de proyectos, cursos y talleres productivos o de investigación.

Fundamentación filosófica

El mundo andino, tomado en su realidad más profunda, se nutre de una relación muy estrecha con la madre naturaleza, el mundo de los espíritus, el mundo de los ancestros y el propio mundo humano. Esto se basa en investigaciones realizadas por Josef Estermann (1995) y José Yánez del Pozo (2002); Enrique Cachiguango las comparte también cuando dice:

La naturaleza es un “libro abierto” cuyo lenguaje se entiende con los caminos de la sabiduría medicinal. Este lenguaje en idioma kichwa lo denominamos como

“rikuy”, la mirada y la visión más allá de lo normal... cada aspecto de la naturaleza considerado como los fenómenos naturales son “mensajes” que la Pachamama está emitiendo a los humanos en cada una de las circunstancias. A este rikuy lo hemos traducido aproximadamente como las “señales” naturales con que nos hablan las plantas, la tierra, el sol, la luna, las estrellas, los cielos, el rayo, el trueno, la lluvia, el murmullo del agua, el sonido del viento, el color y la forma de las nubes, el color de las hojas de las plantas, el aullido de los canes, el gruñir de las bestias, el graznido de las aves, los vuelos de los insectos, entre otros. Todas estas “señales” son códigos de comunicación que la naturaleza emite a todos sus hijos e hijas y entender este mensaje es la tarea que el yachak aprende en su etapa de iniciación (2008:14).

A partir de estas señales y de su interpretación, el hombre y la mujer sabios de la comunidad y, en general, toda la comunidad intuyen que todo está relacionado entre sí, sin que se tenga que hacer separaciones entre lo material y lo espiritual, lo concreto y lo abstracto, etc. Este principio de la relacionalidad es el principio que organiza todo. Inclusive lo que denominamos Dios es también relativo porque existe en relación a todo. Como una manera de poner ejemplos de esta relación generalizada, el sabio andino explica que hay una gran relación entre el macrocosmos y el microcosmos; el macrocosmos y los humanos; entre lo que ve que está arriba (jawa y janan) lo que está aquí (kay); lo que está adentro (uku) y lo que está abajo (uray). El hombre sabio y la mujer sabia, como la partera, podrían, sin mucha dificultad, aceptar que este principio, llamado de correspondencia, siempre está presente. Esta correspondencia en el sentido verti-

cal se completa cuando se mira que todo lo que existe no está solo sino que siempre aparece en pares. Este principio de complementariedad, Enrique Cachiguango lo explica bien cuando afirma:

Desde el ser más grande hasta el más diminuto del universo son pares y complementarios: macho y hembra; luz y oscuridad; caliente y frío; lo masculino es negativo porque es caos, destrucción y desequilibrio; lo femenino es positivo porque es armonía, equilibrio y construcción. Atsil Yaya (gran espíritu ariversal masculino) y Atsil Mama (gran espíritu periversal femenino). Kari Chaska (planeta Marte, masculino) y Warmi Chaska (planeta Venus, femenino); Inti (sol, masculino) y Killa (luna, femenina); Samay (espíritu de luz y vida) y Supay (espíritu de oscuridad y muerte); montañas machos y montañas hembras, piedras machos y piedras hembras, tierra macho (árido y seco) y tierra hembra (fértil), plantas machos y plantas hembras; animales machos y animales hembras; hombres y mujeres; salud (femenino) y enfermedad (masculino) (2008:20-21).

Este mundo andino que tiene correspondencias y que funciona a base de complementariedades en un conjunto muy interrelacionado no puede funcionar bien si no se da el principio de reciprocidad entre todos. Como los humanos no somos los únicos que existimos y, menos aún, el centro, como hemos aprendido, no podemos olvidar que somos un conjunto de “familias” que nos comunicamos y nos necesitamos entre todos, en una relación de diálogo y reciprocidad, no de verticalidad o imposición. Enrique Cachiguango distingue cuatro familias que forman esta red de reciprocidad: la comunidad divina, la comunidad humana, la comunidad natural y la comunidad de los ancestros

(2008:21). Entre las cuatro comunidades hay una cadena de ofrendas que hacen posible la vida y que Josef Estermann llama *justicia cósmica* (133) o (*pariversal* en el pensamiento de Cachiguango 22). Nada de bueno o de malo que se haga al interior de cada comunidad o entre ellas queda sin su recompensa para bien o para mal.

Según el mismo Estermann (1998) y siguiendo los gráficos de Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, que se ven en el Altar Mayor de Qoricancha en el Cusco, el universo aparece como una casa. En el vértice de esta casa se distinguen claramente dos ejes (arriba y abajo) cruzados por los ejes laterales, formando una especie de puente (*chakana*) de cuatro estrellas (cruz del sur) que se dirigen a los cuatro puntos cardinales, tan importantes para los andinos y otros pueblos de Abya-Yala (147-152). Este símbolo es lo que ha inspirado a Tinkunakuy a organizar sus principales actividades: El yachay o transmisión de la sabiduría; el munay o experiencia de la espiritualidad y el arte; el ruray o la capacidad de producción; y, el ati o vivencia de la política.

Área del Yachay

El objetivo es construir espacios que posibiliten la investigación, la producción y la transmisión de la sabiduría andina, a través de la lengua kichwa a fin de recuperar los principios más profundos de nuestros pueblos, hacia su total reconstitución.

Kichwa Yachay

A partir de 2005, y de una manera más sostenida a partir del año 2008, nuestros cursos presenciales de kichwa como segunda lengua tratan de proporcionar a los estudiantes de otras lenguas nativas el espacio más idóneo para el interaprendizaje de la lengua y todo el pensamiento profundo

que ésta conlleva. Los cursos están organizados según la siguiente escala: inicial, básico, intermedio, avanzado, hablado y escrito.

Los dos últimos cursos están dedicados especialmente a jóvenes de la población indígena urbana que por primera vez tienen un espacio según sus propias necesidades.

Para todos los estudiantes de la lengua y para todos los interesados, ofrecemos lo que denominamos *talleres de pensamiento andino* con invitados especiales y de alta calificación que abordan los temas referentes a nuestras realidades, a partir del estudio de los textos coloniales, la comprensión de la salud o la coyuntura política, entre otros. Todo se da en un ambiente no exclusivamente académico sino fraterno, que incluye también celebraciones, salidas a las comunidades y comidas comunitarias.

Con materiales, programas y profesionales mejor preparados y motivados intentamos ayudar a las personas a que se acercan a nuestro centro en su búsqueda sincera por encontrar respuestas a múltiples preguntas sobre la vida, la identidad y la conciencia social.

Kichwa Tikrachi

Con el fin de adquirir las destrezas necesarias para el difícil arte de la traducción y la interpretación, hemos organizado un taller de formación de intérpretes y traductores. En vista de que ésta es una tarea relativamente nueva y no exenta de dificultades por la diferencia de las lenguas y de sus contenidos profundos, reconocemos que éste es solamente un inicio de un largo camino que aún nos falta por recorrer. En esta perspectiva, hemos realizado los siguientes trabajos:

Traducción-interpretación de la Ley de Ambiente del Ecuador para el Ministe-

rio del Ambiente (2009), que supuso una serie de adecuaciones en torno a un tema vital para nosotros, como es la aproximación respetuosa a nuestra pachamama.

Traducción-interpretación de 30 poemas del poeta cuencano César Dávila Andrade en colaboración con el Ministerio de Cultura y la Editora Caracola (2010). El trabajo realizado por un equipo en proceso de consolidación, que incluye intérpretes y supervisores-editores, ingresó en el difícil arte del lenguaje simbólico, inaugurando así una nueva etapa de nuestro colectivo, empeñado también en la creación y recreación de lo que en general llamamos *arawi*.

Traducción-interpretación del fascículo No.1 de la Revista Ecuador Fósil de la Escuela Politécnica Nacional: *La fauna fósil de la Quebrada Chalán. Chalan waykupa ñawpa mirka tulluna* (2011). Este trabajo, en especial, demandó alta creatividad por parte del equipo a fin de guardar la fidelidad necesaria tanto en la investigación científica como en la comprensión y la inteligibilidad de los lectores de la misma zona de investigación, hablantes también de nuestra lengua originaria.

Runa Rimay Sustentación ideológica-política

Con el respaldo ideológico de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), el aval académico de la Universidad Alfredo Pérez Guerrero (UNAP) y el apoyo financiero de IBIS-Dinamarca se comenzó en septiembre de 2009, el proyecto cuyo objetivo general fue contribuir a la reapropiación del pensamiento andino hacia la construcción de un estado plurinacional y una sociedad intercultural. En el transcurso del tiempo se fue haciendo realidad lo plantea-

do como objetivo central: el avance de la lengua en cuanto a su uso académico y la ampliación hacia espacios diferentes a los tradicionales.

Organización

La convocatoria se la realizó a través de las organizaciones regionales y de base que enviaron a varios de sus mejores representantes entre maestros, comunicadores y líderes; los mismos que fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: grado de bachiller, uso fluido de la lengua kichwa y el compromiso con sus respectivos pueblos en cuanto a la organización y la revitalización del propio idioma. Se procedió, asimismo, a la organización de locales y horarios tanto para las clases como para las reuniones de evaluación, alimentación y alojamiento.

Participantes

Los participantes vinieron de las siguientes naciones¹ y pueblos de habla kichwa: karanki, otavalo, kayampi, panzaleo, ati, chimpu-waranka, kañari, saraguro, omagua y puruway.

Contenidos

El curso se dividió en tres semestres: en el primer semestre se enseñaron las bases ideológicas, políticas y científicas necesarias para el análisis de la lengua. En este sentido se organizaron sesiones de

1 Aunque la CONAIE y el estado ecuatoriano actual reconocen la existencia de nacionalidades y pueblos, con el fundamento único de la lengua, Tinkunakuy ha empezado a proponer el concepto de *nación* para referirnos a los territorios preincaicos que conservan una cierta herencia social y cultural. (Alfredo Costales, conversación personal, septiembre 2009).

reflexión sobre las siguientes áreas, bajo la coordinación de profesionales: pensamiento andino (José Yáñez); plurinacionalidad (dirigentes políticos de las organizaciones); técnicas de lectura en castellano (María Eugenia Paz y Miño); lingüística general (Jorge Gómez Rendón); y política lingüística (Luis Montaluisa).

El segundo semestre fue planeado para que los participantes adquieran bases para el análisis de la lengua. Los espacios de aprendizaje y profesionales que los coordinaron fueron: fonética y fonología del kichwa (Catalina Álvarez); morfosintaxis del kichwa (Luis Montaluisa); semiótica y semántica del kichwa (Ileana Almeida); lexicografía del kichwa (Fabián Potosí); y metodología de la investigación lingüística (Jorge Gómez Rendón).

El tercero y último semestre se dedicó a configurar los espacios y tiempos necesarios para adquirir y consolidar las habilidades necesarias para el trabajo concreto y efectivo de la lengua. En este sentido, se trabajó en las siguientes áreas: metodologías de la enseñanza del kichwa (Luis Montaluisa); elaboración de programas y materiales (Ángel Ramírez); escritura del kichwa (Bernardo Chango); evaluación del aprendizaje de la lengua kichwa (Catalina Álvarez); y vitalidad y revitalización del kichwa (Jorge Gómez Rendón).

Las clases y todo el proceso estuvieron siempre monitoreados y evaluados por profesores y estudiantes, tanto en Quito como en lugares especiales fuera de la ciudad, bajo la coordinación de José Yáñez y la asistencia de Alliwa Pazmiño, para el manejo administrativo y económico.

Resultados

Aunque por dificultades de diverso orden como: limitaciones económicas, el

tipo de actividades de los participantes o la exigencia misma que supone el estudio de la lingüística, el número de estudiantes disminuyó de 35 a 10. Sin embargo, podemos considerar que la experiencia fue muy positiva. Se consiguió, finalmente, armar un curso que nunca antes se había organizado bajo dos ejes principales, ejes necesarios para logros más consolidados: el enfoque ideológico-político y la exigencia académica con los mejores profesionales ecuatorianos.

El curso continuó con las personas más interesadas hacia nuevas propuestas como: elaboración de diccionarios, diagnósticos de situación lingüística más elaborados y diseño de programas de creación literaria en la lengua originaria. Por motivos económicos, lamentablemente, este curso no ha podido continuar.

Como parte de este congreso, y como aparece en este documento, algunos miembros de Tinkunakuy expusieron sus ideas a partir de lo que supuso la experiencia Runa Rimay. Así fue que Alliwa Pazmiño se refirió al diagnóstico del estado de la lengua en varias comunidades; Manuel Paza expone sobre la relación entre las lenguas y el estado y Arturo Muyulema expone nuevas ideas de revitalización de la lengua a partir de su reciente experiencia en el País Vasco².

Proyecciones

La capacidad de convocatoria de Tinkunakuy ha hecho posible sentar un precedente para nuevas experiencias,

2 A partir de la colaboración de la Organización GARABIDE del País Vasco en el estado español, algunos de nuestros compañeros han participado en los cursos de recuperación de lenguas en desventaja, ofrecidos para aplicar algunas de sus experiencias en nuestro medio.

orientadas no solamente a cursos similares sino también a diplomados, licenciaturas o maestrías en esta área, tan necesarias para el avance de nuestros pueblos.

Kichwa Willachiy

El área de la comunicación está pensada como un eje transversal que intenta cubrir todos los espacios de Tinkunakuy para dar cuenta de lo que el colectivo realiza y para llevar la lengua hacia el cumplimiento de mayores desafíos. Dos experiencias merecen nuestra atención en esta ocasión:

El Programa Pitak Kanchik transmitido durante todo el año 2009, a través de Radio Marañón de Quito fue el momento para que el equipo se forme y difunda sus ideas a públicos más amplios. El formato seguido fue el siguiente: willaykuna (noticias); ñukanchik punchanta kawsaymanta (la vida diaria); ñukanchik ayllu-llaktakunamanta (plurinacionalidad e interculturalidad); y kichwa shimi yachay (aprendizaje de la lengua kichwa). El uso de la lengua propia, la participación del público, la presencia de invitados especiales, incluyendo jóvenes indígenas de un colegio³ de la capital quienes discutieron temas muy diversos. Éstas son las

experiencias más salientes de este año de trabajo.

El programa Pitak Kanchik se va a transmitir a través de la Radio Pública del Ecuador, a partir del mes de septiembre de 2011, con el mismo formato. Estamos dando ya los pasos necesarios para que nuestro programa, en alianza con algunas radios comunitarias de larga trayectoria, una red de reporteros indígenas, en proceso de consolidación a partir de la experiencia Runa Rimay y otras personas e instituciones interesadas, pueda convertirse en un medio importante de información para el aprendizaje de todo el país.

Referencias bibliográficas

- Centro de Pensamiento y Culturas Andinas
TINKUNAKUY. Archivos 2005-2011.
- Cachiguango, Enrique. (2009). *Pakarina: el ritual andino del nacimiento y crianza de niños y niñas en Cotacachi*. Ibarra: Proyecto Salud Indígena Viva, Cruz Roja Ecuatoriana, Municipio de Cotacachi, UNORCAC.
- Estermann, Josef. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Román Carrión, José Luis et al. (2011). *Ecuador Fósil. Nuestros animales prehistóricos. Fascículo No.1. La fauna fósil de Quebrada Chalán. Chalan waykupa ñawpa mirka tullukuna*. Quito: Escuela Politécnica Nacional.
- Yáñez del Pozo, José. (2002). *Yanantin. La filosofía dialógica intercultural del Manuscrito de Huarochiri*. Editorial Abya-Yala.
- Wachachikmamamantapishmi kaypi kanchik. *La sabiduría de las parteras y la continuidad del pueblo Kayambi*. (en prensa).

3 Se trata del Colegio Bilingüe Intercultural Chaquiñan que acoge en sus aulas a jóvenes indígenas, procedentes de las provincias centrales del Ecuador y que actualmente participan en nuestros cursos de kichwa para hablantes nativos.

El papel de los pueblos indígenas y sus lenguas en la construcción del estado plurinacional desde su propia visión

Manuel Paza Guanolema

Centro de Pensamiento y Culturas Andinas

[pazakamak@yahoo.com]

Resumen

El presente artículo ofrece la visión del papel que cumplen las lenguas dentro del estado plurinacional y de la manera en que sirven para su construcción. Se resalta el papel de los pueblos indígenas y de sus lenguas como los verdaderos actores de la plurinacionalidad y el plurilingüismo como una forma de diversidad que debe ser respetada y fomentada desde el estado en cumplimiento del mandato constitucional.

Situación histórica de las lenguas

Ecuador vive momentos de grandes transformaciones en el campo político, económico, social y religioso. Las visiones entran en conflicto; por un lado, el pensamiento hasta ahora dominante ha perdido su credibilidad; por otra parte, los grandes pensamientos hasta ahora invisibilizados empiezan a tener vigencia.

Han transcurrido más de quinientos diecinueve años desde aquel nefasto acontecimiento llamado “la conquista”, que le permitió a una España dividida en pequeños reinos insertarse en un mundo que inauguraba su capitalismo. Para nuestro mundo indígena, solo significó el quebrantamiento del *Sumak Kawsay*, el quiebre de la línea de desarrollo natural, colectivo en lo científico, cultural, religioso y esencialmente de la línea de vida de los pueblos nacientes.

En esta presentación trataré de visibilizar toda una historia contemporánea de lucha de los pueblos indígenas y sus organizaciones, pero también de exponer lo

que implica la lengua para la construcción de un estado plurinacional y una sociedad intercultural desde una visión andina (indígena) a fin de instaurar el *Sumak Kawsay*.

El Ecuador, uno de los países más pequeños de América del Sur (272. 045 km²), con una población de 12.616.102 habitantes, según el censo de 2001 (SIISE 2002), está caracterizado por la presencia de pueblos indígenas, población mestiza y afroecuatoriana. Según la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, la población indígena del país oscila entre el 40% y el 45% de la población nacional (SIISE 2002b). Las nacionalidades indígenas con sus respectivas lenguas y culturas se encuentran en tres regiones del país; en la costa: los awa y su lengua el awapit; los chachi y su lengua el chápalaa; los tsáchila y su lengua el tsaʼfiki; los epëra y su lengua el sia pedee; en la sierra están los pueblos: palta, cañarí, puruhá, kitu, caranqui y pasto con su lengua kichwa; en la región amazónica encontramos a los aʼi y su lengua el aʼingae; los pai (sionas y se-

coyas) y su lengua el paicoca-baicoca; los sápara y su lengua el kayapwe; los wao y su lengua el wao tededo; los shuar y achuar con su lengua el shuar y achuar chicham; y, los anduas con su lengua el shimigae, incluyendo a los kichwas amazónicos y su lengua el kichwa.

Sin embargo, esta realidad corre el riesgo de desaparecer porque la globalización alienante y la vida economicista que se propaga en los valores superficiales de las capitales de países en vías de “desarrollo” promueven la discriminación y violencia hacia las culturas y lenguas diferentes y van en contra de los valores culturales milenarios de los diversos pueblos y naciones originarias de estas tierras.

Se observa una pérdida de la identidad cultural, reflejada en la no utilización de las lenguas maternas por parte de los jóvenes y también por la pérdida de los conocimientos ancestrales propios, tanto en los adultos como en los jóvenes. Desafortunadamente, no se han hecho trabajos sostenidos y sistemáticos para salvar estas lenguas, tal como lo demuestra el Atlas de las Lenguas en Peligro (UNESCO 2001) y su clasificación de las lenguas indígenas de nuestro país en diferentes grados de amenaza:

- Lenguas amenazadas (Ecuador): achuar chicham, cha'palaa, tsa'fiki, paicoca, awapit
- Lenguas moribundas (Ecuador): sapara
- Lenguas extintas (Ecuador): tetete, andoa
- Lenguas seriamente amenazadas (Ecuador): sia pedee [...], kichwa (!!).

El estado ecuatoriano

Antes de 1492, ya existíamos los pueblos y naciones con sistemas de vida

propios: historias, culturas, lenguas, territorios, filosofías y economías propias. Con o sin reconocimiento jurídico oficial vivimos en nuestros territorios con once lenguas, sistemas de vida, pensamiento y filosofía, historia, economía comunitaria, medicina tradicional, sistema jurídico, educación, salud, religiosidad, etc., todos propios.

En 1830, se crea el estado uniaxial oficial sin tomar en cuenta la presencia de los pueblos indígenas. Ciento sesenta años después, un levantamiento indígena nacional cuestiona el sistema político, económico, cultural y social de manera definitiva. Los pueblos, naciones o nacionalidades indígenas fundamentan su propuesta del estado plurinacional en el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística.

Desde los años sesenta y setenta se pasa de la lucha por la tierra, el agua, los créditos, a la lucha por la recuperación de los elementos del ser a partir de la educación intercultural bilingüe.

La CONAIE impulsa un programa que no se limita a lo coyuntural, ni exclusivamente a lo indígena. Uno de los puntos esenciales de la lucha de los pueblos y del movimiento indígena es el reconocimiento del Ecuador como estado plurinacional. En 1988, se consigue el establecimiento de una Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y de Direcciones Provinciales; se establece el CODENPE, Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador y se crea la Dirección Nacional de Salud Indígena. Estas instituciones tienen como fin el ejercicio, de una u otra manera de la autonomía a fin de reflejar lo que sería un estado plurinacional; sin embargo, por falta de entendimiento de las mismas autoridades y

dirigencias sus objetivos no han podido ser concretados.

Dentro de las propuestas centrales de la CONAIE están: la reconstrucción de las nacionalidades y pueblos originarios; la recuperación de saberes ancestrales; la construcción de una sociedad intercultural basada en el "ranti ranti"; la autosostenibilidad y la integralidad del ser humano con el cosmos y la Allpa Mama, con el propósito de tener un piso firme desde el cual visualizar un futuro digno y propio. No se trata de ninguna manera de retornar ciegamente a un pasado superado en sus condiciones materiales, científicas y tecnológicas correspondientes a su tiempo.

El objetivo principal es la construcción del "sumak kawsay", la vida armónica plena con el entorno y con todo lo que nos rodea, con los diversos pueblos que vivimos en el Ecuador en "Abya Yala" América, con los habitantes de los otros continentes y con el mundo.

En 1998, el estado oficial ecuatoriano reconoce la existencia de pueblos y nacionalidades pluriculturales, pluri-lingües y pluriétnicas. Con las reformas logradas en la Carta Constitucional de la República, en la que se reconocen los derechos colectivos y la autodefinición de las naciones y los pueblos andinos; se logra también el reconocimiento de todos los idiomas indígenas que se hablan en territorio ecuatoriano, en sus respectivos territorios de influencia. La Norma Constitucional de 2008 reza así:

"El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fije la ley. El Estado respetará y esti-

mulará su conservación y uso." (Principios fundamentales. Art. 2., inc. 2).

Haciendo uso de este derecho es importante construir una política pública de autodeterminación de los pueblos indígenas, así como espacios propios dentro de sus territorios para gestionar alternativas de: educación, salud, religiosidad, comunicación, administración política y económica que permitan valorar la cultura propia, la lengua y el medio ambiente para visibilizarnos con nuestros propios sistemas de vida en orden local, nacional e internacional. Los pueblos y naciones andinas no somos una minoría en Ecuador, tenemos raíces de identidad y una presencia histórica significativa.

Un estado plurinacional implica el establecimiento de un sistema distinto al sistema capitalista neoliberal, en el que todos, colectividades e individuos, puedan desarrollar sus propios sistemas de vida dentro de sus territorios: sistema de salud, educación, económico, religioso, así como político y jurídico.

Desde la DINEIB, en los años anteriores al actual gobierno se han formado profesionales, escrito textos y materiales educativos en las lenguas de la sierra y la amazonía, dirigidos a niños y niñas de los primeros años de educación básica. Asimismo, dentro de los medios de comunicación y las instituciones educativas empiezan a tener vigencia los idiomas indígenas, la producción artística y literaria.

Las naciones indígenas, estructuradas políticamente desde hace miles de años estamos luchando por encontrar un sitio en el estado ecuatoriano, a través de instituciones autónomas que nos permitan expresar nuestra condición histórica y social, pero nos encontramos con obstáculos creados por los gobiernos de turno. La dis-

tancia que separa al Ecuador legítimo del Ecuador oficial no es percibida por toda la sociedad y hasta parecería que la información mediática trata de confundir y dividir a los pueblos indígenas, siendo lo único importante la urgente asimilación de los indígenas a la cultura hispanizada (colonización) para poder invadir nuestros territorios, explotar y saquear lo poco que queda. El gobierno no tiene interés en la reconstrucción de la memoria colectiva ni de las identidades históricas de las distintas naciones, sino en reducir la dimensión nacional de “ciudadano”.

Por lo tanto, aún hay mucho por hacer. Las organizaciones y los dirigentes solo incorporan en el discurso el tema de la lengua y la cultura. No se han formado permanentemente técnicos, investigadores y lingüistas. No ha habido apoyo a los profesores para desarrollar las lenguas y fortalecer las culturas en el ámbito escolar. No existe una política desde el estado para favorecer el desarrollo de las lenguas dentro del marco del estado plurinacional y la sociedad intercultural. La recién creada Casa de las Lenguas Ancestrales está desvinculada de sus propios pueblos.

Perspectivas

Para las nacionalidades y pueblos del Ecuador, y para los ecuatorianos en general, la plurinacionalidad es un ejercicio para generar identidad; es una oportunidad para la práctica de la administración de los recursos naturales, una búsqueda de gobernabilidad de acuerdo a sus principios, su pasado y sus raíces que garanticen un presente y un futuro más dignos para todos. El estado plurinacional tiene que reflejar la realidad de la diversidad de pueblos y naciones: diferentes formas de vivir, pensar, hablar, diferencias culturales, reli-

giosas, territoriales, económicas para que el Ecuador dé un paso hacia la verdadera construcción de la plurinacionalidad.

En este marco, por largos años hemos dejado que nuestro idioma, nuestro pensar, nuestro sentir se vaya deteriorando, hasta la llegada de nuevos tiempos para concientizar que sin el habla no podemos comunicar lo que pensamos, lo que sentimos.

Dentro de los territorios de pueblos y naciones debemos fortalecer la autoterminación de los pueblos, para lo cual el idioma es un hilo conductor de la reconstitución de los pueblos y naciones y se hace necesario implementar una política lingüística en cada uno de los pueblos. Con este fin, se requieren de técnicos que puedan sistematizar cada una de las lenguas, para luego socializar y llegar a un acuerdo. Es necesaria una implementación efectiva del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en las áreas de salud, arte, ciencia y tecnología, dentro de las políticas del mismo estado plurinacional. El idioma es un camino para fortalecer nuestro sistema económico, político-filosófico, social y religioso. En el estado plurinacional todas las lenguas son de vital importancia para sus pueblos y naciones y para la sociedad en general.

Las reformas logradas en la Carta Constitucional de la República de 2008, en relación a los pueblos indígenas establecen lo siguiente:

“Las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y expresar dichas elecciones; libertad estética; conocer la memoria histórica de sus

culturas y acceder a su patrimonio cultural; difundir sus propias expresiones culturales diversas" (Art. 21, inc. 1.).

E igualmente se estipula que:

Será responsabilidad del Estado: "Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con el total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral" (Art. 347, inc. 9 y 10).

Acogiéndonos a estos artículos se está trabajando en el ambiente académico de las universidades para la enseñanza del kichwa tanto en quienes lo hablan como lengua materna como en aquellos que no. La sociedad, que hasta hace poco no se consideraba identificada con el proceso de lucha de los pueblos indígenas, ahora se ve más involucrada y asume como suya la historia, la lengua y la cultura de estos pueblos.

En este punto, creemos necesario hacer hincapié en la estandarización de las lenguas minorizadas como un instrumento para la visibilización de las diversas culturas del Ecuador. Con este fin, es preciso levantar corpus extensos de estas lenguas e investigarlas en profundidad y hacerlo sobre todo con investigadores pro-

piamente indígenas que respondan a las necesidades urgentes de sus comunidades. No olvidemos que las lenguas son el reflejo de las riquezas y complejidades culturales. Hay que transmitir desde la familia, desde la comunidad, desde los pueblos y desde el mismo estado. Hay que dar prioridad a las lenguas y culturas e insertarlas dentro de las políticas públicas. Es preciso que nos modernicemos, que los medios de comunicación y las instituciones educativas sean protagonistas de la estandarización y propulsoras de las lenguas. Los pueblos indígenas tienen que aprender a amar sus lenguas y transmitir las a las nuevas generaciones; de lo contrario, se perderán junto con ellas sus formas de vida e identidad en un inmenso laberinto de uniformidad y se caerá en el espejismo de un único sistema de vida occidental, alienante, excluyente, patriarcal, discriminador; en un sistema que no hace más que convertir a las culturas y lenguas milenarias en piezas de museo.

El compromiso de los gobiernos e instituciones que están trabajando a favor de las lenguas es devolver las investigaciones a sus respectivas culturas y pueblos. En este sentido, la recién creada Casa de las Lenguas y Culturas Indígenas tiene que trabajar conjuntamente con las comunidades y pueblos hablantes. Pero además, los autores intelectuales de las investigaciones, sean nacionales o extranjeros, tienen la obligación de socializarlas, de devolverlas a las comunidades hablantes y trabajar en conjunto y ser parte de ellas. En este sentido, los países y las instituciones internacionales deben priorizar el trabajo por las lenguas minorizadas pero sobre todo, aprender a devolver sus frutos a los mismos pueblos.

Referencias bibliográficas

- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). (1989). *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro proceso organizativo*. Quito: Ediciones Tincui – Abya-Yala.
- De Sousa Santos, Boaventura. “La plurinacionalidad es irreversible.” Quito: Diario El Comercio, 16 de marzo del 2008, p.7.
- Estermann, Josef. (1998). *Filosofía Andina. Estudio interculturalidad de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Gómez Rendón, Jorge, “Patrimonio lingüístico, revitalización y documentación de las lenguas amenazadas”. Revista del Consejo Nacional de Cultura, No 11, 2008.
- Yáñez del Pozo, José. (2002). *Yanantin: La Filosofía Dialógica Intercultural*. Manuscrito de Huarochirí, Ed. Abya Yala, Quito, Ecuador.

CAPÍTULO 4.

DOCUMENTACIÓN - EXPERIENCIAS EXITOSAS

La extraordinaria reactivación de una lengua criolla: el palenquero de Colombia

Armin Schwegler

University of California, Irvine

[aschwegl@uci.edu]

Resumen

El idioma criollo afro-hispano de Palenque (Colombia), fuertemente estigmatizado tiempo atrás, ha tenido dos transformaciones inesperadas. En primer lugar, las generaciones jóvenes que hasta hace poco rechazaron el criollo local han comenzado a adoptarlo con entusiasmo como un símbolo de orgullo étnico. En segundo lugar, el palenquero ha pasado rápidamente de su virtual oscuridad a tener una considerable fama internacional. Recientemente la UNESCO lo proclamó como una “Obra Maestra del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad”, agrandando aun más su reciente notoriedad, y otorgando a Palenque el papel simbólico de epicentro etnolingüístico del mundo afro-hispano.

En base a 25 años consecutivos de trabajo de campo en Palenque, este documento vuelve sobre el cómo y el porqué el palenquero ha sufrido esta transformación. En su sección de conclusiones, este artículo analiza qué lecciones, si las hay, pueden extraerse de la exitosa revitalización de la *lengua* (nombre local del palenquero criollo), y su significado para las comunidades lingüísticas en peligro en el resto del mundo.

Introducción

El palenquero, idioma criollo afro-hispano hablado en Palenque (Colombia), y fuertemente estigmatizado tiempo atrás, ha tenido dos transformaciones inesperadas en menos de una década. En primer lugar, las generaciones jóvenes que hasta hace poco rechazaron el criollo local han comenzado a adoptarlo con entusiasmo como un símbolo de orgullo étnico, dando al idioma una nueva cuerda de salvación. En segundo lugar, el palenquero ha pasado rápidamente de su virtual oscuridad a un considerable reconocimiento internacional. Recientemente

la UNESCO lo proclamó como una “Obra Maestra del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad”, lo que ha ampliado aun más su nueva notoriedad, y ha otorgado a Palenque el papel simbólico de epicentro etnolingüístico del mundo afro-hispano.

En base a 25 años consecutivos de trabajo de campo en Palenque, este documento vuelve sobre el cómo y el porqué el palenquero ha sufrido esta exitosa transformación. Así, el artículo analiza las lecciones que pueden aprenderse de su revitalización, y su significado para las comunidades lingüísticas en peligro en el resto del mundo.

El principal objetivo de este estudio es el de contextualizar las condiciones sociolingüísticas bajo las cuales la *lengua* de Palenque —conocida internacionalmente como “palenquero”, también referida ocasionalmente como “español criollo” (para este último término ver Holm & Patrick 2007)— pudo despojarse de su estigma de un “español (negro) muy mal hablado”, a partir de la década de 1980. Por necesidad, parte del relato es más autobiográfico que lo usual en un artículo académico de esta naturaleza. Confío sin embargo en que estas “percepciones personales” describan mejor la naturaleza y profundidad de las prácticas discriminatorias que en su momento condicionaron profundamente las actitudes sociolingüísticas dentro y fuera de la comunidad del palenquero. Como quedará claramente establecido, estas actitudes prejuiciadas aun eran preponderantes en las décadas de 1980 y 1990, tiempo después del cual comenzaron a experimentar una reversión rápida y bien recibida.

La Sección 1 del artículo describe brevemente la historia externa del palenquero desde su inicio a mitad el siglo 17 hasta la fecha. La Sección 2 presenta una perspectiva general de la estructura gramatical y del léxico del criollo, con la aspiración de comunicar que este vernáculo basado en el español es tipológicamente distinto a éste, hasta el punto de ser incomprendible para sus hablantes. El artículo luego analiza la razón por la que el palenquero tiene especial estatus y relevancia, y cómo ha sido capaz de despojarse de su anterior estigmatización.

La Sección 3, “*Lengua* en el 2011: retrato de un dramático cambio de fortuna” presenta las evidencias más recientes de la acrecentada vitalidad social y cultu-

ral del palenquero. La parte medular de la Sección 4 es una discusión de los factores causales que sentaron las bases durante las décadas de 1980 y 1990 para el renacimiento cultural de la *lengua*. Luego sigue una conclusión con comentarios acerca de las lecciones que se pueden extraer del caso de Palenque.

1. Palenque

Palenque está ubicado a 64 kilómetros al interior de Cartagena de Indias en Colombia, que durante buena parte de la primera mitad del siglo 17 fuera el principal centro del comercio de esclavos de Sudamérica (Del Castillo 1984). Sin ser un centro de control administrativo (comparable a las ciudades de Bogotá, Cusco, Ciudad de México, o Potosí), la ciudad portuaria de Cartagena estuvo excepcionalmente bien ubicada para convertirse en un primer puesto de avanzada de la Andalucía Española en el Nuevo Mundo — en la cual las influencias africanas harían sentir su presencia en los siglos venideros (Schwegler & Morton 2003, Schwegler en preparación).

Desde Cartagena, pequeños grupos de esclavos negros *bozal*¹ y criollos lograron escapar tempranamente del sistema colonial español y obtener su libertad permanente. Uno de estos primeros *palenques* (fortificaciones primitivas hechas con *palos*) se convirtió eventualmente en El Palenque de San Basilio, también cono-

1 Los esclavos *bozal* fueron traídos desde África a las colonias y aun no habían aprendido las costumbres ni los idiomas de los países donde fueron esclavizados. Los esclavos *criollos* nacieron y se criaron en las colonias, y típicamente estuvieron familiarizados con las costumbres y el idioma de sus dueños blancos.

cido como “San Basilio de Palenque”, “El Palenque”, o simplemente “Palenque”. Hoy en día el pueblo tiene entre 4 y 5 mil habitantes, muchos de los cuales viven también de forma más o menos permanente en la vecina Cartagena.

Se desconoce la fecha exacta de la fundación de Palenque, pero investigaciones recientes (Navarrete 2008, Schwegler 2011) han revelado que la comunidad debió haberse formado poco después de mediados del siglo 17 (entre los años de 1655 y 1674). La vecina Cartagena (fundada en 1533) fue la ciudad con mayor población negra y de mayor diversidad étnica del Nuevo Mundo, un factor que condujo a los investigadores a creer que los primeros habitantes de Palenque deben haberse caracterizado por una mezcla étnica y lingüística excepcionalmente diversa. Por lo tanto, la tarea de buscar los orígenes africanos de los palenqueros sería una de grandes proporciones.

A la larga, estas expectativas no se han cumplido hasta la fecha. Las investigaciones lingüísticas y antropológicas del último cuarto de siglo (1985-2011) más bien indican que los *bakongo* del África centro-occidental, hablantes del *kikongo*, idioma bantú, pueden haber sido el único sustrato significativo del África (Schwegler 2011). Los resultados preliminares de investigaciones en curso sobre la genética de la población (Schwegler, en preparación) parecen confirmar esta hipótesis de un origen africano restringido (no amplio), lo que indica que, al contrario de los supuestos de afirmaciones anteriores, los esclavos negros en el Nuevo Mundo lograron organizarse en grupos unidos etnolingüísticamente, posiblemente para mejorar sus oportunidades de escapar del sistema colonial opresor de España.

Una vez establecidos como una comunidad “africana”, los palenqueros se abstuvieron de procrear genéticamente con los blancos o con los indígenas de las cercanías, llevando así una vida comunal *sui generis*. Como resultado de esto, aún hoy en día son la comunidad con la piel más oscura en Latinoamérica, lo cual no pasa desapercibido cuando los palenqueros visitan los pueblos cercanos o las grandes ciudades de Cartagena y Barranquilla, en donde se han establecido muchos de ellos (aproximadamente la mitad de los palenqueros viven fuera de Palenque, situación que lleva ya por lo menos medio siglo). En los siglos anteriores, el aislamiento geográfico y su ubicación en medio de un entorno tropical bastante impenetrable fueron dos factores que contribuyeron a la conservación exitosa de una serie de tradiciones locales —muchas de origen africano— que seguramente en el pasado caracterizaron a las comunidades negras de Cartagena y sus alrededores (Schwegler 2006). Curiosamente, esta afición por la conservación de las prácticas culturales africanas no se extendió al idioma: la evidencia disponible (Schwegler 1996, en preparación a, y referencias mencionadas) indica que, en su discurso cotidiano, los palenqueros cimarrones (‘esclavos escapados’) reemplazaron el uso del kikongo (y posiblemente de otros idiomas africanos) por un idioma de contacto de reciente creación —el criollo que hoy se conoce como palenquero o *lengua*. En las celebraciones rituales, especialmente en el *lumbalú* (una tradición fúnebre local que se practica hasta la fecha), algunos fragmentos formulaicos del kikongo han sobrevivido durante siglos, y se siguen utilizando hasta la fecha (cp. la canción del *lumbalú* más famosa en Palenque, *Chi ma nkongo*, literalmente ‘del [pueblo]

Kongo [soy yo]'). Pero en su mayoría, los significados de estas expresiones ceremoniales escapan incluso a los practicantes más viejos y más adeptos de estos rituales, y hay buenas razones para pensar que la jerga ancestral de esta naturaleza se volvió incomprendible para los palenqueros en un tiempo relativamente corto después del establecimiento de su comunidad, en el siglo 18.

Por razones que aún no están claras, los primeros palenqueros adoptaron rápidamente el idioma español, creando así una situación de bilingüismo español/palenquero que subsiste hasta hoy. La primera evidencia fiable de un uso extendido del español (antes que el palenquero criollo y/o una o varias lenguas africanas) proviene de un documento oficial del siglo 18 en el cual Diego de Peredo, obispo de Cartagena, informa que los palenqueros "cortan con mucha expedición el castellano" ('hablan español con gran facilidad'). El mismo documento también menciona explícitamente que estos esclavos fugitivos "hablan entre sí un particular idioma" — sin duda un precursor del actual criollo.²

Aunque se ha debatido mucho sobre el tema, (cp. Lipski 2005:302, Schwegler 2001), los pasos de la evolución que llevaron a la formación del criollo local permanecen rodeados de incertidumbre. Por ejemplo, no está claro si el palenquero se desarrolló *in situ*, o si es el último rezaño de un criollo generalizado afro-hispano anterior hablado en muchas partes del Caribe español. Sin embargo, los académicos han llegado al consenso de que, contrariamente a expectativas y afirma-

ciones anteriores (cp. Meggeney 1986 vs. Schwegler 2001), en los últimos 100 años el palenquero no ha sufrido una descriollización importante. Es así que el criollo ha permanecido sorprendentemente estable, rehuyendo cambios fundamentales en su gramática y en su pronunciación. Como resultado, el criollo no se ha inclinado hacia el español socialmente dominante. Hasta la fecha los palenqueros distinguen nítidamente el un código del otro (Schwegler & Morton 2003), inclusive ante la ocurrencia de cambios rápidos entre códigos español/criollo (estas alternabilidades de códigos son comunes en el lenguaje cotidiano, y son uno de los distintivos del discurso local).

2. La lengua de Palenque

La lengua de Palenque comparte la mayoría de su léxico cotidiano con el español regional del Caribe, siendo el resto del vocabulario principalmente palabras "africanas" esotéricas que hasta hace poco eran ya sea arcaicas, o reservadas para el discurso ritual (Lumbalú). El español y el palenquero también coinciden ampliamente respecto a los inventarios fonéticos y fonémicos (Schwegler 1998; Schwegler & Green 2007)³. A pesar de estas similitudes léxicas y articulatorias, el discurso fluido del palenquero es por lo general incomprendible para los de fuera (incluyendo para los hablantes del español). Las principales causas de la ausencia de una inteligibilidad mutua entre el palenquero y el español (y otros

2 Ver Del Castillo (1984), Schwegler (2011), y especialmente Navarrete (2008), para información adicional sobre las primeras etapas de la comunidad palenquera.

3 El discurso cotidiano utiliza únicamente unas pocas palabras de origen africano. Sin embargo, en Palenque subsisten varios cientos de palabras de origen subsahariano, muchas de las cuales tienen etimologías transparentes del kikongo (Schwegler en preparación a, y fuentes allí citadas).

idiomas) son: (1) diferencias profundas en la gramática, algunas de las cuales fueron provocadas por la influencia sustratal del kikongo, y posiblemente también de otros idiomas bantús; y (2) el uso muy frecuente de un pequeño conjunto de partículas gramaticales de origen africano. Entre estas partículas es prominente el pluralizador (pro)nominal *ma*, derivado del ‘prefijo de clase (Clase 6 en la clasificación de Guthrie)’ kikongo *ma*, usado en *ma mano* ‘las manos’, *ma hende* ‘(la) gente’, *ma ri aquí* ‘los de aquí’. (Ver también el ejemplo (2) más adelante)⁴. Con similar frecuencia e igualmente oscuras (para hablantes del español) aparecen las partículas pre verbales —arquetípicas de la morfosintaxis de los idiomas criollos— tales como las que se muestran en los ejemplos paradigmáticos en (1), en que se proveen sus equivalentes aproximados en español para facilidad de comparación⁵:

- (1) a. **Uté** ASÉ **kandá** **mucho nu.**
 b. **Uté** ASÉ-BA **kandá** **mucho nu.**
 c. **Uté** TAN **kandá** **mucho nu.**
 d. **Uté** AKÉ **kandá** **mucho nu.**
 e. **Uté** A **kandá** **mucho nu.**

4 Para consultas etimológicas y funcionales de *ma*, ver Moñino (2002: 245-246) y Schwegler (2002a: 198, 2007a). El primero suministra argumentos convincentes de porqué el kikongo *ma* y no el español *más* debe ser la fuente del palenquero *ma* (Megenny 2002: 109-111).

5 Para información acerca de los orígenes y la funcionalidad de estas y otras partículas y aspectos de conjugación pre verbal ver Patiño (1983) y Schwegler & Green (2007).

Equivalentes aproximados en español:

- (1) a. Ud. no SUELE **cantar** mucho.
 Ud. no **canta** mucho
 b. Ud. no SOLÍA **cantar** mucho.
 Ud. no **cantaba** mucho
 c. Ud. no VA A **cantar** mucho.
 Ud. no **cantará** mucho
 d. Ud. no **cantaría** mucho.
 e. Ud. no HA **cantado** mucho.
 Ud. no **cantó** mucho.

Los ejemplos (2) al (4) a continuación tienen la intención de mostrar a los lectores una visión de la naturaleza general de la *lengua*⁶. Las muestras de *lengua* están acompañadas de glosas en español y de sus traducciones literales para ilustrar el punto hasta el cual el léxico es compartido. Las palabras derivadas del kikongo han sido subrayadas para facilitar su identificación. Los lectores podrán notar que el cambio fonético en algunas palabras ha ofuscado su origen en el español (cp. *ngalá* < español *agarrar* en el ejemplo [4]). Esta separación fonética del español ha tenido una consecuencia importante: los bilingües locales automáticamente consideran ahora que tales palabras son una parte integrante de su legado africano. En los últimos años esto ha convertido a palabras como *ngalá* ‘agarrar’ en importantes marcadores de iden-

6 Se pueden encontrar ejemplos más amplios de *lengua* en Schwegler (1998). El *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online*, en preparación, incluye muestras de audio en palenquero junto con sus transcripciones (ver Schwegler, en preparación b).

tividad lingüística y en una nueva fuente de orgullo étnico del palenquero.

- (2) **Ma hende kelé komblá-lo nu.**
 PL gente querer comprarlo no
 ‘La gente no lo quiere comprar’.
- (3) **Iʔ tan komblá ele un kusa bonito.**
 yo FUTcomprar él/ella un cosa bonito
 ‘(Yo) le voy a comprar una cosa bonita’.
- (4) **¡Ngalá-lo asina nu!**
 agarrar-lo así no
 ‘¡No lo agarre(s) así!’

2.1. Estatus y significado especial de lengua

El palenquero no tiene parientes directos conocidos, siendo el papiamento posiblemente el idioma más cercano, hablado en las islas Aruba, Bonaire, Curaçao, en donde las principales fuentes léxicas del criollo han sido el holandés, el portugués y el español. El pueblo de Palenque es por tanto una isla lingüística de extraordinaria importancia histórica ya que no solamente alberga al único criollo de todo el continente sudamericano basado en el español, sino que también alberga una plétora de tradiciones locales autóctonas con claras raíces africanas, especialmente bantúes (Schwegler, 2006). Como tal, esta antigua comunidad cimarrona ofrece una ventana única al pasado lingüístico y cultural de la América Latina negra de la colonia.

A través de los siglos la historia de Palenque ha sido escasamente registrada, y cualquier evidencia documental

que haya sobrevivido tiene con frecuencia una validez cuestionable —y casi siempre ha sido interpretada a través del lente de la sociedad colombiana blanca. Esta escasez de testimonios confiables contrasta fuertemente con las circunstancias de los territorios del Caribe y Sudamérica en los que se habla un criollo basado en el inglés y el francés. En éstas y otras regiones la información demográfica histórica sobre las sociedades *bozal* y criollas es sorprendentemente amplia.⁸

2.2. Lengua: un vernáculo fundamentalmente oral

Durante la mayor parte de su historia la *lengua* ha sido un vernáculo exclusivamente oral. En la década de 1980, junto con Carlos Patiño (un lingüista de Bogotá que publicó la primera gramática del palenquero en 1983) hicimos los primeros tímidos esfuerzos para presentar a una docena de jóvenes palenqueros interesados las formas en que su criollo podría representarse gráficamente usando como guías a la ortografía y a la fonética del español. Para finales de la década de 1990 estos primeros intentos produjeron la ortografía que es aceptada hoy por los profesores secundarios de Palenque.

No obstante la introducción exitosa de la *lengua* escrita en la comunidad, Palenque sigue siendo una sociedad ágrafa en buena medida, en la cual la gran mayoría de sus miembros muy rara vez ven a su criollo en letra impresa.

7 Palenquero *i* < kikongo *i-* (clítico). Cp. kikongo *izola* ‘Yo amo’, (Laman 1964: 194, 1912: 124). Ver en Schwegler (2002b) un estudio detallado de este y otros clíticos en palenquero derivados del kikongo.

8 Por ejemplo, ver el trabajo pionero de Arends (1995) sobre la historia demográfica de Surinam. Holm (1988-1989), y la obra actualizada *The Handbook of Pidgin and Creole Studies* de Kouwenberg & Singler (2008), presentan visiones útiles de los criollos basados en el inglés y en el francés.

Hasta la presente fecha la *lengua* no tiene una ortografía acordada o estándar, y el corpus de textos impresos es extremadamente pequeño y con frecuencia lleno de “infortunios” (errores tipográficos), los que desmerecen significativamente la verdadera naturaleza del criollo (varios de los autores de estas obras han vivido alejados de Palenque por muchos años, lo que ha reducido su competencia en *lengua*).

2.3. Actitudes hacia la lengua en el siglo XX

A todo lo largo del siglo 20 la *lengua* fue muy estigmatizada, tanto dentro como fuera de la comunidad de los palenqueros. El criollo era para muchos un símbolo visible de retraso y un obstáculo deplorable para el tipo de progreso económico y tecnológico que experimentaron otras zonas costeras de Colombia desde inicios del siglo 20. Los forasteros rara vez tuvieron contacto con el palenquero, y los pocos que lo hicieron lo consideraron típicamente como un “español pobremente hablado”⁹ en el mejor de los casos, o como un “idioma africano” extraño y exótico (especialmente en Cartagena, en donde los palenqueros son una parte integrante del tejido social de la ciudad y la opinión popular aun sostiene que la *lengua* es un extraño idioma *africano*”).

La verdadera tipología del palenquero no fue descubierta sino hasta finales de la década de 1960 y comienzos de los años 70 cuando Granda (1968) y Bickerton

& Escalante (1970) lo identificaron independientemente como un criollo. En Palenque, así como en el resto de Colombia, estos dos primeros estudios prácticamente no tuvieron impacto alguno, y el estigma asociado con la *lengua* solamente aumentó con el paso del tiempo. Las actitudes negativas hacia el idioma fueron tan pronunciadas durante la década de 1970 y a comienzos de los años 80 que produjeron un alejamiento generacional del criollo en dirección hacia el español. El abandono rápido y extenso del idioma se convirtió en un convencionalismo social entre los jóvenes de Palenque, al punto de que durante mi primera estadía prolongada en el pueblo en el verano de 1985, solamente alrededor de la mitad de la población tenía un conocimiento activo del criollo local (sin embargo, y con pocas excepciones, los habitantes de todas las edades podían aun entender la *lengua*, situación que ya no se daba para el año 2000).

Hacia finales de la década de 1980 cada vez más habitantes, incluso quienes hablaban con fluidez la *lengua*, comenzaron a rechazar su uso. En ese tiempo, todos quienes teníamos contacto con el criollo (incluyendo al autor de este artículo) vimos con mucha claridad que su desaparición era inminente y prácticamente garantizada. Por ejemplo, Patiño en 1983 explícitamente hizo la siguiente afirmación aleccionadora sobre la vitalidad disminuida de la *lengua*:

No hay duda de que la vitalidad del idioma criollo de San Basilio ha venido decreciendo considerablemente en el último decenio, ante la inevitable irrupción del español. La comunicación entre los propios palenqueros tiende a hacerse cada

9 Por ejemplo, el antropólogo Escalante caracterizó en 1954 al palenquero como un “dialecto negro del español”. Hizo una vista corta al pueblo y su entendimiento de las circunstancias del idioma local fue insuficiente como para producir transcripciones fieles de la *lengua* y/o del español local.

vez más en esta lengua. Sin embargo, el habla criolla sigue siendo conocida y comprendida por todos los pobladores, aunque haya diferencias en cuanto a la frecuencia de su práctica. En general la utilizan mucho más los viejos y adultos que los jóvenes y los niños. Hoy día se comprueba en San Basilio que las conversaciones de grupos de adolescentes o de niños jugando se desarrolla casi invariablemente en castellano. Como es natural, esto es un indicio muy grave para el futuro del vernáculo (1983: 187-188).

Ampliando sobre la improbable supervivencia del palenquero, Patiño observó además:

¿Qué quedará del criollo en la próxima generación? — Salvo la intervención de factores improbables aunque no imposibles ..., la finalización del ciclo histórico del lenguaje palenquero no parece estar muy lejos (1983:191).

La unanimidad con que se predijo la muerte del palenquero se refleja también en el trabajo de Megenny (1986:255), quien expuso que el uso creciente del español en Palenque es la principal causa para la pérdida, no solo de su *lengua* sino también de su patrimonio cultural (africano).

La comunidad palenquera también reconoció que la pérdida del idioma era aguda e irreversible. Durante mis largas estadías en el pueblo se podían escuchar casi a diario de boca de los ancianos lamentos tales como ¡*Suto ta pelé lengua suto!* ‘Estamos perdiendo nuestro (propio) idioma!’; sin embargo, nadie parecía estar preparado

para contrarrestar abiertamente lo que para unos era una situación cada vez más desesperada. Para entonces la comunidad ya se había resignado abiertamente a lo que parecía ser la inminente e inevitable muerte de la lengua. Sin importar que era el símbolo invaluable de orgullo étnico y de unidad social, en las mentes de prácticamente todos los palenqueros el vernáculo había ya superado su utilidad y su *raison d'être*.

2.3.1 Estigmatización y abandono de Palenque y de su *lengua*

La estigmatización de la *lengua* tiene una historia larga y tortuosa. Las élites predominantemente blancas de Cartagena y de las ciudades costeras vecinas de Barranquilla y Santa Marta nunca han valorado adecuadamente al idioma y a la cultura popular negra. Por lo tanto, no debe sorprender que el idioma “extraño” de Palenque —la población más negra de Colombia— haya sido considerado con desdén por mucho tiempo (para una primera muestra de tales actitudes negativas ver Ochoa Franco 1945:62).

Durante los primeros años de mi trabajo de campo en Palenque (especialmente de 1985 a 1993), los colombianos con frecuencia se enorgullecían al enfatizar los aspectos positivos de las relaciones interraciales en su país. Los propios palenqueros rutinariamente se hacían eco de algunos de estos sentimientos. A la vez que apreciaba esta perspectiva optimista, también yo observaba el desinterés y la apatía de la sociedad y de la academia colombiana respecto a la promoción del estudio de la cultura negra. En Cartagena y sus alrededores la ignorancia y el prejuicio racial, frecuentemente no reconocido, contribuyeron conjuntamente a la opinión generalizada de

que Palenque era un lugar peligroso —al que los forasteros no debían aventurarse.

Éstos y otros sentimientos negativos similares respecto a la cultura negra (incluyendo su idioma) estaban tan generalizados y profundamente arraigados que los palenqueros también quedaron profundamente desconcertados con mi visita. Desde su perspectiva, era imposible que un hombre blanco hubiera viajado miles de kilómetros desde California hasta Palenque “simplemente” para aprender *su* idioma y estudiar *su* cultura. Tan grande era su incredulidad que al poco tiempo de mi llegada al pueblo debatieron seriamente sobre mi encarcelamiento por unos días (para mantener sus planes en secreto lo discutieron en *lengua* y no en español). Razonaron colectivamente que yo debía tener motivos ulteriores (vender drogas, por ejemplo) para aventurarme en su “comunidad remota y atrasada” (en ese entonces aun sin la mayoría de comodidades modernas como el agua potable o la electricidad permanente). En última instancia, solo la hábil intervención de Víctor Simarra, hasta hoy mi mejor amigo palenquero, me salvó de esa suerte. Solamente cuando aprendí a hablar *lengua* con fluidez fue que la comunidad entera se convenció de mi sincero interés en su idioma y en su cultura.

Como mencioné anteriormente, en 1980 los palenqueros estuvieron ya convencidos de que su *lengua* autónoma había entrado en la etapa final de una larga jornada que se inició con el heroico escape de sus antepasados de la esclavitud. En mis largas conversaciones con algunos palenqueros me confiaron que veían con buenos ojos el abandono de la *lengua*. Sentían que una transición acelerada a un monolingüismo en español facilitaría la integración

de Palenque al mundo moderno¹⁰. Algunos palenqueros promovían activamente el uso del español al prohibirles a sus hijos que hablaran *lengua* en la casa. Otros tomaron la medida más indirecta de simplemente sacar a sus hijos (adolescentes) del entorno natural en que se hablaba *lengua*, enviándolos a vivir con parientes en la cercana Cartagena, y/o en la más distante Barranquilla. Las primeras tres generaciones de palenqueros en la diáspora se hicieron tan numerosas que para el último cuarto del siglo 21 ya igualaban a la población de Palenque. No era de sorprenderse que estas comunidades exteriores típicamente evitaran del todo hablar *lengua*, funcionando así como una comunidad monolingüe, al igual que el resto de sus ciudades.

Naturalmente, y como era de esperarse, durante el rápido declive en el uso de la *lengua* hubo también numerosos individuos que miraron con nostalgia a esta pérdida progresiva. Estos palenqueros guardaban la secreta esperanza de una recuperación colectiva de su idioma local. Sin embargo, en el análisis final cedieron a las presiones sociales de la comunidad y se suscribieron a la noción de que “hablar o luchar por la *lengua* simplemente no valía la pena” (mi traducción del informante). Según lo anota acertadamente Patiño (1983:190), debido a este estigma omnipresente la juventud de Palenque tiene vergüenza de hablar el vernáculo criollo. Como lo observé durante los años siguientes, este mismo sentimiento de vergüenza se extendió progresivamente también a las generaciones mayores. Una mujer palenquera me confió una vez, casi bromeando

10 Los hablantes de idiomas en peligro en Colombia, usan comúnmente argumentos similares. Para una discusión mordaz, ver Echeverri (MS).

en su criollo nativo: “¡lengua asé nda-mi tanto begguensa k'i kelé ablá-lo má nu ... mimo ku maílo mi aí kama!” (‘siento tanta vergüenza de mi *lengua* que ya no quiero hablarla más... ¡ni siquiera en la cama [cuando hago el amor] con mi esposo!’).

Considerando la estigmatización generalizada de la *lengua*, una falta de apoyo institucional y el rechazo progresivo y abandono del idioma, es lógico que los lingüistas hayan concluido que el futuro del palenquero estaba seriamente amenazado. El consenso poco antes del cambio de milenio era que la circunstancia fatal de la *lengua* era inevitable.

Mientras hacía mi trabajo de campo en Palenque en la década de 1980 y a comienzos de los años 90 yo también percibí que la pérdida del idioma era irreversible. Sin embargo tenía la esperanza de que miembros selectos de las élites de Cartagena —especialmente aquellos en los círculos académicos— y/o sus instituciones claves (como la Universidad de Cartagena) apoyen esfuerzos de investigación que pudieran arrojar luz sobre la extraordinaria importancia de Palenque para la historia afro-colombiana. Pensé que estas acciones de la élites podrían revertir la estigmatización que había afectado a la *lengua* durante tanto tiempo, y que redefinirían el idioma dentro de un contexto cultural moderno. No obstante, mis reiteradas visitas a representantes de la Universidad de Cartagena y del Palacio de la Inquisición (que hasta hoy en día aloja a un amplio museo dedicado en parte a la historia de la esclavitud) fueron recibidas con una apatía predecible.

Un encuentro con una bibliotecaria bien intencionada en la mencionada universidad me ayudó a comprender mejor la visión despectiva de los cartageneros respecto

a la historia de los pueblos negros, particularmente la de los palenqueros. Tan brusca fue la aceptación de la bibliotecaria respecto al abandono de la historia de estos pueblos, que después de localizar en los estantes de su biblioteca *El Palenque de San Basilio* (1979 [1954]), la obra pionera de Escalante, me dijo sonriendo “Lléveselo [como regalo], señor; eso aquí no le interesa a nadie”.

Para contextualizar aún más la desaparición de la lengua, y además proveer a los lectores una mejor comprensión de los diversos factores que contribuyeron en buena medida a la naturaleza oculta del idioma, se deben mencionar ciertos puntos adicionales. En primer lugar, a lo largo del siglo 20 el palenquero ha existido en un estado de *diglosia* español/palenquero (Schwegler & Morton 2003). La variedad de prestigio alto (el español) podía escucharse en casi todas las interacciones sociales, mientras que el palenquero, de menor prestigio, estaba reservado para situaciones y entornos más o menos informales. Esto incluía, por ejemplo, el *loyo* ‘arroyo’ de Palenque, incuestionablemente el sitio de reuniones diarias más importante de la comunidad. Es allá a donde los palenqueros acuden en gran número para coger agua, para tomar sus acostumbrados baños de la mañana y de la tarde, para lavar ropa, y para bañar a sus caballos y mulas. El arroyo servía también como el principal dominio en donde los miembros de la comunidad probaban sus habilidades verbales entablando diariamente sus enérgicos y gregarios insultos rituales.¹¹

11 Esta práctica de “vociferación” es análoga al arte del “snapping”, “sounding”, o “playing the dozens” desarrollado en las comunidades negras de los Estados Unidos. Esta tradición tiene, casi con certeza, raíces africanas (Schwegler 2007b).

Para mediados de la década de 1990 Palenque había comenzado a atraer importante atención de los círculos académicos internacionales, lo que resultó en una presencia de visitantes relativamente regular en el pueblo. La mayoría de estos forasteros estaban resueltos a ser testigos presenciales de cómo los palenqueros habían logrado preservar un vernáculo negro "exótico" dentro del contexto más amplio de la sociedad colombiana moderna.

Sin embargo, su inserción en la comunidad tuvo un efecto restrictivo intencional en la diglosia del palenquero: en el *loyo*, por ejemplo, la *lengua* (y con ella la práctica de los insultos rituales) era sistemáticamente suspendida ante la aparición de un forastero. Un comportamiento similar se extendió más allá del *loyo*, manifestándose también en los barrios frecuentados por los turistas académicos. En consecuencia, el criollo se volvió aún más íntimo y oculto. Hacia finales del siglo 20 los visitantes podían pasar fácilmente un día entero en el pueblo sin ser testigos del uso de la *lengua*. En la superficie, Palenque se había convertido virtualmente en una sociedad monolingüe.

La desaparición de la lengua fue incluso más marcada fuera de Palenque. Antes de mediados de los años 1990 el palenquero prácticamente no tenía proyección pública alguna, ni en Cartagena ni en el resto de Colombia. El idioma no se utilizaba jamás como medio de comunicación pública. Dentro y fuera de Colombia era imposible obtener muestras grabadas habladas en *lengua*, ya sea en bibliotecas o en otras fuentes de acceso público. Los periódicos regionales (especialmente aquellos de Cartagena) publicaban ocasionalmente artículos sobre Palenque, pero no existía información relativa a su dialecto.

Los textos escolares de educación primaria y secundaria de Colombia resaltaban consistentemente la importancia histórica de la cultura y del idioma amerindio en la estructura de la identidad colombiana, pero había una ausencia total de referencias análogas a las contribuciones de los afro-colombianos. No sorprende que estos textos también ignoraron a Palenque y la fascinante historia de su idioma.

Debido a su historia de esclavitud y a la nutrida presencia de turistas, Cartagena podía haber sido un lugar ideal y lógico para resaltar la importancia de Palenque. Sin embargo, las autoridades turísticas locales dejaron pasar la oportunidad y así condenaron aun más a la antigua comunidad cimarrona al tipo de *abandono* ('abandono negligente') que la ha definido durante siglos. Las guías de viaje internacionales tampoco mencionaron a Palenque como un destino turístico. Para esa época el Internet aún no existía en el Sur Global, así como tampoco el YouTube ni otros recursos en línea que, como explicaré en la siguiente sección, a la larga proyectarían la atención pública mundial sobre Palenque.

3. *Lengua* en el 2011: retrato de un dramático cambio de fortuna

El nuevo milenio trajo un cambio positivo e inesperado. Hoy en día los palenqueros están extremadamente orgullosos de su lengua, la que puede oírse públicamente y leerse en la paredes de hogares, en las fachadas de edificios municipales y en vallas a lo largo de la comunidad.

Fig. 1. Valla bilingüe a la entrada de Palenque (Malagana 2010). El texto en la parte superior está en español. La porción central está en palenquero y dice:

“*Loyo takaba. Nu tireno bumbilo, nu*”. ‘El arroyo está muriendo. No arroje basura.’

Fig. 2. Centro Comunitario de Palenque (2009). El texto sobre la puerta está en palenquero, así como la palabra a su derecha:

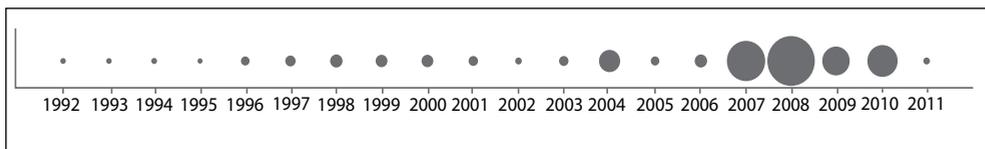
“*lendra*”. ‘¡Pase adelante!’.

Tal vez aún más elocuente es la práctica recientemente establecida de enseñar el criollo en la escuela secundaria de Palenque. Los alumnos se muestran ansiosos por desarrollar sus destrezas bilingües y por practicar su cultura patrimonial. Además, y al contrario de las tendencias anteriores, un número creciente de maestros de secundaria se criaron en el pueblo, y varios se han convertido en líderes de la comunidad, promoviendo la *lengua* dentro y fuera del sistema educativo. Como se informó en Schwegler (2011 en preparación a), los educadores de Palenque han comenzado a organizar entusiastas “cacerías de palabras” locales, cuyo objetivo es rescatar vocabulario africano antiguo. Algunos de estos arcaísmos han experimentado una reactivación casi milagrosa, y actualmente circulan como marcadores prominentes de identidad y de orgullo et-

nolingüístico afro-palenquero. Entre estos se encuentra el antes moribundo *enu* (‘ustedes [pl.]’ < kikongo énu ‘ustedes [pl., enfático]’), que para el año 2009 ya se había trasladado desde los artículos académicos (por ejemplo, Patiño 1983, Schwegler 1998) a las aulas de Palenque, y de allí a los barrios del pueblo.

Actualmente los jóvenes palenqueros no solamente dan la bienvenida a los visitantes de la comunidad, sino que también festejan la oportunidad de demostrar su competencia en *lengua*. Algunos adolescentes palenqueros pueden no tener una destreza total en el criollo, pero todos comparten un sentimiento de profundo orgullo cultural y lingüístico. Especialmente cuando se les brinda una gaseosa o un trago (bebida alcohólica), los jóvenes palenqueros gustosamente exageran su pericia para *chitiá un poko* ‘conversar un poco [en *lengua*]’.

Para el año 2007 Palenque comenzó a aparecer cada vez con mayor frecuencia en la prensa nacional y en la televisión. Este interés de los medios en la cultura palenquera fue especialmente ferviente en Cartagena, en donde creció exponencialmente desde 2007, como se observa gráficamente en la Figura 3.



Fuente: *El Tiempo* <www.eltiempo.com> [búsqueda de la palabra “Palenque”].

Fig. 3. Frecuencia cronológica relativa de artículos sobre Palenque en *El Tiempo*, el principal periódico de Cartagena (período de la muestra = 1992 hasta la fecha).¹²

12 El estudio de Ferrari “San Basilio de Palenque (Colombia): un *performance* de la libertad” (en preparación) llamó mi atención por primera vez hacia este gráfico esclarecedor.

Los lectores podrán notar el rápido crecimiento de artículos en el período de 2007 a 2008, parcialmente como resultado de la proclamación de UNESCO de Palenque como una “Obra Maestra del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad”. La información de 2011 está incompleta ya que solamente considera el primer trimestre del año.

Para el año 2010 Palenque se había convertido también en sujeto de un considerable interés en algunos círculos académicos de la distante Bogotá, una capital con una profunda historia de descuido de la sociedad y de la cultura costera afro-colombiana. En junio de 2010 el renombrado Instituto Caro y Cuervo de Bogotá fue la sede de mi seminario de tres días sobre la historia y los orígenes del idioma palenquero. Como ejemplo del cambio colectivo en el modo de pensar, la reacción pública al simposio fue mucho más entusiasta de lo que se podría haber anticipado una o dos décadas atrás. El primer día de inscripciones fue de un éxito sonoro al alcanzarse la capacidad máxima de la sala (80 puestos), y la respuesta durante y después del seminario fue tal que se programó una nueva conferencia para 2011.

Ya fuera de la oscuridad, Palenque es hoy ampliamente conocida por su “Festival de tambores” que dura una semana entera. La población de la ciudad se duplica o triplica en tamaño durante estas festividades. La música contemporánea local tiene letras en palenquero y en español, otorgando igual estatus a ambos idiomas.

Como resultado de la publicidad antes mencionada, el nombre “Palenque” tiene actualmente un gran reconocimiento entre la mayoría de los colombianos. Durante el día llegan al pueblo en autobu-

ses grandes grupos de estudiantes de primaria y secundaria desde varias regiones del país para experimentar directamente la cultura.

Equipados con cuadernos y cámaras fotográficas, estos alumnos vienen a documentar cómo este “pequeño remanente de África en América” ha logrado preservar un idioma ancestral, así como las exóticas costumbres bantúes (Schwegler 2006, 2007b, 2011, en preparación a). Los guías uniformados bilingües (palenquero/español) ayudan a los visitantes ansiosos por participar en los recorridos turísticos oficiales del pueblo. Las excursiones turísticas siempre incluyen una parada en la imponente estatua de bronce de Benko Bioho, el supuesto fundador heroico del pueblo¹³. Los mismos recorridos resaltan rutinariamente la importancia de la *lengua*, ofreciendo expresiones básicas de muestra, que se alienta a los visitantes a que las aprendan mediante repeticiones audibles.

Las primeras afirmaciones de los lingüistas y antropólogos considerando a Palenque como un lugar de excepcional importancia histórica han sido correspondidas recientemente con una sonora ratificación internacional. Como se mencionó antes, en 2005 la UNESCO declaró a Palenque una “Obra Maestra del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad”. Este reconocimiento fue el catalizador mediante el cual Palenque recibió la atención que debió haberla tenido desde hace mucho tiempo atrás de parte de los círculos aca-

13 Bioho fue un esclavo rebelde que nunca puso un pie en Palenque; una explicación de cómo surgió en la comunidad es el mito de la fundación en la segunda mitad del siglo 20 como consta en Navarrete (2008) y en Schwegler (en preparación a)

démicos y políticos. El reconocimiento oficial de la importancia cultural e histórica de Palenque también motivó la primera inversión externa sustancial por un valor de un millón de dólares, en la forma del *Centro de Cultura* (terminado en 2010). La principal función de esta gran estructura es la de crear un escenario en el cual los turistas puedan presenciar la música y la danza afro-palenquera “nativas”. El *Centro de Cultura*, conceptualizado y construido por el Ministerio de Cultura de Colombia, plasma un estilo arquitectónico moderno que contrasta notablemente con las sensibilidades ancestrales y rurales de Palenque. El *Centro*, rodeado de un muro de tres metros de alto para controlar el acceso a este “nuevo santuario oficial de la cultura local”, cuenta con facilidades tales como servicios higiénicos, salas para reuniones (algunas con acceso a Internet) y un patio interior con pisos de cerámica¹⁴. El simbolismo para los palenqueros de este grandioso complejo es evidente: la modernidad y la *vida civilizada* han llegado a Palenque.

El actual flujo constante de visitantes a Palenque ha revertido la tendencia de todo un siglo, durante el cual el flujo de bienes y de información era casi siempre unidireccional, desde el pueblo hacia las poblaciones y ciudades vecinas (Schwegler & Morton 2003). Este cambio reciente ha impactado la forma en que Palenque se conecta al mundo exterior. En los últimos diez años el transporte desde y hacia el pueblo ha mejorado significativamente. Por una modesta tarifa de alrededor de 1 dólar de los Estados Unidos los adolescentes palenqueros ofrecen transporte en motocicleta entre Palenque y Malagana,

el pueblo vecino desde el cual se accede por carretera de primer orden a Cartagena. Para los palenqueros que residen en la diáspora el transporte mejorado hacia su *pueblo* se ha traducido en una mayor oportunidad para practicar su *lengua* en su contexto natural y para reconectarse con su cultura ancestral.

El teléfono celular sirve ya como el principal vínculo de alta tecnología entre Palenque y el mundo exterior (actualmente solo hay conexión al Internet en unos pocos sitios, ninguno de los cuales está disponible al público). Un símbolo prominente de estatus, estos modernos aparatos son otra señal tangible de que ya no es un pueblo *atrasado*. Estos mismos *celulares* han redefinido la forma en que los palenqueros determinan su realidad diglósica: una llamada telefónica requiere el uso del español antes que de *lengua*, excepto en situaciones en que se necesita que una conversación sea (1) ininteligible para los forasteros, o (2) en un tono alto y bullicioso para alardear la destreza verbal en el criollo.

Desde alrededor de 2005 la visibilidad de Palenque ha aumentado en gran medida por su presencia en el Internet. El pueblo se jacta de una atractiva e ilustrativa página web oficial en <<http://palenquedesanbasilio.masterimpresores.com/files/index.asp>>, la cual cuenta con enlaces relacionados con la cultura y el idioma locales. Una búsqueda de la palabra “Palenque” en Google en julio de 2011 produjo la cantidad impresionante de 1.6 millones de resultados (en comparación, la vecina población de Sincerín, con diez veces más habitantes que Palenque produjo apenas 18,100 resultados). Una búsqueda similar en YouTube arrojó más de 50 vídeos, muchos de los cuales son valiosas muestras del español local y del criollo. Próxima-

14 Para mayor información ver el enlace: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=42298>

mente el recurso en línea *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online* (Michaelis et al., en preparación) pondrá a disposición información adicional en detalle sobre la *lengua*¹⁵. Esta publicación tan esperada es el resultado de una extensa colaboración entre especialistas en criollo de todo el mundo. Presenta muestras habladas y escritas de *lengua*, así como también una introducción general al criollo.

El renombre creciente del palenquero y el entusiasmo con que la juventud acoge actualmente a la *lengua* y a la identidad afro-palenquera, conjuntamente han estimulado un cambio en la forma de pensar de los ancianos. Como se mencionó antes, a lo largo del siglo 20 las generaciones mayores experimentaron un profundo conflicto de valores culturales y actitudes lingüísticas. Esta discordia redujo sus lealtades lingüísticas, apartándolos del vernáculo local de bajo prestigio y dirigiéndolos hacia el español de prestigio más alto¹⁶. Las entrevistas que conduje con los palenqueros ancianos en 2009 y 2010 revelaron que tales sentimientos ya han desaparecido casi por completo. El cambio sociolingüístico ha sido tan profundo que no pude encontrar ni un solo hogar en donde aún se prohíba o se desaliente el uso de *lengua*. El criollo ahora fluye de forma libre y pública; los ancianos, que hace veinte años tenían aversión a hablar el vernáculo en presencia de forasteros, ahora lo comparten abiertamente. "¡La *lengua* es nuestra salvación!"

comentó una palenquera de ochenta años de edad durante una de las entrevistas. Otro pequeño grupo de *biehos* (ancianos) hizo valoraciones positivas similares respecto a la utilidad del criollo.

4. *Semillas de cambio: factores causales del cambio en las actitudes y uso lingüístico*

4.1. Ritmo del cambio y la importancia de la actitud de predisposición de los palenqueros

Para un observador superficial las transformaciones sociales y lingüísticas de Palenque (descritas en las secciones precedentes) podrían parecer sorprendentemente abruptas. Hoy en día muchos palenqueros concuerdan que *ma tiempo ri ante* ("los viejos tiempos", en palenquero) tuvieron una parada brusca al final del milenio. Fue en esta época que la *lengua* comenzó a revertir su veloz caída en la espiral de la estigmatización y el abandono, y experimentó una revitalización cultural. Sin embargo, como espero aclarar en esta sección, el sendero evolutivo de Palenque hacia la reactivación de su idioma y su integración regional se desarrolló a pasos diminutos e incrementales. Los efectos de la transformación lingüística gradual de la *lengua* se manifestaron lentamente y se sintieron de manera colectiva solo después de algunos

15 Ver también el volumen adicional *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures, vol. II: The Language Surveys* por Michaelis et al.

16 Estos cambios de actitud son acompañamientos ideológicos típicos de los cambios sociales y lingüísticos (Friedemann & Patiño, 1983; Gal, 1979; Hamel, 1996; Schwegler, 1998: 239-248).

años¹⁷. Para el propósito de este artículo, mis observaciones se limitarán esencialmente al período de 1985 a 2010, durante el cual tuve el privilegio de convertirme en familia¹⁸ de muchos palenqueros.¹⁹

Para apreciar en su totalidad el origen y la profundidad del actual orgullo etnolingüístico de los palenqueros, antes debo hacer una observación acerca de un rasgo llamativo de la personalidad que siempre ha definido a mis amigos palenqueros: son un pueblo muy orgulloso y resueltamente independiente. Enraizado en su pasado cimarrón, este rasgo se manifiesta de muchas formas. Por ejemplo, las mujeres palenqueras siempre han procurado ser autosuficientes y estar en control de su situación económica, rehuyendo así al trabajo en relación de dependencia (como empleadas domesticas, por ejemplo) que pudiera “esclavizarlas” o subyugarlas, de un modo que los otros miembros de la comunidad lo encontrarán poco atractivo o del todo aborrecible. Las palenqueras han tenido siempre un marcado sentido de autoconfianza, un profundo amor por la independencia, y a veces una tendencia a sentirse moralmente superiores. Antes de

la década de 1990 el sentimiento colectivo de fortaleza personal era tan fuerte que su incapacidad ocasional (o falta de voluntad) para pagar el pasaje de bus hacia y desde Cartagena era muy pocas veces reprendida. Más bien esta acción era percibida como una característica gregaria de comportamiento que había que aceptarla para evitar retaliaciones por parte de los otros pasajeros palenqueros.

Esta inclinación estridente de autodeterminación, independencia y superioridad moral ha condicionado fervientemente a las nuevas generaciones de palenqueros para que no solo acojan, sino que también celebren abiertamente a la *lengua* y a su identidad afro-colombiana. Esta postura desafía a las normas de la región impuestas por una clase alta predominantemente blanca y les da a los jóvenes palenqueros un profundo sentido de libertad, de triunfo y de autonomía cultural. Simultáneamente, les da una realidad alternativa y un escape de un mundo moderno velozmente invasivo que amenaza con diluir su cultura local y su idioma, haciéndolos potencialmente indistinguibles de aquellos de la sociedad costera colombiana.

17 Algunos de estos pasos se dieron a principios del siglo 20 y más adelante, cuando los palenqueros se insertaron por primera vez en una economía parcialmente monetaria al buscar empleo en plantaciones bananeras distantes (especialmente en la zona de Santa Marta) o en plantaciones cercanas de caña de azúcar (Friedemann & Patiño, 1983). Por limitaciones de espacio no analizo en este artículo éstas y otras posteriores primeras semillas de cambios sociales, culturales y lingüísticos.

18 Lit. ‘familia,’ por tanto ‘miembro de familia, pariente, persona íntima de confianza.’

19 Los lectores pueden complementar este artículo con Moñino (2003).

4.2. Las semillas del cambio: “clases de *lengua* bajo el árbol” y la importancia de la palabra escrita

Ningún palenquero había visto a la *lengua* en forma escrita antes de la década de 1980. Cuando Carlos Patiño y yo hacíamos nuestro trabajo de campo, un puñado de adolescentes nos expresaron tímidamente su interés en aprender a representar gráficamente su lenguaje local. Desde la perspectiva de los jóvenes palenqueros, la palabra escrita tiene una importancia suprema, al igual que “todos los idiomas que infunden respeto tiene un sistema escrito”

(traducción del autor). Carlos Patiño y yo acogimos estas incursiones en el campo escrito del palenquero y emprendimos la organización de "clases de *lengua*" semanales, que muchas veces tuvieron lugar informalmente a la sombra de un gran árbol en las afueras del pueblo. Fue de suma importancia efectuar estas clases en zonas apartadas ya que así se protegió a los estudiantes hablantes de criollo de una posible censura social y prejuicio cultural.

La asistencia aumentó gradualmente, así como la frecuencia y la sofisticación de las clases. Una parte de esta instrucción informal incluyó clases sobre la historia de la *lengua* y discusiones etimológicas de palabras del afro-palenquero tales como *moná*, *ma ngombe*, y *kankamaná*, entre otros puntos de interés lingüístico. Sin embargo, el número de participantes fue siempre modesto y nunca superó la docena de estudiantes.

Es importante mencionar el primer acuerdo que hicimos con Carlos Patiño: abstenernos de involucrarnos en la política del idioma local. Carlos Patiño y yo compartimos con pasión nuestras estrategias para desarrollar con éxito un sistema primitivo de escritura del palenquero. Sin embargo, también pensamos —y muy firmemente— que sería un error involucrarnos en la política del idioma local, cuyo objetivo global era de salvar a la *lengua* de su eventual extinción. Más bien manifestamos conjuntamente que el futuro del vernáculo debe ser decidido por la propia comunidad y sin intervención externa. A la larga, este enfoque pasivo fue más crucial para la revitalización de la *lengua* de lo que pensamos en ese momento, ya que fomentó en los palenqueros el profundo sentido de auto empoderamiento que hoy se observa en toda la comunidad.

En la década de 1990, lingüistas como Thomas Morton (Filadelfia) e Yves Moïno (París) continuaron implantando estrategias para el trabajo de campo que enfatizaron la importancia de una interacción cercana y constructiva entre los académicos y los miembros interesados de la comunidad palenquera. La presencia casi ininterrumpida de por lo menos uno o dos lingüistas en Palenque produjo dos efectos importantes. Por un lado, ofreció a los interesados locales la oportunidad de desarrollar sus destrezas en el criollo escrito. Otro resultado positivo fue que les convenció gradualmente del valor intrínseco del idioma local. Para finales de la década de 1990 la apreciación de la lengua se había extendido de un grupo inicial limitado de adolescentes a un sector más grande de la sociedad. El interés de toda la comunidad en el criollo se aceleró en parte debido a la cantidad creciente de literatura académica (incluyendo la mía) acerca de la *lengua*, mucha de la cual llegó al pueblo como trabajos no publicados o como libros. Con raras excepciones, los palenqueros realmente no leían estos textos. Sin embargo, y con el paso del tiempo, estas fuentes literarias tuvieron un impacto sustancial en las actitudes hacia el idioma por dos razones. En primer lugar, varias de las publicaciones tenían fotos de palenqueros; las personas fotografiadas las mostraban con orgullo a sus parientes y amigos, quienes a su vez observaban el interés académico mundial en el idioma y en la cultura de Palenque. Como un resultado de este reconocimiento creciente, algunas personas comenzaron a cuestionar en privado la aparente interminable estigmatización de sus costumbres locales. Los palenqueros comenzaron a percibir conscientemente el "valor" y la "belleza" en lo que era inheren-

temente suyo —el producto cultural de su circunstancia histórica.

A finales de la década de 1990, mientras se desarrollaba la transformación mencionada de la *lengua*, Sebastián Salgado y Bernardino Pérez (dos jóvenes palenqueros que participaron en las “clases de *lengua* bajo el árbol”) terminaron con éxito su educación secundaria. Con inédito entusiasmo y hábil liderazgo establecieron clases semanales de *lengua* en la escuela local, a la vez que procuraban elevar la conciencia etnolingüística de la juventud palenquera. Con el tiempo, las clases aumentaron en frecuencia, al igual que la cantidad de los modestos textos educativos y otros recursos en *lengua*. Más recientemente (2009), Bernardino Pérez y sus colegas y alumnos palenqueros iniciaron la recolección de cuentos tradicionales palenqueros, así como compilaciones de vocabulario “africano” arcaico. Acompañados de ilustraciones, estos cuentos se usan en la actualidad como textos de *lengua* en algunas de las escuelas de Palenque. Junto con sus traducciones al español, este material no solo que les familiariza a los estudiantes con su cultura local profundamente arraigada, sino que también les inicia en las bases de la gramática y de la ortografía criollas.

A partir de la década de 1990, otros antiguos alumnos de las “clases de *lengua* bajo el árbol” siguieron caminos profesionales diferentes que también contribuyeron a la revitalización de la *lengua* y de la cultura, aunque de forma más bien indirecta. Por ejemplo, Dorina Hernández Palomino tiene un puesto destacado en el Departamento de Educación y Cultura de la Provincia de Bolívar, de la cual Cartagena es su capital. Desde esta función ejerce como un importante vínculo social

y cultural entre su ciudad de residencia (Cartagena) y Palenque. Otros alumnos de las “clases de *lengua* bajo el árbol” se involucraron también en diferentes tipos de activismo, poniendo así en movimiento la reivindicación gradual de la *lengua*. Uno de estos activistas es Jesús Pérez Palomino, quien garantiza para la comunidad una presencia atractiva e informativa en el Internet con su diestro mantenimiento de la página oficial de Palenque.

4.3 Las semillas del cambio: el “movimiento de negritud” pancolombiano

Todas las causas mencionadas que describen la gradual revitalización de la lengua por parte de los palenqueros tuvieron motivaciones internas, provocadas por eventos de la comunidad. Estas medidas locales de pequeña escala coincidieron con el gran movimiento nacional de negritud, también sentido en otros países de Latinoamérica (por ejemplo en Perú, Ecuador y Venezuela).

En Colombia en particular, el movimiento de negritud fue desarrollado en un inicio por intelectuales con fuertes lazos en las principales instituciones académicas colombianas. Nina de Friedemann, antropóloga de Bogotá y pionera en estudios palenqueros fue una de tantos intelectuales que jugaron un papel importante durante esta época tumultuosa. La promoción para el reconocimiento lingüístico y cultural creó un ambiente de profundo discurso nacional, centrado en la raza, la cultura y la historia. Este discurso mantiene hoy en día igual intensidad.

La Constitución de 1991, el instrumento de gobierno vigente de la República de Colombia, tuvo una importante influencia de este movimiento, liberalizó las

políticas sociales y económicas y otorgó derechos fundamentales a las minorías étnicas (incluyendo a los afrocolombianos). El mismo instrumento (así como la subsecuente Ley 70 de 1993) reconoció la naturaleza multicultural y multiétnica de los ciudadanos colombianos y situó de manera prominente al vernáculo de Palenque en el núcleo de su legado patrimonial negro.

Inspirados y animados por estos y por otros eventos sociopolíticos relacionados y externos a su comunidad, algunos jóvenes palenqueros desarrollaron un creciente sentimiento de empoderamiento y una voluntad para defender los derechos lingüísticos y culturales que antes les fueron negados. La lengua pronto evolucionó hasta convertirse en el símbolo supremo de orgullo local, de celebración étnica y de negritud.

Esta nueva función de la *lengua* en la realidad de los afrocolombianos ha conducido a los palenqueros más orgullosos, y social y políticamente más activos, a buscar aun mayor autonomía económica, política y cultural respecto al resto de la sociedad costera²⁰. Durante la última década, este movimiento de negritud ha elevado también el estatus social del vocabulario subsahariano de Palenque, que algunos lo consideran hoy como el mayor emblema del patrimonio africano de la comunidad (la danza y la música son otros emblemas muy prominentes de este mismo patrimonio).

Los movimientos sociopolíticos de los años 90 y los cambios constitucionales de esa década son algunos de los factores que condicionaron fundamentalmente a

la autopercepción de las generaciones actuales de palenqueros con relación al resto de la sociedad colombiana. Por ejemplo, el "Día de la Afrocolombianidad", proclamado oficialmente y celebrado a finales del mes de mayo, desde el punto de vista de la juventud de Palenque ya no es un evento novedoso o de algún modo aberrante, sino más bien una celebración bien merecida, natural y apropiada al rol cada vez más central de la población negra en la sociedad colombiana. Sin embargo, para los ancianos de Palenque éste y otros eventos similares son más bien desconcertantes ya que ellos no logran comprender cómo es que su cultura negra, antes estigmatizada, puede ser reformulada tan rápidamente de una forma tan positiva.

4.4 Las semillas del cambio: reorientación de las instituciones académicas de Cartagena

En la Sección 2.3.1 se anotó la forma en que las instituciones de educación superior de Cartagena se mostraron recalcitrantes para reconocer la relevancia de Palenque para la historia social y lingüística de Colombia. Gracias a la previsión de un grupo selecto de administradores, esta circunstancia cambió gradualmente a mediados de los años 90. Con su apoyo, y juntos con el africanista Yves Moñino (quien como mencioné ya llevé a cabo un extenso trabajo de campo en Palenque) organizamos el Primer Taller Internacional sobre el Idioma y la Historia del Palenquero, efectuado en 1996 en la Universidad de Cartagena. Este evento ampliamente publicitado reunió a los principales criollistas²¹, historiadores²² y antro-

20 Ver, por ejemplo, el reciente blog "San Basilio de Palenque debe ser una comunidad autónoma" (Junio 24 de 2011), publicado en <http://cimarronajess.blogspot.com/2011/06/san-basilio-de-palenque-debe-ser-una.html>.

21 Entre ellos, luminarias como Derek Bickerton, John Holm, John Lipski y Carlos Patiño.

22 Por ejemplo Nicolás Del Castillo (Colombia).

pólogos²³ de Europa y de Norte y Sudamérica, y sentó las bases para la publicación de la obra Palenque, Cartagena y Afro-Caribe: historia y lengua (Moñino & Schwegler 2002). La conferencia dio una voz oficial — literalmente— a la *lengua* hablada cuando mi compadre palenquero Víctor Simarra pronunció un corto discurso inaugural en su nativa *lengua*, transmitido en ese día en cadenas locales, regionales y nacionales por primera vez en la historia de Colombia. Para los palenqueros interesados en su vernáculo esto fue un hito cultural —que lamentablemente se yuxtapuso con la discriminación racial persistente ejercida por algunos de los principales establecimientos de Cartagena (por ejemplo, el hotel Capilla del Mar de 5 estrellas, en el que nos alojamos varios de los participantes en la conferencia, negó la entrada a mis amigos palenqueros de piel oscura).

Las semillas sembradas en esta conferencia precursora de 1996 rindió sus frutos en los años siguientes. En Cartagena y más allá otras instituciones académicas prominentes también se interesaron en organizar conferencias y seminarios relativos al idioma y la historia de los pueblos negros, en particular aquella de Palenque. La Universidad Tecnológica de Bolívar en Cartagena ha sido meritoria en este aspecto; posiblemente la mejor institución de educación superior de Cartagena, ha contribuido al presentar los estudios afrocolombianos bajo una luz positiva, fomentando interés y respeto cultural. Más recientemente, en 2010 organizó en su campus la conferencia “El Caribe: epicentro de la América bicentenario”, celebrando a un sector de la sociedad y de la cultura colom-

bianas a la que se le negó reconocimiento público en el pasado.

Los eventos oficiales dedicados a la discusión de la cultura afro-colombiana han producido efectos positivos de largo plazo en la comunidad académica. La naturaleza de la Conferencia de Cartagena de 1996 fue progresiva e innovadora e influyó de manera significativa a los enfoques de la investigación de los académicos del palenquero. Hasta el día de hoy, junto con mis colegas, acogemos y alentamos la colaboración entre historiadores, antropólogos, genetistas, lingüistas y académicos literarios. Lo hacemos con la esperanza de encontrar respuestas convincentes a las múltiples y complejas cuestiones de investigación que surgen de la historia afrocolombiana. La obra en preparación Palenque (Colombia): oralidad, identidad y resistencia. Un enfoque interdisciplinario (Maglia & Schwegler eds.) constituye el esfuerzo colaborativo más reciente, y hay buenas razones para pensar que este modelo colaborativo entre académicos continuará en el futuro.

4.5. Las semillas del cambio: “la lengua paga”

En los primeros años (antes de la década de 1990), cuando Palenque aún no había atraído la atención de los académicos de todo el mundo, hablar *lengua* no ofrecía ningún beneficio económico para los palenqueros. Esta situación evolucionó gradualmente cuando un flujo constante de académicos comenzaron a visitar el pueblo. Los investigadores con frecuencia llegaban con grabadora en mano para grabar muestras de *lengua*. Unos pocos palenqueros notaron rápidamente que estos visitantes necesitaban sujetos para su investigación y consecuentemente comenzaron

23 Incluyendo a Aquiles Escalante y Nina de Friedemann.

a cobrar sumas modestas por sus servicios. Otros habitantes del pueblo copiaron este nuevo modelo de negocio y así “vender *lengua*” a los visitantes académicos interesados se convirtió en algo de rutina. Para el año 2007 el turismo académico a Palenque estaba en auge y consecuentemente el valor de la *lengua* —literal, figurativa y simbólicamente— alcanzó nuevas alturas.

Hoy en día los jóvenes palenqueros se muestran naturalmente ansiosos de proveer sus servicios a los visitantes. Sin que los noten los turistas académicos, estos *mahaná* (chicos) manejan el criollo solo parcialmente, pero siempre están deseosos de inventar *lengua* para servir como sujetos de investigación. Como me dijo un sonriente adolescente palenquero en español el año pasado, “¡La lengua paga, y ya hemos aprendido cómo venderla bastante bien!”.

5. Conclusiones y lecciones aprendidas

En este artículo hemos revisado como un idioma antes desconocido —el palenquero— ha pasado de una virtual oscuridad a una fama internacional considerable. También hemos identificado una gran cantidad de factores causales que han conducido a su aparentemente exitosa revitalización en curso.

He intentado destacar cómo una serie de contribuciones modestas de múltiples personas —tanto del interior como del exterior de la comunidad— convergieron para revertir en conjunto y gradualmente las actitudes negativas y prejuiciadas del pasado hacia la *lengua*. Una clave para esta revitalización fue la presencia sucesiva y prolongada de lingüistas en la comunidad. Ellos fueron los primeros en mostrar una representación gráfica del vernáculo a un pequeño grupo de personas locales.

Algunos de estos alumnos se convirtieron eventualmente en profesores de las escuelas, y de lejos en los más tenaces y efectivos abogados de la *lengua*. Estos antiguos estudiantes, con un liderazgo capaz y con dedicación sincera, promovieron la implantación de clases de *lengua* en el currículo académico local. Estos esfuerzos impulsados por la comunidad coincidieron en líneas generales con un amplio movimiento nacional de negritud, que condujo a una apreciación largamente esperada de la cultura negra en Colombia.

Aproximadamente en la misma época (mediados de la década de 1990), Cartagena y sus instituciones de educación superior comenzaron finalmente a reconocer la importancia histórica del vecino pueblo de Palenque. Esto facilitó el acceso a sus recursos y, como resultado, los académicos interesados pudieron organizar la primera conferencia internacional sobre el idioma palenquero, efectuado en la Universidad de Cartagena en 1996. Esta conferencia, otros eventos similares, y el número creciente de publicaciones académicas destacando el idioma y la cultura de Palenque (así como su presencia eventual en el Internet), contribuyeron conjuntamente para fomentar un mayor turismo académico a Palenque. Esto a su vez posibilitó a los palenqueros vender sus servicios de *lengua* a los visitantes y así extraer un “valor” de un idioma criollo que antes era visto como algo literalmente “sin valor”.

No es hace mucho tiempo que los palenqueros estuvieron dispuestos a abandonar sus lealtades criollas y lingüísticas a cambio de una estigmatización social y racial menos severa. Después de un cambio de perspectiva y de una revalorización de su cultura, los palenqueros actualmente valoran a este mismo criollo por los bene-

ficios que han visto que trae. Tal como espero haber aclarado con este artículo, estos son valores tangibles por cuanto incluyen una participación más exitosa en la economía monetaria de Colombia. Los mismos valores son intangibles porque están directamente vinculados a un mayor orgullo étnico que sienten hoy los palenqueros. Es razonable asumir que mientras estos nuevos beneficios superen a sus costos, los palenqueros seguirán valorando a su *lengua* más que por su propia utilidad, y la conservarán como un símbolo de su profunda historia y cultura.

En el caso de Palenque nunca hubo planes grandiosos para rescatar a su *lengua* del borde de la extinción. Como se dijo antes, Patiño y yo sentimos que era importante abstenernos de involucrarnos en la política del idioma local, permitiendo así que los palenqueros conduzcan el destino de su propio idioma. En retrospectiva, esto fue finalmente una sabia decisión ya que generó una revolución lingüística sostenida desde el interior —y que tiene el potencial de asegurar la supervivencia de la *lengua* por muchas generaciones venideras.

No puedo responder a la pregunta de que si la aparentemente exitosa revitalización en curso del idioma de Palenque puede dejarnos lecciones útiles para otras lenguas en peligro. Me aventuraré a decir, sin embargo, que sin la inversión ni el involucramiento prolongado de por lo menos algunos hablantes nativos, los idiomas minoritarios sucumbirán inevitablemente al dominio del español o de otros idiomas mayoritarios. Los lingüistas que trabajan con lenguas en peligro deben saber identificar los factores subyacentes que definen a las actitudes locales respecto al idioma. Un entendimiento fundamental de estos factores es invaluable para motivar indi-

vidualmente a los miembros de una comunidad a que perciban el valor de un vernáculo cuyo futuro sea vulnerable.^{24*}

Referencias Bibliográficas

- Arends, J. (1995). Demographic factors in the formation of Sranan. In Arends, J. (Ed.), *The Early Stages of Creolization* (pp. 233-285). Amsterdam: John Benjamins.
- Bickerton, D. & Escalante, A. (1970). Palenquero: A Spanish-based creole of Northern Colombia. *Lingua* 24, 254-267.
- Del Castillo, N. (1984). El léxico negro-africano de San Basilio de Palenque. *Thesaurus* 39, 80-169.
- Echeverri, J. A. (MS). ¿De chagrera a secretaria? Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano. MS inédito (U. Nacional de Colombia, sede Amazonas), 7/27/2011, disponible en: <http://www.docentes.unal.edu.co/jaecheverri/docs/De%20chagrera%20a%20secretaria.pdf>
- Escalante, A. (1954 [1979]). *El Palenque de San Basilio*. Barranquilla: Editorial Mejoras.
- Ferrari, L. (En preparación). San Basilio de Palenque (Colombia): un *performance* de la libertad. In Maglia & Schwegler (En preparación).
- Friedemann, N. & Patiño Rosselli, C. (1983). *Lengua y sociedad en El Palenque de San Basilio*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Gal, S. (1979). *Language Shift. Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Granda, G. de. (1968). La tipología “criolla” de dos hablas del área lingüística hispánica. *Thesaurus* 23, 193-205.
- Hamel, R. E. (1996). Language, discourse, and cultural models: three levels of language shift

24 * Agradezco a Anna Hundt Golden y a Bryan Kirschen por su revisión de una primera versión de este trabajo.

- and maintenance. *Southwestern Journal of Linguistics*, 15: 63-88.
- Holm, J. (1988-1989). *Pidgins and Creoles. I. Theory and Structure. II. Reference Survey*. Cambridge, MA.: CUP.
- Holm, J. & Patrick, P. (Eds.) (2007). *Comparative Creole Syntax: Parallel Outlines of 18 Creole Grammars*. London: Battlebridge Publications.
- Kouwenberg, S. & Singler, J. V. (Eds.) (2008). *The Handbook of Pidgin and Creole Studies*. Malden, MA: Blackwell.
- Laman, K. E. (1912). *Grammar of the Kongo Language (Kikongo)*. New York: CAPC.
- Laman, K. E. (1964 [1936]). *Dictionnaire kikongofrançais* (2 vols.). Ridgewood, NJ: The Gregg Press.
- Lipski, J. (2005). *A History of Afro-Hispanic Language*. Cambridge: CUP.
- Maglia, G. & Schwegler, A. (Eds.) (En preparación). *Palenque (Colombia): oralidad, identidad y resistencia. Un enfoque interdisciplinario*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo & Universidad Javeriana.
- Megenney, W. W. (1986). *El palenquero. Un lenguaje postcriollo de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Megenney, W. W. (2002). In Moñino & Schwegler (pp. 103-115).
- Moñino, Y. (2002). Las construcciones de genitivo en palenquero: ¿una semantaxis africana? In Moñino & Schwegler (pp. 227-248).
- Moñino, Y. (2003). Lengua e identidad afroamericana: el caso del criollo de Palenque de San Basilio (Colombia). In Alès, C. & Chiappino, J. (Eds.), *Caminos cruzados* (pp. 517-531). Paris/Caracas: IRD-Éditions /ULAGrial.
- Moñino, Y. (En preparación). Pasado, presente y futuro de la lengua de Palenque. In Maglia & Schwegler (En preparación).
- Moñino, Y. & Schwegler, A. (Eds.). (2002). *Palenque, Cartagena y Afro-Caribe: historia y lengua*. Tübingen: Niemeyer.
- Navarrete, M. C. (2008). *San Basilio de Palenque: Memoria y tradición*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ochoa Franco, J. V. (1945). *Consideraciones generales sobre costumbres y lenguaje palenqueros (precedidas de un estudio sobre el indio goajiro)*. Cartagena: Dirección de Educación Pública de Bolívar.
- Patiño Roselli, C. (1983). El habla en El Palenque de San Basilio. Part II of Friedemann & Patiño Rosselli (1983), pp. 83-287.
- Schwegler, A. (1996). "Chi ma nkongo": lengua y rito ancestrales en El Palenque de San Basilio (Colombia). 2 vols. Frankfurt: Vervuert Verlag.
- Schwegler, A. (1998). Palenquero. In Perl, M. & Schwegler, A. (Eds.), *América negra: panorámica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades criollas y afrohispanas* (pp. 220-291). Frankfurt: Vervuert.
- Schwegler, A. (2001). The myth of decreolization: The anomalous case of Palenquero. In Holzschuh, I. & Schneider, E. (Eds.), *Degrees of Restructuring in Creole Languages* (pp. 409-436). Amsterdam: John Benjamins.
- Schwegler, A. (2002a). El vocabulario africano de Palenque (Colombia). Segunda Parte: compendio de palabras (con etimologías). In Moñino & Schwegler (pp. 171-227).
- Schwegler, A. (2002b). On the (African) origins of Palenquero subject pronouns. *Diachronica*, 19 (2), 273-332.
- Schwegler, A. (2006). Bantu elements in Palenque (Colombia): Anthropological, archeological and linguistic evidence. In Havisser, J. B. & MacDonald, K. C. (Eds.), *African Re-Genesis: Confronting Social Issues in the Diaspora* (pp. 204-222). London: University College London Press.
- Schwegler, A. (2007a). A fresh consensus in the making: Plural MA and bare nouns in Palenquero. In Baptista, M. & Guéron, J. (Eds.), *Noun Phrases in Creole Languages: A Multi-*

- faceted Approach* (pp. 205-222). Amsterdam: John Benjamins.
- Schwegler, A. (2007b). Black ritual insulting in the Americas: On the art of “vociferar” (Colombia), “vacilar” (Ecuador) and “snapping”, “sounding” or “playing the dozens” (U.S.A.). *Indiana* 24, 105-155. Available online free of charge at: <http://www.iai.spk-berlin.de/publikationen/indiana/bisherige-ausgaben/indiana-24.html>
- Schwegler, A. (2011). Palenque(ro): the search for its African substrate. In Lefebvre, C. (Ed.), *Creoles, Their Substrates, and Language Typology* (pp. 225-249). Amsterdam: John Benjamins.
- Schwegler, A. (En preparación a). Sobre el origen africano de la *lengua* criolla de Palenque (Colombia). Unabridged Spanish version of Schwegler (2011) above. To appear in Maglia & Schwegler.
- Schwegler, A. (En preparación b). Palenquero language structure subdatabase. In Michaelis, S. Maurer, P., Haspelmath, M. & Huber, M. (Eds.), *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online*. Munich: Max Planck Digital Library, chapter 28. (Available online at <http://apics-online.info/feature/28>)
- Schwegler, A. & Green, K. (2007). Palenquero (Creole Spanish). In Holm, J. & Patrick, P. (Eds.), *Comparative Creole Syntax: Parallel Outlines of 18 Creole Grammars* (pp. 273-306). London: Battlebridge Publications.
- Schwegler, A. & Morton, T. (2003). Vernacular Spanish in a microcosm: *Kateyano* in El Palenque de San Basilio (Colombia). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)* 1, 97-159.

Proyecto Yachay Q'ipi: colaboraciones para revitalización y documentación de la lengua y cultura quechua¹

Susan E. Kalt

Boston College, Slavic and Eastern Languages and Literature Department, Boston, MA
02467 USA

National Science Foundation Documenting Endangered Languages Fellow
[sue_kalt@yahoo.com]

Martín Castillo Collado

Center for Latin American and Caribbean Studies
University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109 USA
[utupara@hotmail.com]

Resumen

Nuestro equipo de investigación independiente estudia la gramática infantil quechua y castellana en las escuelas rurales andinas de Cusco y Chuquisaca, desde el año 2000 y con un incremento de sus actividades a partir de 2008. En el 2010, recibimos fondos de la Foundation for Endangered Languages para volver a las comunidades de origen y crear y validar un prototipo de vehículo curricular en las escuelas rurales. Durante una residencia rural impulsamos actividades de aprendizaje integral de lectoescritura, matemática y ciencias naturales en diálogo con la comunidad y los miembros de nuestra red; luego estas actividades se convirtieron en un documento guía y láminas que se compartieron con más de 200 docentes en Perú y Bolivia, por medio de reuniones y conferencias. Nuestro modelo es el “curriculum kit” ofrecido en museos lúdicos como el Boston Children’s Museum a los educadores de primaria, en Massachusetts. Estos equipos son *q’ipikuna* temáticos de multimedia que incluyen: artefactos, herramientas, libros, canciones, juegos, proyectos y planes de lecciones.

Susan Kalt compartirá la forma en que el diálogo con las comunidades de origen ha resultado en un mejoramiento de los instrumentos psicolingüísticos y una profundización de la observación científica practicada por los participantes del proyecto.

1 Con el término *quechua* nos referimos al idioma denominado *runasimi* por sus usuarios, enfocándonos en la variante Cusco-Collao y favoreciendo la escritura normalizada peruana/boliviana de aquella variante por su funcionalidad en nuestro ambiente de trabajo.

Martín Castillo Collado, quien ha promovido esfuerzos de construcción social de currículum y realizado investigaciones entre grupos de sabios originarios y docentes tanto en Perú como en Bolivia, compartirá sus críticas a las diferentes actitudes de varios actores interesados en la lengua y cultura quechua: lingüistas, docentes, academias de la lengua quechua, el estado y usuarios; asimismo, brindará propuestas para la revitalización cultural.

Nota bene: somos dos autores con perspectivas distintas: el uno enseña y es usuario activo de su lengua materna; y la otra estudia e investiga el quechua. Para distinguir nuestras voces usaremos *letra itálica* para Martín Castillo y no itálica para Susan Kalt; el conjunto de experiencias pertenece a un grupo diverso que se menciona en los agradecimientos.

¿Es posible escribir, fortalecer y desarrollar el quechua?

Mi reflexión transcurre en torno a las diferentes posturas que asumen los diferentes actores involucrados en la decisión de llevar o no a la escritura el quechua, la misma que tomamos como punto de partida para nuestra discusión de la documentación y revitalización del idioma. Unos piensan que la lengua debe fortalecerse y desarrollarse asumiendo la escritura; otros todo lo contrario, no ven en la escritura una posibilidad de desarrollo sino más bien una fosilización. El primer grupo encierra también otros subgrupos con diferentes actitudes. Entre los que apoyan la idea de que el quechua debe escribirse, están los estudiosos y docentes que enseñan la lengua en las aulas, aunque no se ponen de acuerdo de cómo se debe hacerlo. Los académicos y estudiosos de la lengua piensan que debe escribirse con toda libertad, que lo importante es escribir. Los docentes no están de acuerdo con tanta libertad porque no se puede enseñar una cosa y después decir otra. El otro grupo, los más distantes y controversiales; los de la otra orilla; los usuarios indígenas quienes salvaguardan la lengua, no comparten en nada la posición de académicos y docentes de que debe escribirse su idioma y por lo tanto siguen invisibilizados.

Es posible que los usuarios de un idioma en peligro lo documenten sin aprender a escribirlo, especialmente con el uso de instrumentos de grabación de audio y vídeo. Sin embargo, los instrumentos de grabación generalmente provienen de culturas alfabetas, lo que hace inevitable el contacto con extranjeros que faciliten este proceso. Nosotros como personas alfabetas preferimos explorar la posibilidad de aliarnos con usuarios rurales para que aprendan a escribir su lengua, siempre y cuando quieran dar el paso. No podemos escapar a la responsabilidad de esta decisión porque podría también tener consecuencias inesperadas como la pérdida de algunos aspectos de la cultura centrados en la oralidad.

Es importante considerar que la escritura sin la oralidad no tiene sentido, insistimos en que debemos dar el paso hacia la escritura; no queremos sustituir la oralidad sino complementarla con la escritura. Debemos evitar artificializar la escritura; ésta debe estar inmersa en la comunidad.

Quizás para evitar que la ciencia se siga percibiendo como algo artificial o como propiedad de una cultura ajena, debemos considerar el cultivo de tradiciones científicas autóctonas.

Procesos participativos que desafíen una documentación colonizadora

Debemos reconocer que los usuarios del quechua tienen antiguas tradiciones de ciencia y arte independientes de la cultura occidental para construir un puente entre su pensamiento y lo que proponemos los científicos desde afuera. Notamos que las civilizaciones andinas tienen una larga historia de observación sistemática, experimentación y mantenimiento de récords colectivos. Esto se refleja en las terrazas y construcciones monumentales incaicas que servían para experimentos de cultivo agrícola y observación astronómica (Urton 2006). Se da también en los *kipus*, conjuntos de cordones de lana que aún hoy, se usan en algunas comunidades para registrar las decisiones y acciones colectivas de complejas corporaciones sociales (Salomon 2002). Se piensa que la estructura del *kipu* influyó en la organización discursiva de los historiadores orales andinos que se desplazaron con la invasión de los españoles (Brokaw 2003). Un logro indígena retórico que sigue vigente es la creación de adivinanzas, que constituye un importante ritual en el desarrollo del adolescente. (Isbell y Roncalla 1977). En general, los logros científicos culturales de los indígenas fueron desplazados por el contacto con los colonizadores europeos. Hoy en día, quienes hablan quechua sufren muchas desventajas y prejuicios en su propio lugar de origen.

Actualmente, existe una asociación entre el idioma indígena y la pobreza; no solo que es un prejuicio de algunas personas sino que es además comparable con datos empíricos. En un estudio sociolingüístico entre adultos en la ciudad alto andina de Puno, Perú, cuando se organizan los datos de entrevistas según un eje étnico

cultural y un eje económico escolar; resulta que:

...entre las personas entrevistadas no se han encontrado hablantes que pertenezcan al mismo tiempo a la categoría económicamente más favorecida ...y al grupo de origen campesino quechua-aimara ...Tampoco se han encontrado hablantes que pertenezcan al grupo de los venidos de Lima o de la costa ...y, al mismo tiempo, a la categoría más desfavorecida económicamente... Esta constatación resulta de por sí elocuente, pues revela que las diferencias socioeconómicas se organizan étnicamente en la ciudad (Godenzzi 2009:27).

Si se puede comprobar una asociación entre el idioma quechua y la pobreza económica escolar ¿por qué no entonces abandonarlo inmediatamente? Sugerimos por lo menos dos razones:

1) las sociedades más exitosas económicamente han llevado al resto del mundo cada vez más cerca al colapso medioambiental; en esta situación muchas personas se dan cuenta que es importante aprender otras maneras de acercarse y relacionarse con la *Pachamama* o madre tierra. Estas maneras de relacionarse se expresan dentro del idioma quechua de una manera difícil de traducir a otro idioma. En las palabras de Ken Hale: "Un idioma y las creaciones intelectuales de sus usuarios muchas veces son inseparables... Algunas formas de arte verbal --verso, canción, cántico-- dependen crucialmente de las propiedades de la morfología, fonología e incluso de la sintaxis del idioma en que se crea". (1996:159 trad. Kalt).

2) Cada idioma encierra importantes y únicas innovaciones. Hay un error lógico común que se equipara a la pobreza económica de un grupo con la pobreza de estructura o expresividad de su idioma. Los científicos sostienen todo lo opuesto: no existe una diferencia de complejidad gramatical entre los idiomas humanos; cada idioma encierra innovaciones especiales y hasta hoy, no se ha descubierto un idioma que sea idéntico en todo aspecto a otro, aunque hay características universales. Otra vez citamos a Hale: “La sintaxis comparativa que se imposibilita sin la diversidad lingüística, nos ha provisto de nuestras intuiciones más profundas acerca de la estructura de los idiomas en total y ha producido los avances teóricos más importantes de los últimos años”. (1996:158 trad. Kalt).

Sostenemos que una alianza entre los científicos extranjeros y los usuarios rurales del quechua, representa un desafío para los procesos colonizadores, a medida que restaura el papel de artista y científico al usuario rural. Identificamos a los niños de escuelas como una población de enfoque de nuestras actividades de investigación y apoyo ya que la escuela constituye el contexto en el que el niño rural tiene su primer encuentro intensivo con el idioma castellano. La segunda población que merece apoyo y atención es la del docente rural itinerante que tiene la enorme carga de pasar como mensajero y autoridad entre ambos idiomas y culturas, como parte de su vida cotidiana, semanal o mensual. Por este motivo, queremos cultivar un ambiente de aprendizaje mutuo entre los usuarios del campo (adultos y niños), docentes itinerantes rurales y quienes escribimos y estudiamos el quechua, desde otros lugares.

De acuerdo a un censo peruano reciente, el quechua como idioma aprendido en la niñez disminuyó en un 3.3% entre 1993-2007, una cifra alarmante para el futuro de la transmisión cultural indígena. (2007:2.4.1.).

Frente al reto de empoderar al niño y docente rural como científico y sensibilizarnos desde afuera a las prioridades de quienes viven en un ambiente rural, pensamos que: “sólo a través de la experiencia se domina el arte de ser experimentalista”. (Crain y Thornton 1998:136 trad.Kalt). A continuación compartiremos lo que hemos aprendido con este proyecto.

¿Cuál es nuestro enfoque de investigación?

En lo posible, comunicamos nuestros objetivos y métodos a cualquier comunidad; al explicitarlos invitamos a todos a comentar y participar en la investigación. Quienes nos identificamos con la literatura científica internacional nos hemos propuesto investigar la comprensión y producción del quechua Cusco-Collao infantil en tierras altas de Bolivia y Perú, en donde se puede observar una continua penetración del castellano en el quechua. Quisiéramos documentar la variación dentro del Cusco-Collao, haciendo hincapié en la variedad hablada en áreas rurales de Chuquisaca que es menos documentada que la cuzqueña. La única descripción sistemática de esta variedad que conocemos del habla rural es un vocabulario que se va a incluir en el diccionario aún en preparación, por el lingüista boliviano Dr. Pedro Plaza Martínez, con participación activa de dos comuneros de esa zona. Las variaciones en el orden y la interpretación de sufijos bolivianos en comparación con los cuzqueños, se detallan en la tesis doc-

toral de Simón van de Kerke (1996) quien describe una variante del dialecto más cercano al de Cochabamba y que nos parece más relexificada que el de Chuquisaca.

Para implementar nuestra investigación en Cusco y Chuquisaca validamos primero las frases estímulo de nuestro instrumento experimental con hablantes nativos de ambos lugares. Este proceso requirió una sustitución del 10% de los verbos y sustantivos con raíces diferentes, sin contar las palabras con pequeños cambios de pronunciación. El léxico diferente no se basa en préstamos del castellano. Un entendimiento de las variantes bolivianas es esencial para la producción de materiales curriculares para el niño del sur de Bolivia y para representar esta variedad entre los datos que informan nuestras teorías lingüísticas.

A partir de la publicación de la teoría de Principios y Parámetros de Chomsky (1981), hay una creciente literatura internacional sobre la adquisición infantil de morfemas de concordancia y anáfora que supuestamente se interpretan bajo condiciones universales. Repasamos los estudios en que se investiga la gramática de personas quechua hablantes dentro de éste y otros marcos teóricos, en otro lugar (Kalt en preparación a). Hemos notado una falta de estudios experimentales sobre la concordancia de objetos no acusativos en quechua; entonces, decidimos investigar la comprensión y producción infantil de las frases que contienen un segundo objeto. Los morfemas quechuas de flexión y derivación verbal, el orden y origen de raíces léxicos y sufijos también son de interés. Entre las propiedades especiales del quechua se encuentra la configuración de rasgos de los sufijos direccionales, afectivos y evidenciales.

Diseñamos una tarea experimental integrada de selección y descripción de dibujos que adaptamos de un instrumento desarrollado para el idioma holandés infantil (Deutch, Koster and Koster 1986). En el ejercicio de selección de dibujos, el entrevistador enuncia una frase con objeto locativo o posesivo que se expresa por un pronombre de tercera persona, reflexivo u objeto léxico. De esta manera hay 2 o 3 tipos de frases examinadas en la tarea de comprensión; damos ejemplos de frases en las figuras 1 y 2 anexadas. Estos contextos específicos nos permiten relacionar los datos que recaudamos con los datos de otros experimentos indoeuropeos y asiáticos. En los doce meses venideros esperamos terminar de transcribir, segmentar y archivar estos datos electrónicamente en AILLA (archivo de los idiomas indígenas de Latinoamérica en la University of Texas, Austin) para que estén al alcance de diversas comunidades interesadas. El análisis se ha presentado en varias fases en las universidades de Puno y Cochabamba, sobretodo en programas de preparación docente.

Diseño de instrumento y tarea

El instrumento consiste en catorce páginas con tres dibujos en cada página. No requiere lectura de parte del niño pero sí de parte del entrevistador, quien debe hablar y escribir con fluidez en quechua. Para familiarizar al niño con el ejercicio experimental, el entrevistador presenta un dibujo de dos niños indígenas: Ana y José y pide al niño que señale a Ana. Luego le presenta una página de práctica con tres dibujos. Para cada página del ejercicio, el entrevistador enuncia una frase y pide al niño señalar el dibujo al que corresponde. En seguida, el entrevistador señala el primer dibujo no elegido por el niño y

pregunta: “¿qué hace Ana aquí?” Luego, el entrevistador hace la misma pregunta señalando el segundo dibujo no elegido por el niño y anota la selección del niño en una plantilla que contiene una breve encuesta de datos sociales. En las figuras 1 y 2 se muestran juegos de dibujos con las descripciones esperadas; en realidad, no hay nada escrito en la página más que la frase estímulo, al pie de la página; el entrevistador la enuncia y después pregunta al niño qué hace José en los demás dibujos. Toda la entrevista es grabada en video.

Ana y José aparecen en cada dibujo y se alternan como actantes por página. Cada página manipula una de las variables del tipo de verbo (transitivo/ditransitivo, en que el segundo objeto tiene un rol temático de poseedor/locativo, respectivamente) y tipo del objeto (reflexivo, oblicuo, léxico). La posición de los dibujos que representan estas variables varía en cada página. La tarea también se suministra en dos órdenes distintas. Se mantiene constancia de personas y objetos en cada página; por ejemplo, si aparece un plato en un dibujo, éste aparece en todos los dibujos de la página. En el ejercicio en castellano, los objetos se clasifican por género, que no es relevante para el quechua.

Resultados iniciales

El proyecto piloto en quechua dio como resultado lo siguiente: a diferencia del castellano, el enunciado sin pronombre reflexivo y sin objeto léxico puede ser interpretado como la acción del sujeto sobre sí mismo, por diferentes niños de todas las edades y por adultos. Este resultado no interfiere con la literatura sobre objetos pronominales de tercera persona en quechua que pueden tener referencia específica (Plaza 1987: 203), pero tampoco hay

constancia de la posible coreferencia con una situación de acción reflexiva en ninguna parte y sería difícil de predecir. Dentro del marco universalista chomskiano se postulan los siguientes principios: a) ‘una expresión pronominal es libre de referente dentro de un dominio local’; y, b) ‘una expresión reflexiva está ligada dentro de un dominio local’. Éstas existen complementariamente dentro del mismo contexto en la mayoría de los casos (Chomsky 1996:95). Para que el quechua no rompa una condición universal ni opere contra la definición común de pronombre y reflexivo, concluimos que la falta de realización fonética del marcador de tercera persona objeto en quechua permite una ambigüedad entre su presencia y su ausencia radical; lo es sugerido también por Plaza por otros motivos (1987).

Vemos que el marcador de tercera persona objeto en quechua no tiene contenido fonético ni especificación de caso o género como en castellano; entonces, ¿tiene el idioma quechua otras maneras de desambiguar posibles objetos de tercera persona? Los resultados del proyecto piloto nos ayudan a contestar la pregunta; los niños usan diferentes verbos para cortar fibras y sólidos, *rutuy* y *k'apay*, respectivamente. En otros contextos del ejercicio, los niños emplearon diferentes verbos según el objeto: lavar ropa, *t'aqsay*; lavarse las manos, pies y lavar platos, *maylliy/mayllay*, *maqchhiy*; lavarse la cara, *uphakuy*. Si este proceso es general en el idioma parecería que muchas raíces verbales tienen objetos especificados y habría que constatar esta predicción con datos más amplios.

En literatura sobre adultos y en los juicios que provocamos, encontramos otro mecanismo no pronominal en quechua para establecer un segundo argumento

en una frase: los marcadores direccionales *-mu* y *-pu* establecen un argumento de locación en tiempo o espacio, próximo o ajeno al acto de hablar (Van de Kerke 1996:215-224). Pocos niños que participaron en nuestro estudio acudieron a marcadores direccionales en sus enunciados, pero cuando lo hicieron se asemejaban al uso de los adultos (Kalt, en preparación b). Parece que este instrumento por ser una descripción de dibujos inspira poco uso de marcadores direccionales y que más bien su uso es mayor en otras situaciones discursivas.

Factores etnográficos en el diseño y administración de la tarea

Muchos experimentos psicolingüísticos que se realizan en el mundo industrializado hacen uso de juguetes y personajes que provienen de dibujos animados del cine y televisión (el Ratón Mickey, Robocop, Big Bird). Para no introducir referencias culturales ajenas, preferimos que los ejercicios se refieran a la clase de personajes e interacciones que observamos en el campo andino: el tejido, lavado, lanzar mixtura (confeti) en ocasiones festivas, ponerse ropa típica, etc. El primer objeto que generó datos lingüísticos útiles para este proyecto fue creado por Kalt y una artista norteamericana, luego de su estadía en el campo boliviano, en enero de 2000, y como resultado se desarrolló un ejercicio en castellano que se implementó en mayo del mismo año (Kalt 2002). Este objeto fue traducido al quechua y piloteado en 2008 con la ayuda de expertos indígenas cusqueños y en 2009 se crearon nuevos dibujos y adaptaciones de algunas frases estímulo, gracias a varios expertos, principalmente Hipólito Peralta y Jaime Aráoz.

El diálogo con expertos indígenas y ciertas reacciones de los niños requirieron cambios de los objetos de acuerdo a los rasgos y valores etnográficos indígenas. Por ejemplo, el objeto original, la *mixtura* (confeti para uso ritual en el que se lanzaban pétalos de flores) era llevada dentro de un balde pero lo alteramos por una *ch'uspa* (bolsa tradicional). En otro dibujo la frase estímulo debía ser *Ana q'ipita q'ipikun* 'Ana se pone el bulto' pero era difícil para los expertos indígenas concebir la situación en que dos chicos estuvieran presentes y no se introdujera el concepto causativo *Ana q'ipita q'ipichikun*, 'Ana se hace cargar con el bulto.' Por otra parte, decidimos mantener este estímulo para ver cómo interpretaban y producían frases con el causativo, pero agregamos un ejercicio nuevo para reemplazar un estímulo reflexivo sin causativo: *José punchuta churakun*. 'José se pone la chompa.' Asimismo, encontramos que muchos niños se escandalizaron y comentaron en el recreo sobre el dibujo en que José le pone su poncho a Ana, porque las niñas del campo no se ponen *punchu* sino otro tipo de tejido, *lliklla*.

Por otro lado, es difícil generalizar los conocimientos de la tecnología industrializada en áreas rurales; una ocasión nos sorprendió la respuesta de un niño a un dibujo en que José tiene su mano puesta en una puerta, dijo: "*Chaypi tilivisunta hap'ichkan*". 'Aquí está agarrando la televisión.' Observamos en nuestras estadías en el campo que algunas familias agrícolas peruanas tienen televisores o "máquinas" para DVDs. Hay que anotar que la electricidad llegó a muchas partes rurales de Perú hace treinta años pero recién está entrando en Chuquisaca rural en forma de paneles solares. De igual modo, parece ser que todos tienen teléfono celular. El rápido cam-

bio en Cusco rural y las complejas relaciones de raza y género en los Andes se estudian a fondo en Allen (2002) y Weismantel (2001), respectivamente. Por lo tanto, para desarrollar buenos instrumentos lingüísticos en este ambiente se debe estar atento al cambio y a la variación regional.

Sugerencias de etiqueta general

Crain y Thornton aconsejan que los investigadores establezcan mucha familiaridad con los niños y profesores en las instituciones donde hacen sus investigaciones. Esto es más factible en ambientes industrializados o en situaciones en que los investigadores pueden permanecer por mucho tiempo en el campo de investigación. Además, Crain y Thornton se refieren a que el investigador debe cumplir los protocolos establecidos para investigaciones escolares; se debe conseguir un permiso escrito de los padres de cada niño, por ejemplo. Esto resultaría ser una práctica fuera de lo común en un lugar donde predomina la oralidad y en donde es difícil interrumpir el trabajo agrícola para pedir autorización a cada comunero. Nuestro grupo decidió que para actuar conforme a la cultura local y obtener la autorización de toda la comunidad, ésta se la debía solicitar en una reunión con la comunidad. Asimismo, la solución que encontramos para cuidar la identidad de los participantes en los experimentos fue la de cambiar el nombre de las comunidades.

La extensa experiencia rural de nuestros colegas indígenas nos llevó a prácticas que facilitaron un ambiente de colaboración y relaciones positivas en las comunidades y de un mejoramiento en la diversidad de datos recaudados. Al llegar a una comunidad, nos reuníamos con los líderes comunales (*umalliqkuna*) para sa-

ludarlos y solicitar autorización para llevar a cabo la investigación. Luego nos presentábamos ante la comunidad o la asociación de padres y madres de familia para conversar y obtener su autorización. Nos comprometimos a colaborar con las escuelas con materiales escolares, escasos en el campo y con fotografías de los participantes. El día de recopilación de datos en una escuela, nos presentábamos ante los niños y por medio de cantos participábamos en sus ceremonias, al iniciar el día. Esto ayudó a que no tengan recelo cuando los sacábamos de clase para realizar los ejercicios. Muchas veces llegábamos a la comunidad acompañados por un residente o profesor itinerante de la comunidad. Durante nuestra estadía, nos hospedábamos con una familia o residíamos en la escuela, en los dormitorios que mantiene la comunidad para docentes. En cada interacción con los niños, comuneros y docentes establecíamos nuestros objetivos y buscábamos objetivos comunes, pero sobretudo establecer amistad. Discutíamos nuestros intereses en los niños y en el valor del idioma quechua como herencia nacional y de la humanidad y nuestro deseo de entender mejor su manera de hablar.

Al momento el quechua es de interés nacional y en ciertos casos los hablantes no tenemos participación en los intensos debates sobre el valor de la Educación Intercultural Bilingüe en la región, los cuales a veces provocan reacciones violentas, o por lo menos muy incómodas. Cuando hay buena colaboración entre los *umalliqkuna*, suministramos los ejercicios a algunos adultos de la comunidad para que los conozcan de primera mano. Éstos no solamente que se sienten mejor informados y tomados en cuenta, sino que además les explicamos que así

proveen información sobre los adultos de la localidad.

Les obsequiamos regalos como forma de intercambio ritual en los Andes y colaboramos con la escuela, profesores y familias que nos alojaron, proveyéndolos de alimentos. Además los comuneros están pendientes del cumplimiento de promesas, como fue la entrega de fotografías. En una ocasión, una campesina anciana recordó que hace nueve años me había pedido una crema anti solar y por suerte, llegué preparada. Estos detalles hay que entenderlos desde la perspectiva de las personas que valoran mucho el intercambio ritual y que no tienen frecuente acceso a artículos que se producen en ámbitos industrializados.

Creemos que es esencial construir una relación de confianza con los docentes y los directores de cada escuela; masticamos *kuka* (coca) con ellos, ofrecemos *kintu* (una ofrenda de tres hojas de coca); hacemos *wathiya* o ceremonia de cocinar papas en la tierra; nos identificamos con relatos e inquietudes personales. La vida del maestro itinerante es especialmente difícil e inestable; a veces la mitad del profesorado es reemplazado de un año a otro. Los profesores que trabajan en el campo generalmente viven en la ciudad o en un pueblo más grande que la comunidad; viajan en transporte privado o público desde las cuatro de la mañana todos los lunes, llevando consigo su comida y materiales para la semana; residen en la escuela hasta el viernes o si es muy lejos se quedan hasta un mes en el campo. Muchas veces si las docentes son mujeres traen consigo sus hijos, incluyendo bebés. El camino es peligroso y muchas veces hay que hacer parte del viaje a pie.

Aunque muchas escuelas del campo se clasifican oficialmente como participan-

tes en programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), son pocas las escuelas que logran conseguir apoyo conjunto de las autoridades educativas locales y docentes que hablen bien el quechua y sepan enseñar en su lengua materna y que dispongan de materiales en quechua apropiados y además que estén al alcance para el uso diario (Santistéban et al 2009). Por este motivo, decidimos en agradecimiento a las escuelas y comunidades que nos recibieron para la investigación colaborar con ellas con materiales y actividades que promuevan el uso y la escritura del quechua en el aula.

Para algunas comunidades indígenas no es prioritario llevar a la escritura sus lenguas. En Colombia, Daniel Monje, cuando intentaba grabar a una anciana de la selva amazónica, ésta lo descubrió y no le permitió grabarla porque según la anciana, con ello le estaba robando la palabra (información personal). Asimismo, en Colombia, el antropólogo Jairo Nieto vivió una experiencia similar con los sabios uwas de Colombia; un rechazo radical a que se escriban sus mitos ya que ellos piensan que la escritura los mata; en palabras de un guambiano, "los fosilizaban" (comunicación personal). En la filosofía de los indígenas monolingües y algunos bilingües, escribir sus lenguas significaría entonces celebrar la muerte de éstas; el hecho de graficar alfabéticamente la lengua implica congelar su vida, sepultarla; ponerla escrita en un libro es archivarla y consecuentemente olvidarla, dicen ellos.

No dudamos que la escritura y el uso de tecnologías europeas representan un cambio para muchas comunidades. Sin embargo, para quienes pasan gran parte de sus años formativos en el aula, queremos ofrecer la opción de que se representen idioma y saberes indígenas. Con el fin de

estimular el desarrollo de capacidades literarias y científicas en las comunidades participantes, creamos materiales portátiles e interactivos que pretendan integrar actividades de lectoescritura, matemáticas y ciencias naturales con la sabiduría local. En la figura 3 que se anexa, presentamos una lámina con actividades que promueven la observación sistemática de un cuadrado escolar, usando medidas locales y europeas. Las diez primeras láminas han sido creadas y validadas en cinco aulas del campo peruano y siguen modificándose por grupos de docentes con nuestra asesoría y están disponibles con el manual y sin costo alguno en: http://www.rcc.mass.edu/Language/faculty/Sue_Kalt/sue_project.asp

El primer enfoque de nuestras láminas fue la observación e interacción del terreno escolar. Como siguiente paso queremos explorar maneras de estimular investigaciones lingüistas en el aula, de acuerdo al método promovido por Honda, O'Neill y Pippin en otros ambientes (2009).

Conclusiones

Como anteriormente se ha señalado, hay muchas inquietudes sobre los docentes de Educación Intercultural Bilingüe, quienes tratan de enseñar a escribir en quechua. Lo mismo sucede con las personas que se encargan de preparar materiales educativos y literatura en quechua. Entonces, a la hora de escribir en quechua ¿qué pautas debemos seguir? o ¿debemos escribir como nos sea posible? El desacuerdo de gran envergadura en este momento es si escribimos de una manera simple o con las particularidades del caso. Aunque pensamos que se trata de una cuestión solamente política, el meollo

del asunto radica en la operativización pedagógica de la lengua escrita en contextos escolares.

A pesar de las discrepancias presentes, ¿es posible que la escritura sea una herramienta útil en la conservación y desarrollo de nuestra lengua? Los fundamentos a favor de la enseñanza de la escritura en la lengua materna son bastos: desde una perspectiva afectiva, cognitiva, psicológica, social, cultural, pedagógica, etc., en el sentido de que los niños aprenden y procesan mejor, sin traumas en el proceso de su aprendizaje; es más pueden aprender con mayor facilidad una segunda lengua e inclusive las ciencias puras. Este tema ha sido discutido ampliamente y no pretendemos ahondar al respecto.

Ahora, ¿por qué algunos padres indígenas no quieren que se enseñe a sus niños a escribir en la lengua indígena? Parece que entre otras cosas tiene que ver con la inestabilidad de su proyecto de vida, la ideología imperante del progreso que la sociedad occidental impone y la discriminación social que los agobia; esto hace que piensen que su cultura y lengua es atrasada, pobre y sin futuro. Si bien la historia nos cuenta de la valentía de muchas lenguas orales que han sobrevivido en el tiempo, la idea de la escritura en nuestros contextos nació de un grupo que nada tenía que ver con nuestras lenguas, cuyo interés no era de preservar la lengua sino la de imponerse y someter a través de ella. Como dice Rockwell "La alfabetización occidental, ligada a la evangelización entró y desplazó la tradicional cultura literaria y religiosa de los pueblos indígenas de América" (2000:4).

La propia historia nos ha demostrado que las lenguas más difundidas, a pesar de tener una tradición escrita han desaparecido y han dejado con el tiempo

de ser escritas y habladas. Como vemos, la escritura puede ayudar a extender la vida de las lenguas, pero no garantiza su inmortalidad. Las lenguas son tan mortales como los que las usan. Si nuestra preocupación es enriquecer y desarrollar el quechua, la opción más atinada, sin duda, es hacer uso de la escritura de la manera más funcional y pedagógica posible y para seguir complementando su desarrollo tenemos que seguir buscando otras formas de uso.

Cualquiera que haya sido la historia, en la actualidad es casi irreversible el desarrollo de su escritura, opción irresistible en la comunicación virtual. La escritura como una herramienta de comunicación, de preservación y desarrollo tiene todas las ventajas para insertarnos e interactuar con la sociedad moderna y postmoderna. El no optar por la escritura implicaría, además, acortar mucho más rápido la vida de nuestra lengua y privar a las generaciones venideras de su herencia cultural más importante. Para concluir, la lengua, la cultura y la cognición no son la misma cosa pero están íntimamente ligadas en la formación de un niño y en ningún caso queremos que lo nuestro siga invisible. En cada aspecto nuestras comunidades necesitan ser escuchadas y tomadas en cuenta cuando se hacen investigaciones y esfuerzos de documentación y revitalización.

Agradecimientos

A las doce comunidades y escuelas en Cusco, Perú; y, Chuquisaca y Cochabamba, Bolivia que nos hospedaron y participaron en nuestras investigaciones desde 2000. Dedicamos este trabajo a los niños, adultos y profesores de estas comunidades que colaboraron con:

Dibujos para instrumentos experimentales y láminas curriculares: Abigail Norman, Jaime Araoz Chacón.

Transcripciones de datos: Bersi Macedo Portillo, Perú; Alfredo Quiroz Villarroel, Bolivia.

Entrevistadores: Hipólito Peralta Ccama, Perú; Martín Castillo Collado, María Cristina Parackáhua Arancibia, Bolivia.

Verificación y segmentación morfológica, juicios de gramática: Janett Vegoa de Orós, Hipólito Peralta Ccama, Alfredo Quiroz Villaruel, Pedro Plaza Martínez, Modesto Vargas.

Fondos: Foundation for Endangered Languages, Roxbury Community College, National Endowment for the Humanities Andean Worlds Seminar, National Science Foundation Documenting Endangered Languages Fellowship, Tech Networks of Boston, The Community Group, Inc. y contribuciones particulares.

Referencias bibliográficas

- Allen, C. (2002 inglés, 2008). *La coca sabe: coca e identidad cultural en una comunidad andina*. CBC, Cusco.
- Brokaw, G. (2003). 'The Poetics of Khipu Historiography' *Latin American Research Review*, vol. 38 no. 3, University of Texas Press, Austin.
- Castillo Collado, M. y M. Bolívar del Prada G.P. (2006). *Pallay. El arte de aprender indígena*. ProEIBAndes, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Censo Nacional. (2007). *XI Censo Nacional de Población y IV de Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística e Informática, Lima. (<http://censos.inei.gob.pe/Libro.pdf>).
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris, Dordrecht.

- Chomsky, N. (1996). *A Minimalist Program for Linguistic Theory*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Crain, S. and Thornton, R. (2000). *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Hale, K. (1996). "Language Endangerment and the Maintenance of Linguistic Diversity" *MIT Working Papers in Linguistics* vol 28:137-161. Cambridge, MA.
- Honda, M., W. O'Neil, y D. Pippin. (2009). "On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom." <http://web.mit.edu/waoneil/www/k12/promotingProofs.pdf>
- Isbell, B. and Roncalla, F. (1977) "The Ontogenesis of Metaphor: Riddle Games among Quechua Speakers Seen as Cognitive Discovery Procedures." *Journal of Latin American Lore* 3:1, 19-49. Los Angeles, CA.
- Kalt, S. (2002). *Second Language Acquisition of Spanish Morpho-Syntax by Quechua-Speaking Children*. Unpublished dissertation. Los Angeles, CA: University of Southern California. http://www.rcc.mass.edu/Language/faculty/Sue_Kalt/Document/Kalt_Dissertation.pdf
- Kalt, S. (2009). Bilingual Children's Object and Case Marking in Cusco Quechua. *University of British Columbia's Working Papers in Linguistics* 26. Vancouver, BC, Canada.
- Kalt, S. (en preparación a). "Spanish as a Second Language when L1 is Quechua: Endangered Languages and the SLA Researcher" submitted to *Second Language Research*, Sage Publications.
- Kalt, S. (en preparación b). "Directional movement in schoolchildren's Quechua morphosyntax" to be submitted as part of a special issue of *Linguistics*.
- Plaza M., P. (1987). "Objetos Pronominales del Quechua" *Allpanchis* 29/30, 179-226. Sicuani, Cuzco.
- Potosí, F. (1998). "Alcances y Limitaciones de un Alfabeto panandino Qichwa." Ponencia expuesta en el Tercer Congreso Internacional de EIB. Quito, 16-20, noviembre 1998.
- Rockwell, E. (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura." *DiversCité Langues. En Ligne*. Vol. V. <http://www.teluu.quebec.k/diversite>.
- Salomon, F. (2002). 'Patrimonial Khipu in a Modern Peruvian Village' in *Narrative Threads: Accounting and Recounting in Andean Khipu* eds. J. Quilter and G. Urton, University of Texas Press, Austin.
- Santisteban, H., R. Vasquez, M. Moya y Y. Cáceres. (2009). *Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua en comunidades campesinas de Canchis (Cusco)*. Tarea, Lima, Perú.
- Urton, G. (2006). *En el Cruce de Rumbos de la Tierra y el Cielo*. CBC, Cusco.
- Weismantel, M. (2001). *Cholas and Pishtacos: Stories of Race and Sex in the Andes*. University of Chicago Press, Chicago, IL.

Anexo

Tupuymanta tapukuykuna:

‘Preguntas para levantamiento de datos’:

¿Makiykiwan tupuqtiykiri hayka chanintaq kuwartayki, wikuyki,

t'aqllayki centrímetro nisqapi?

¿Si usas tu mano cuánto mide tu cuarta, tu wiku y t'aqlla en centímetros?

¿Haykamantaq mamaykipa, taytaykipa makin aypan?

¿Cuánto medirá el de tu papá y de tu mamá?

¿Haykamantaq chay tawa kuchu allpayki aypan sichhus

kuwartawan, utaq wikuwan, t'aqllawan chaninchaqtiyki?

¿Cuánto mide el perímetro de tu cuadrado usando cuarta, wiku, t'aqlla?

¿Varawan chaninchaptiykiri haykamantaq aypan chay tawa

kuchu allpayki?

¿Cuánto medirá el perímetro de tu cuadrado usando la vara?

Yuyaychakunapaq tapukuykuna

‘Preguntas críticas’

¿Imaraykutaq allin chay tupuykunawan chay tawa kuchu

chaninchay?

¿Qué ventajas tiene usar las diferentes medidas para

medir el perímetro de un cuadrado?

¿Ima sasachakuykuna karqa chay tawa kuchuta tupuqtiyki?

¿Qué dificultades tuvieron al medir con estas medidas el cuadrado?

Las instrucciones de esta lámina también incluyen problemas de aplicación y de extensión que se ven en línea.

Verbo ditransitivo con objeto indirecto **locativo**

El objeto se expresa con pronombre de tercera persona objeto

- Jose chumpa-n-ta chura- ϕ -n.

Jose chumpa-GEN-ACC poner-3BOJ-3SUJ

- Jose **le** pone su chompa.

El objeto se expresa léxicamente

- Jose chumpa-ta puñuna-pata-man chura-n.

Jose chumpa-ACC cama-encima-DAT poner-3SUJ

- Jose pone la chompa en la cama.

El objeto se expresa con pronombre reflexivo

- Jose chumpa-n-ta chura-ku-n.

Jose chumpa-GEN-ACC poner-REF-3SUJ

- Jose **se** pone su chompa.

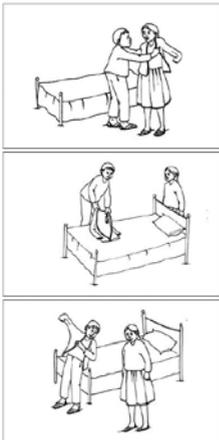


Figura 1: Ejemplar de página estímulo tipo ditransitivo

Verbo transitivo con objeto *posesivo*

El objeto se expresa con pronombre de tercera persona objeto

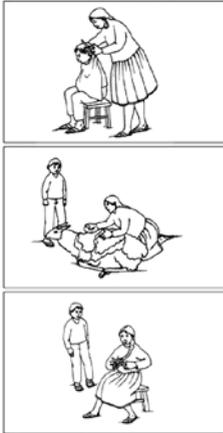
- Ana chukcha-n-ta rutu- ϕ -n.
- Ana pelo-GEN-ACCcortar-3BOJ-3SUJ
- Ana le corta el pelo.

El objeto se expresa léxicamente

- Ana millwa-ta rutu-n.
- Ana lana-ACCcortar-3SUJ
- Ana corta la lana.

El objeto se expresa con pronombre reflexivo

- Ana chukcha-n-ta rutu-ku-n.
- Ana pelo-GEN-ACC cortar-3BOJ-3SUJ
- Ana se corta el pelo.



Ana chukchanta rutun.

Figura 2: Ejemplar de página estímulo tipo transitivo

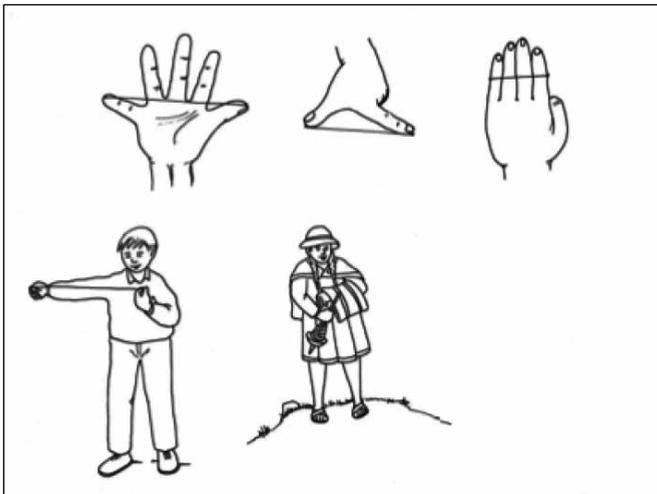


Figura 3: Pisi Aypaq Tupukuna
‘Las medidas de distancias cortas’

Avances en la revitalización del sia pedee: una agenda basada en la comunidad

Jorge Gómez Rendón

Universidad de Ámsterdam

[j.a.gomezrendon@uva.nl]

Wilson Poirama

Unidad Educativa Bilingüe Intercultural Eperara Siapidara

[wilsonpoirama@yahoo.es]

Resumen

Los epērarā siapidarā son una de las catorce nacionalidades indígenas del Ecuador, aunque su origen étnico se halla en el Chocó colombiano. Luego de un sondeo sociolingüístico realizado en la comunidad épera del Ecuador, en el año 2005 y por iniciativa de los dirigentes de la nacionalidad, se emprendió un programa a largo plazo para la revitalización de su lengua nativa, el sia pedee, clasificada dentro de la familia lingüística chochoana. Para ese año, apenas un 10% de la población étnica formada entonces por 350 personas, tenía el sia pedee como lengua materna y utilizaba la lengua en los intercambios comunicativos cotidianos. El resto de la población, sobre todo aquella entre 25 y 50 años, tenía un bilingüismo incipiente castellano-sia pedee, donde la primera de estas lenguas era la dominante; por su parte, las generaciones más jóvenes eran exclusivamente monolingües en castellano. A propósito de un nuevo sondeo sociolingüístico realizado entre marzo y abril de 2011 en los asentamientos éperas de Santa Rosa, Bella Aurora y Cayapas, hicimos un balance de las actividades realizadas hasta la fecha, en el campo educativo, cultural y organizativo que han influido directa o indirectamente en la revitalización lingüística del sia pedee, en el Ecuador.

Antecedentes: origen y migración

El sia pedee es la lengua del pueblo eperara siapidara¹, ‘gente de la caña brava’. Pertenece a la familia lingüística chochoana y es de carácter binacional. El origen étnico del pueblo épera y el grueso de sus hablantes se encuentran en Colombia, en el departamento del Cauca, más precisamente

en los ríos Saija, Infi, Micay y Guangüí. Al contrario, su presencia en Ecuador es más bien tardía y según los testimonios recogidos por su principal etnógrafa, data de las primeras décadas del siglo veinte (Carrasco 2010: 49). Si bien en los primeros tiempos de la migración épera al Ecuador había un desnivel demográfico significativo con respecto a la comunidad colombiana, en la actualidad la diferencia es mucho menor. De acuerdo con Arango y Sánchez (2004) los

1 *Epera*, ‘persona, ser humano’; *-ra*, plural; *sia*, ‘caña brava’, *-pida*, relativizador.

eperara siapidara colombianos alcanzan las 651 personas, mientras que el número de eperara ecuatorianos para la misma época alcanzaba los 356 individuos (Gómez Rendón 2005). En la actualidad, la población épera en el Ecuador alcanza las 500 personas y aunque hoy por hoy, podemos suponer un número algo mayor para los eperara colombianos por crecimiento natural, es posible que ambas poblaciones sean ya prácticamente equivalentes, pues buena parte del crecimiento poblacional entre 2004 y 2011 en Ecuador se debe a la migración de éperas colombianos a este país.

Por lo relativamente tardío de su presencia en Ecuador y la forma en que se produjo la migración –familias que se asentaron consecutivamente en diferentes lugares del norte de la provincia de Esmeraldas – los epërarã siapidarã en Ecuador no tuvieron un territorio hasta el año 2000, al tiempo que su organización política fue reconocida oficialmente por la CONAIE, sólo en septiembre de 2001. El exónimo que se les aplicaba hasta hace pocos años en la zona norte de Esmeraldas era el de ‘cholos colombianos’, con todas las connotaciones despectivas que el término conlleva en el castellano local. Para 1999, los epërarã siapidarã en Ecuador se hallaban asentados en trece lugares diferentes de la provincia (Carrasco 2010: 48), por lo general en las fincas de propiedad de afro descendientes para quienes trabajaban como jornaleros, complementando sus exiguos ingresos con la venta ocasional de artesanías.

Su condición pauperizada y dispersa, pero sobre todo su calidad de migrantes, configuraron lo que Carrasco llama su ‘invisibilidad’ (2010: 5), que no es otra cosa que la existencia social no reconocida por la sociedad nacional. En circunstancias semejantes no sólo la reproducción social del

pueblo épera como grupo étnico estaba en peligro, sino que su reproducción cultural era inviable. Para cuando la mayoría de la población épera ecuatoriana se congregó en el asentamiento principal de Santa Rosa de los Épera², a orillas del río Cayapas, en el cantón Eloy Alfaro de la provincia de Esmeraldas, eran notorios los efectos de una existencia dispersa, desarticulada y desvinculada del *nawë to* ‘el río madre’, lugar de origen étnico del pueblo épera. No sólo habían abandonado prácticas relativas al parentesco y al matrimonio – como la prohibición de casarse fuera del grupo étnico – sino también otras de tipo festivo y religioso como sus bailes y cantos típicos. Peor aún, el uso de la lengua nativa era muy reducido no sólo en las nuevas generaciones, es decir, aquellas nacidas en el Ecuador, sino también en aquellos individuos que habiendo nacido en Colombia, vinieron al Ecuador desde 1980. Es en esta situación bifronte – desalentadora por los efectos del desarraigo del núcleo étnico, alentadora por la obtención territorial y los inicios de la organización política – donde se gesta la iniciativa de revitalización lingüística y cultural que continúa hasta la fecha y que describimos a continuación en su desarrollo y en las perspectivas que ofrece a futuro.

De vuelta a la lengua y la cultura

Con el fin de determinar la situación sociolingüística de la comunidad se llevó a cabo en abril de 2005, un sondeo

2 El territorio étnico actual es producto de la adquisición de 340 hectáreas de tierra con el apoyo de la Congregación de las Hermanas de la Providencia de Bélgica y otras contribuciones extranjeras. Al momento, la presión sobre el territorio debido al crecimiento exponencial de la población ha obligado a buscar otras alternativas de subsistencia.

para diagnosticar la vitalidad de la lengua nativa. El sondeo se realizó en el principal asentamiento étnico, Santa Rosa de los Épera, con una muestra de 35 individuos que representaba entonces el 10% de la población total, repartidos en tres grupos de edad (15-25, 25-45, +45), correspondientes a la generación de los hijos, nacidos todos en Ecuador; la generación de los padres, nacidos unos en Ecuador, otros en Colombia; y la generación de los abuelos, nacidos todos en Colombia.

Los resultados de la encuesta sociolingüística (Gómez Rendón 2005) mostraban una situación desalentadora, según la cual, de no tomarse las acciones de rescate necesarias, la lengua desaparecería en los próximos veinte años. Para el momento del sondeo (abril 2005), prácticamente ningún miembro de la generación de los hijos hablaba *sia pedee*, y lo que es peor, eran pocos los que mostraban interés en aprenderla o le otorgaban valor como elemento de distinción étnico-cultural. La absoluta mayoría de hablantes activos de la lengua, que representaba menos del 10% de la población étnica de entonces, superaban los 45 años de edad, habiendo nacido todos en Colombia. La generación intermedia (25-45) estaba formada por hablantes pasivos de la lengua, que la entendían sin ser capaces de producirla en contextos comunicativos cotidianos. En términos generales se pudo establecer la falta de una transmisión de la lengua a las generaciones jóvenes, sobre todo porque las madres actuales eran mayoritariamente monolingües en castellano. Los niños por su parte estaban expuestos a la lengua nativa en el hogar sólo a través de sus familiares mayores, durante las asambleas y ocasionalmente en la escuela, pues hasta entonces la educación bilingüe era

incipiente y sin mayores resultados³. Cabe señalar que sólo la mitad de la población presentaba un bilingüismo moderado, con una alta tasa de analfabetismo, sobre todo entre la población femenina. Esto significaba que el proceso de hispanización que se había acelerado con la migración, no significó un aumento en el nivel educativo de la población, cuyo bilingüismo apenas podía calificarse de funcional⁴.

A más del patrón de asentamiento disperso y las difíciles condiciones de subsistencia a las que nos hemos referido anteriormente como causa de la castellanización, es posible identificar otra de impacto a largo plazo. Las estrechas relaciones que mantenían los *epërarã siapidarã* con la población afroecuatoriana desde varias décadas, no sólo habían fomentado la creación de una dependencia socioeconómica con dicha población, sino también prácticas exogámicas que habían producido un porcentaje considerable de familias mestizas (*éperas* y afrodescendientes) en las cuales

3 En 2001 se produjo una cartilla inicial del *sia pedee*, pero por los errores de tipo léxico y ortográfico que contiene y por no haber sido socializada en su momento, nunca llegó a ser utilizada activamente en la escuela. Cf. Aníbal Chávez (ed.) *Nuestra educación en *sia pedee**, Cartilla Inicial, 2001.

4 Contrasta radicalmente esta situación con la de sus similares colombianos, que conservan en un elevado porcentaje la lengua nativa, con un número relativamente reducido de bilingües *sia pedee*-castellano, posiblemente debido al mayor aislamiento social y cultural con respecto a la sociedad nacional, pero también gracias a la mayor cohesión social de las comunidades. Por ejemplo, los *eperara siapidara* colombianos mantienen un sistema de matrimonio endogámico que impide el mestizaje y la consiguiente hispanización.

la reproducción lingüística del *sia pedee* se torna inviable⁵.

Frente a esta situación de retroceso de la lengua nativa en favor del castellano, los dirigentes y las generaciones mayores manifestaron su deseo de rescatar el acervo lingüístico y cultural del pueblo épera como parte de la revitalización de los valores culturales que sustentan su nacionalidad. Con este fin, se llevó a cabo el 24 de abril de 2005 una reunión entre varios representantes de la comunidad a fin de elaborar una propuesta para el rescate a corto plazo de la lengua. Más adelante, una vez evaluados los productos de la primera etapa, se plantearía una propuesta a largo plazo. Ambas propuestas y sus agendas las describimos a continuación.

La agenda de revitalización a corto plazo

Como parte del proyecto de rescate inicial del *sia pedee* en Ecuador, se propusieron varias actividades cuya realización debía ser simultánea a fin de reforzar sus efectos. Dichas actividades fueron de dos tipos: por un lado, una serie de talleres de sensibilización lingüística y de socialización; por otro, la preparación y edición de material didáctico inicial y la capacitación de profesores en su uso.

Los talleres de sensibilización estuvieron destinados a dos grupos meta. El primer grupo estuvo compuesto por familias mestizas, es decir, aquellas donde uno de los cónyuges no es épera. En este caso, se propuso concienciar a sus miembros sobre el valor de la lengua para la identidad

y la necesidad de rescatarla desde el hogar como primer espacio de socialización del individuo; pero también se buscó llegar a acuerdos de convivencia lingüística con la población no-étnica de la comunidad para que sea partícipe en su rescate. El segundo grupo estaba conformado por niños y jóvenes menores de veinte años, entre los cuales hay un predominio absoluto del castellano como lengua materna. El objetivo con este grupo fue fortalecer los valores culturales tradicionales para crear conciencia lingüística y cultural en las nuevas generaciones.

Los talleres buscaban además crear un compromiso en distintos grupos de población, sobre todo en aquellos más debilitados en la parte lingüística y cultural. A través de ellos la comunidad en general tomó conciencia de que el éxito de todo programa de revitalización que se emprendiera a futuro dependería del compromiso de sus miembros.

En este marco, la elaboración de material didáctico inicial fue una contribución decisiva al incipiente proceso de educación bilingüe que había empezado con la publicación de la primera cartilla inicial en 2001. Pese a que inicialmente se propuso la revisión y reedición de dicha cartilla, se acordó en asamblea producir en su lugar una nueva que fuera consensuada con toda la comunidad, que tuviera ilustraciones culturalmente adecuadas, y sobre todo, que siguiera una norma de ortografía acorde con el uso entre los *epëerã* *siapidarã* de Colombia.

Durante varios talleres llevados a cabo en octubre y noviembre de 2005, con profesores y hablantes de la lengua se estableció un alfabeto y un sistema ortográfico. Dos de los escollos fonéticos más importantes que tuvieron que superarse fueron la representación de la aspiración en la serie

5 El porcentaje de mestizos (padres e hijos) que viven en las comunidades épera alcanzaría más del 30%. Silvio Chiripúa, *comunicación personal*, 24 de abril, 2005. Sin embargo, no se dispone de datos reales que corroboren esta afirmación.

de oclusivas /p, t, k/ y el fenómeno supra-segmental de la nasalización progresiva y regresiva. En el primer caso, los hablantes optaron por representar la aspiración a través del diacrítico {'} conforme el uso que se le da en las comunidades colombianas⁶. Para el caso de la nasalización se continuó con el diacrítico {~} sobre la vocal nasal. Se mantuvo asimismo el grafema {ñ} de la primera propuesta⁷. Si bien la representación grafémica de la aspiración no ha ofrecido hasta la fecha mayores problemas, persisten divergencias en la representación de la nasalización en un conjunto no despreciable de palabras, debido a la variación dialectal existente entre los hablantes activos de la lengua, pues no todos, aunque sí la mayoría, pertenecen a la variedad del *saija* colombiano. Para la determinación del alfabeto y las normas ortográficas básicas fueron de gran utilidad un documento preparado por Carrasco et al (2001), así como el inventario sonoro del vocabulario básico (220 palabras) y varias piezas de historia oral recogidas antes de iniciados los talleres.

Una vez definido el alfabeto y la norma ortográfica, se procedió a elaborar una nueva cartilla inicial para la enseñanza de la lectoescritura en *sia pedee*. Con este fin, se realizaron dos talleres: uno con profesores, líderes y expertos en educación para definir la estructura y los contenidos de la cartilla; otro con niños y profesores

para preparar las ilustraciones que debían acompañar el texto y reflejar su propia visión de la naturaleza y la sociedad.

La cartilla inicial contiene tantas secciones cuantos grafemas tiene el alfabeto del *sia pedee* (30 en total, 12 vocales orales y nasales, 18 consonantes). En la primera parte de cada sección se enumeran las palabras más comunes que contienen el sonido que representa el grafema, acompañadas de su respectiva ilustración y de su traducción al castellano. La segunda parte contiene oraciones simples con las palabras introducidas previamente y un texto corto redactado por los participantes del taller o extraído de la tradición oral. A manera de anexos se encuentran cinco secciones temáticas dedicadas a los números, los saludos, las horas del día, los colores y las partes del cuerpo.

Luego de varias negociaciones con el Departamento de Educación de CO-NAIE, se logró la publicación de la cartilla inicial en septiembre de 2006 (Gómez Rendón 2006) y se organizó con ocasión de su entrega a la comunidad, un taller de socialización y capacitación de profesores y padres de familia en el uso de la misma.

La primera etapa del trabajo de revitalización del *sia pedee* se realizó en un lapso de 18 meses, entre abril de 2005 y septiembre de 2006, y alcanzó los objetivos esperados gracias al compromiso que mostraron los líderes y las bases durante su ejecución, pero sobre todo por el hecho particular de que la propia iniciativa de revitalización surgió como parte de un proyecto político identitario del pueblo épera en su conjunto. Con todo, una evaluación detallada de los resultados permitió identificar áreas en las que era preciso continuar trabajando en una agenda a largo plazo, a fin de dar sostenibilidad al trabajo iniciado.

6 En este caso hubo una diferencia importante con la propuesta anterior que se encuentra en la primera cartilla (2001), en la cual se representa la aspiración mediante el grafema {h} que sigue a las oclusivas aspiradas.

7 En la actualidad se ha decidido reemplazarlo con el grafema {y}, el cual va siempre precedido o antecedido de una vocal nasal. Este uso corresponde igualmente al que encontramos en las publicaciones colombianas.

La agenda de revitalización a largo plazo

Los esfuerzos de revitalización lingüística y cultural del pueblo épera del Ecuador desde el año 2005, coinciden con su posicionamiento en el escenario político y cultural de la provincia y del país. Su visibilización había empezado y estaba en marcha su resurgimiento étnico-cultural.

La elección de líderes éperas para ocupar puestos directivos en el Consejo de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana (2007) y el nombramiento de dos representantes éperas para las dirigencias de territorio y juventud del máximo órgano de gobierno de las nacionalidades indígenas del Ecuador (2008), marcaron uno de los puntos de mayor visibilidad política y social. Por otra parte, la entrada oficial de la nacionalidad épera en el sistema de educación intercultural bilingüe en 2008, supuso un avance en materia educativa con importantes incidencias para la lengua y la cultura. Paralelamente, el pueblo épera empezó a recibir una

mayor atención por parte de organizaciones gubernamentales y cooperantes internacionales que trabajaban en ámbitos de salud, educación y fortalecimiento organizativo.

Con este marco sociopolítico favorable se planteó una nueva agenda de trabajo para la revitalización del *sia pedee* en 2007, partiendo de las áreas identificadas en la evaluación de la primera etapa; éstas incluían: la capacitación continua de maestros, la producción de materiales para la enseñanza de la lengua, el desarrollo de ayudantías con hablantes mayores, el uso de la lengua en el ámbito público comunitario, la documentación lingüística, la realización de talleres artesanales y extracurriculares que utilicen la lengua para transmitir conocimientos y técnicas propias de la cultura épera y el intercambio de experiencias en el plano educativo y cultural con las comunidades éperas de Colombia. Cada uno de estos puntos contempla una serie de actividades como muestra la siguiente figura:

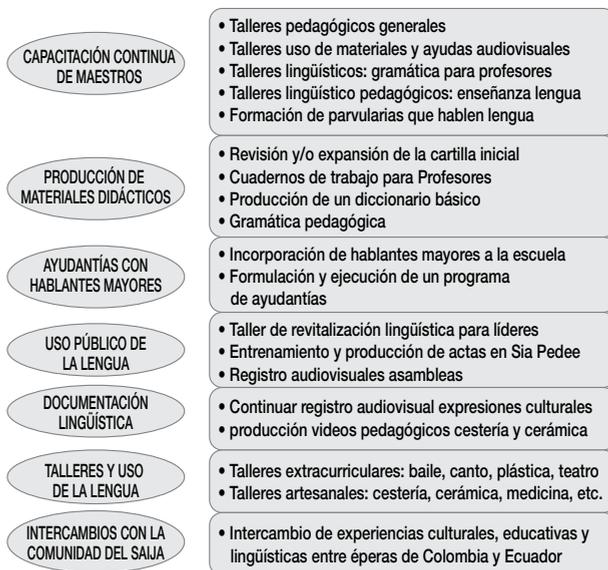


Figura 1. Áreas de revitalización a largo plazo

Los aspectos más destacables de la nueva agenda de revitalización a largo plazo son la cobertura ampliada de los esfuerzos de revitalización, que ahora pretende extenderse más allá de los dos grupos focales de la primera etapa (niños y jóvenes) a otros igualmente decisivos para el éxito del programa: por un lado, el grupo de los adultos mayores, que en su mayoría son los últimos hablantes del *sia pedee* en el Ecuador; y por otro, el grupo de las mujeres jóvenes, madres o futuras madres, pues son ellas las encargadas de potenciar el uso de la lengua desde la cuna. En el primer caso se buscó integrar al proceso a los adultos mayores hablantes de la lengua mediante la figura de ayudantías escolares; en el segundo caso, se buscó la integración del segmento femenino a través de talleres extracurriculares y artesanales, donde las mujeres mayores juegan un papel decisivo como transmisoras de conocimientos y destrezas con potencial económico (la producción de artesanías) e incidencia en el mejoramiento de la calidad de vida (la medicina natural). Otro aspecto destacable es la expansión del uso de la lengua más allá de los espacios domésticos y escolares hacia el espacio público comunitario. Para ello se prevé la participación activa de la organización y los líderes mediante el uso oficial del *sia pedee* en las asambleas.

Por ser el pueblo épera en Ecuador producto de una migración tardía desde el Chocó colombiano, toda revitalización lingüística debe incorporar de alguna manera a los hablantes colombianos del *sia pedee*. Por esta razón, pero también por los lazos continuamente fortalecidos que mantienen las familias éperas ecuatorianas y colombianas, se consideró imprescindible la celebración de talleres de intercambio a nivel binacional, tanto en Ecuador

como en Colombia, a fin de difundir experiencias en el plano educativo, cultural y por supuesto lingüístico. Hasta la fecha se han realizado al menos media docena de encuentros – y hay otros en camino – en los cuales se han producido no sólo intercambios sino que también compromisos de colaboración. Es notable, sin embargo, que todos estos encuentros no han sido única y exclusivamente de tipo cultural, educativo o lingüístico y que en todos ha estado presente el compromiso político de unir al pueblo épera más allá de las fronteras nacionales y fortalecer la organización indígena a nivel regional. Esto demuestra una vez más que todo proyecto de revitalización exitoso exige un fortalecimiento organizativo y un posicionamiento político de la comunidad de hablantes, sin ser únicamente un asunto de lengua, pues ésta, sobre todo si es indígena, vive en una situación diglósica frente al idioma oficial y la única forma de recuperar espacio frente a su avanzada es a través de la promoción social, económica y cultural de sus hablantes dentro de la sociedad nacional.

El fortalecimiento de las relaciones entre las comunidades éperas de Colombia y Ecuador ha tenido dos consecuencias importantes: por una parte, la creciente migración de éperas colombianos que está engrosando la población étnica pero también revitalizando la cultura en las comunidades ecuatorianas, pues los recién llegados son hablantes activos de la lengua y conservan conocimientos, usos y prácticas tradicionales; por otra parte, la visita de varios meses que hizo en 2010 la *Tachi Nawē*, máxima autoridad religiosa y cultural del pueblo épera, quien impartió no sólo conocimientos sino que además orientó a la comunidad en diversos asuntos relativos a la conservación de la tradición cultural.

En el campo educativo, la nueva agenda de revitalización de la lengua se enfocó principalmente en tres áreas: la producción de material didáctico, la capacitación de profesores y la documentación lingüística.

Siendo el *sia pedee* una lengua amenazada, al menos en el Ecuador, fue necesario emprender con urgencia una documentación de la lengua con los hablantes activos, pertenecientes sobre todo al grupo de los adultos mayores. Con ellos se trabajó en la recolección audiovisual de aproximadamente 60 piezas de tradición oral, las mismas que fueron transcritas, traducidas y analizadas en formato interlineal y sincronizado. El producto de dicha documentación fue depositado en las oficinas de la ONAE, en Borbón. Sin embargo, por la difícil asequibilidad del material audiovisual para entonces, cuando la comunidad no disponía aún de energía eléctrica ni ordenadores personales, se decidió publicar la colección de piezas de tradición oral en un libro (Gómez Rendón 2009). Casi paralelamente se trabajó en la confección de un diccionario básico, que salió a la luz en formato impreso y digital con 350 entradas enriquecidas con material etnográfico, ilustradas con fotografías y dibujos, acompañadas de audio para que sirvan de modelo a los profesores en la enseñanza de la lengua (Poirama, Chiripúa y Capena 2007). Durante la preparación del diccionario se entrenó a un equipo de jóvenes hablantes de la lengua, con el propósito de expandir la base de datos lexicográfica. A la fecha, el diccionario digital se ha incrementado y cuenta con 700 entradas de iguales características.

Como parte de los esfuerzos de recuperación cultural en los que se enmarca la revitalización de la lengua, se inició asimismo un proyecto de 6 meses, aus-

picado por una ONG extranjera, para la identificación e inventario del patrimonio cultural inmaterial de la nacionalidad épera del Ecuador. Como resultado de dicho proyecto se dispone actualmente de aproximadamente 50 horas de videograbación sobre diferentes ámbitos de la cultura tradicional, que incluyen no sólo expresiones orales sino también usos sociales como la gastronomía nativa, las técnicas artesanales y de construcción y los conocimientos de medicina natural. Se espera en el futuro poder anotar debidamente el material para que sea una fuente de recursos didácticos en la escuela.

Un esfuerzo más en el área de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua ha sido la elaboración de una Guía Didáctica del Profesor (Espinel 2009) que tiene como objetivo apoyar al docente en el aula, brindándole una serie de estrategias y actividades que colaboren con el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientándole en el buen uso de los materiales ya existentes y sugiriendo la elaboración de nuevos. Con similares propósitos se preparó la Gramática del *Sia Pedee* para Profesores para explicar a los maestros en términos claros y prácticos la estructura de la lengua y capacitarlos en su enseñanza formal. (Gómez Rendón 2009). En ambos casos los materiales fueron producidos conjuntamente con la comunidad y socializados entre los profesores a través de talleres de capacitación sobre su uso apropiado. Estos talleres forman parte del área de capacitación continua de maestros bilingües dentro del programa general de revitalización de la lengua.

En la misma línea se ha desarrollado, con el auspicio de UNICEF, el currículo para los primeros años de educación (Educación Infantil Familiar Comunitaria,

EIFC) en base al modelo integrador⁸, en este caso con la particularidad de incorporar conocimientos culturales propios dentro de los contenidos, sin desmerecer los avances bio-psico-pedagógicos modernos y en base a ellos desarrollar las unidades didácticas de aprendizaje y las áreas de desarrollo infantil (Espinel 2011). La metodología del currículo sigue las recomendaciones del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe-MOSEIB (Conejo 2010). Este trabajo será la base para continuar con la elaboración de mallas curriculares para los siguientes años de educación básica, trabajo que deberá estar a cargo de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

Pese a los importantes avances logrados en el programa de revitalización a largo plazo, sobre todo gracias a su enfoque integrador de diferentes segmentos de la población, de los ámbitos domésticos y públicos y de las actividades con incidencia directa en la reproducción social y cultural del grupo, hay todavía un largo camino por recorrer.

En primer lugar, pese a varias gestiones realizadas, no se ha podido concretar todavía la construcción de instalaciones escolares adecuadas, lo cual no deja de ser un traspie importante pues el espacio físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de brindar las comodidades necesarias a los estudiantes para su mejor desempeño. En segundo lugar, somos de la opinión que la participación de DINEIB en el diseño y puesta en marcha de la educación intercultural bilingüe en la nacionalidad épera ha sido escasa hasta el

presente, tanto en la elaboración de materiales didácticos como en la capacitación de profesores, tareas ambas que han sido cubiertas en buena medida por individuos y organismos del sector privado y la cooperación internacional. En tercer lugar, si bien los materiales producidos hasta la fecha – una cartilla inicial, un diccionario básico y una colección de historia oral – son continuamente utilizados por la población educativa, resultan insuficientes para llevar adelante el programa de revitalización. En cuarto lugar, la formación de profesores en la metodología que exige el sistema de educación bilingüe es mínima entre los docentes de la Unidad Educativa Bilingüe Intercultural Eperara Siapidaradee (UEBIES), si bien algunos de ellos se encuentran al momento cursando el programa de licenciatura SASIKU para la formación de profesores bilingües en el marco del convenio entre DINEIB y la Universidad de Cuenca.

El más difícil obstáculo para la revitalización de la lengua nativa hoy por hoy es la perniciosa influencia de los medios de comunicación en castellano. Con la llegada de la energía eléctrica a la comunidad de Santa Rosa de los Épera en 2009, se ha producido un cambio sensible en las prácticas sociales. En este caso, la televisión ha reestructurado el tiempo de ocio en las familias, de suerte que hoy en día niños, jóvenes y adultos pasan una importante cantidad de tiempo frente al televisor (un mínimo de 20 horas semanales), descuidando en ocasiones otras actividades lúdicas o de recreación que antes eran más frecuentes y que propendían al uso de la lengua nativa. Asimismo, la escucha de música y películas a través de equipos de sonido y reproductores de DVD está exponiendo todavía más a la población al castellano en detrimento del *sia pedee*. Por otro lado,

8 El modelo integrador (*learner-centered ideology*) busca el interaprendizaje en una sociedad en constante cambio (McLachlan *et al* 2010).

se ha mantenido la tendencia entre los jóvenes éperas a contraer matrimonio fuera de la comunidad por la falta de parejas potenciales fuera del círculo familiar, con el consiguiente desplazamiento hacia el castellano y la negativa al uso de la lengua indígena en el espacio doméstico. Aún así, el flujo sostenido de población migrante de Colombia que habla el *sia pedee* como primera lengua y que conserva muchos de los elementos culturales propios ha sido y seguirá siendo un factor en favor de la revitalización lingüística y el fortalecimiento cultural de los éperas ecuatorianos, cosas ambas que van de la mano⁹. Antes de concluir queremos presentar los resultados del último sondeo sociolingüístico realizado entre abril y mayo del presente año, a fin de

9 “En este sentido, la educación intercultural bilingüe forma parte del desarrollo social y cultural al trabajar en dos esferas estrechamente vinculadas: la revitalización de la lengua vernácula (*sia pedee*) y la recuperación de la cultura ancestral (costumbres, vestimenta, artes manuales, expresiones artísticas y espirituales, cada una con un conjunto de prácticas específicas)” (Poirama y Gómez Rendón 2008: 1).

explorar la vitalidad actual de la población en términos de uso, conocimiento, actitudes y percepciones.

Una nueva mirada a la lengua

El último sondeo sociolingüístico (abril-mayo 2011) se realizó en base a un cuestionario de 43 preguntas repartidas en cinco secciones. Se aplicó un total de 73 entrevistas en los tres asentamientos éperas en el Ecuador (Santa Rosa, 65; Bella Aurora, 5; y Cayapas, 3). En el presente informe, por razones de espacio, nos remitiremos a evaluar los datos más importantes concernientes a lengua materna, el bilingüismo, el cambio lingüístico y la relación lengua e identidad, tomando en cuenta las variables de lugar de origen, edad y género.

El primer resultado y el más sorprendente que arroja el sondeo sociolingüístico es un porcentaje de 47.9% de individuos de la muestra que tienen el *sia pedee* como primera lengua (en el censo de 2005 dicho porcentaje era de apenas 10%), frente a 39.7% que tienen el castellano como lengua materna y 12.3% que son bilingües.

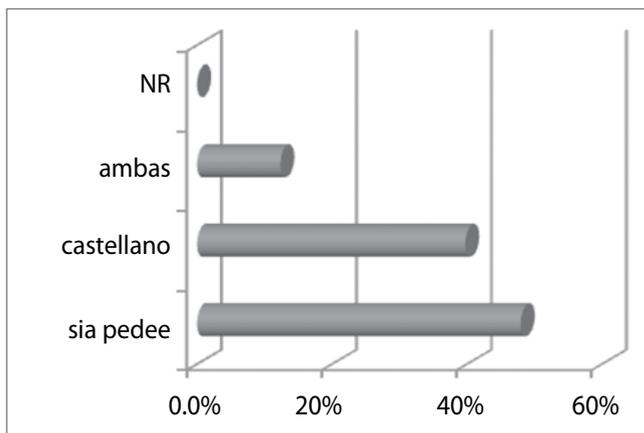


Figura 2: ¿Cuál es su lengua materna?

La explicación a este vuelco en las estadísticas no es otra que la presencia de un mayor número de hablantes del sia pedee, originarios de Colombia, que han ampliado el pool lingüístico de las comunidades ecuatorianas y han reactivado directa e indirectamente el uso del vernáculo, sobre todo en aquellos que teniendo el sia pedee

como lengua materna, no lo hablaban cotidianamente, o bien siendo bilingües de cuna, utilizaban con mayor frecuencia el castellano. Esto se comprueba claramente si cruzamos las variables lengua materna y lugar de nacimiento, tal como se muestra en la siguiente figura:

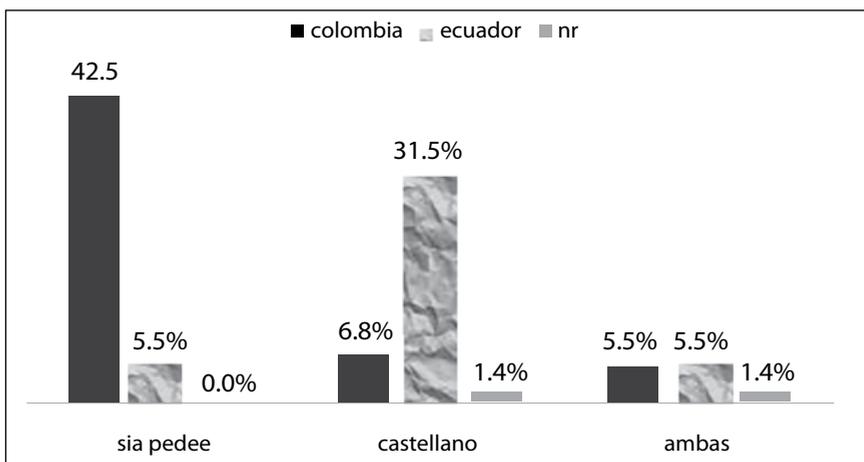


Fig. 3: Lengua materna según lugar de origen

Por otra parte, si analizamos estos resultados según la variable de género, encontraremos uniformidad con respecto al sia pedee como lengua materna tanto en hombres como mujeres (24.7% vs. 23.3%) pero no con respecto al castellano, en cuyo caso los hombres representan 28.8%, frente al 11% de las mujeres. Asimismo, el porcentaje de hablantes bilingües varones duplica al de mujeres (8.2% vs. 4.1%).

Por otra parte, los datos también dejan claro que el uso del sia pedee, como es propio de un contexto diglósico, se restringe abrumadoramente al espacio doméstico, donde es utilizado por 79.5% de los entrevistados, frente al 5.5% que prefieren el castellano en casa y al 11% que muestra preferencia por el uso de ambas lenguas, según se observa en la siguiente figura:

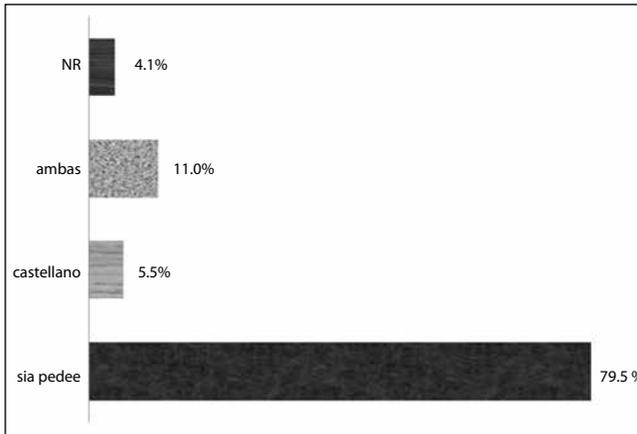


Figura 4. ¿Qué lengua prefiere hablar en casa?

Una vez más, si desglosamos el porcentaje de quienes prefieren el sia pedee en casa y el de quienes prefieren el castellano, según el lugar de nacimiento de los entrevistados, salta a la vista que aquellos son mayoritariamente de origen colombiano

(45.2% versus 31.5%) y éstos exclusivamente de origen ecuatoriano (5.5% versus 0%). El uso bilingüe en casa es preferido por el 8.2% de hablantes de origen colombiano, pero sólo por el 2.7% de hablantes de origen ecuatoriano.

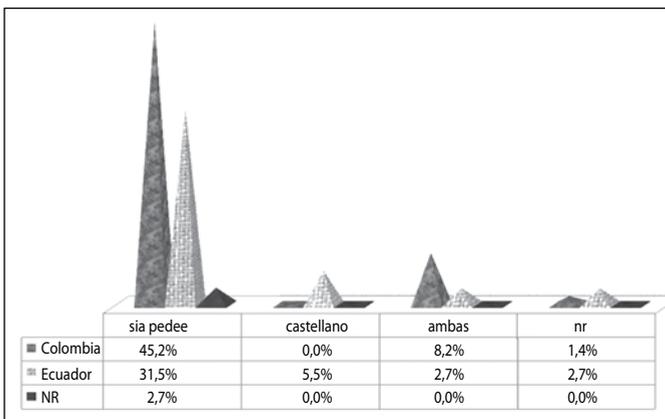


Figura 5. Lengua preferida según lugar de origen

Del mismo modo, al preguntar a los entrevistados con cuál de las lenguas se sienten más cómodos al hablar, se obtuvieron datos que muestran con claridad que el sia pedee es la lengua más cómoda al hablar para un 27.4% de hablantes nacidos en Colombia, pero sólo para el 5.5%

de hablantes nacidos en Ecuador; mientras que el castellano es más cómodo para los hablantes nacidos en Ecuador (27.4%) que para los nacidos en Colombia (11%). Como en el caso de la lengua preferida en casa, el uso bilingüe más cómodo se encuentra sobre todo en aquellos hablantes nacidos en

Colombia (13.7% vs. 5.5%). La menor distancia porcentual que separa a hablantes éperas colombianos de ecuatorianos en el uso de ambas lenguas demuestra un bilingüismo más estable en el caso de los prime-

ros, mientras que entre los éperas ecuatorianos el uso de ambas lenguas es más bien excepcional, habiéndose dado el paso de un monolingüismo en sia pedee a uno en castellano en apenas dos generaciones.

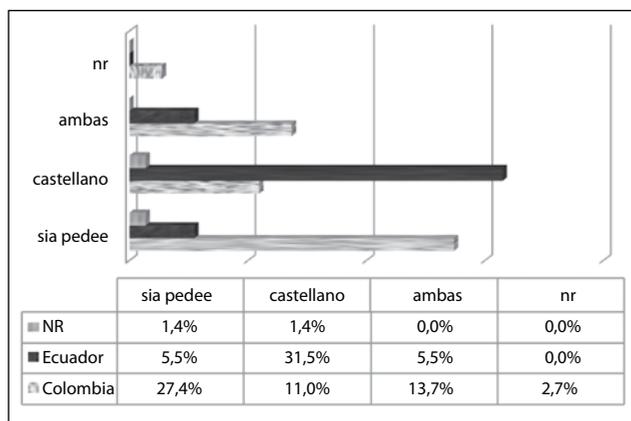


Figura 6. ¿Con qué lengua se siente más cómodo hablando? según lugar de origen

El cambio lingüístico operado en las comunidades éperas a raíz de la migración se hace visible enseguida si echamos un vistazo a las preguntas relativas a la lengua que más hablaban los abuelos, los padres y la que ahora se habla más en la comunidad. En este caso se observa, por un lado, una disminución dramática en el uso del sia pedee, de la generación de los abuelos (70%) a la generación actual de los jóvenes (12%); por otro lado, se puede constatar que de la generación de los abuelos a la generación de los padres, la disminución de 26 puntos porcentuales en el uso del sia pedee se convierte en un aumento de 29 puntos en el uso de ambas lenguas; asimismo, de la generación de los padres se pasa a la generación actual con un aumento del 13.7% al 47.98% en el uso monolingüe del castellano. Estos datos indican que estamos en presencia de un creciente bilingüismo extractivo que resta

frecuencia de uso a la lengua nativa en favor del castellano y que por lo mismo no es estable a nivel intergeneracional, asumiendo su reemplazo por un monolingüismo castellano en el lapso de dos generaciones.

Tomando en cuenta los datos que acabamos de ofrecer, es interesante sondear dos tipos de percepciones: por un lado, la que tiene que ver con la relación entre identidad étnica y uso de la lengua y que responde a la pregunta de si un épera ya no habla sia pedee sigue siendo épera o no; por otro lado, la que tiene que ver con el futuro de la lengua tal como es visto por sus hablantes y que responde a la pregunta de si dentro de veinte años la gente de la comunidad continuará hablando sia pedee o no. Echemos un vistazo a los cuadros respectivos según la variable de origen de los entrevistados.

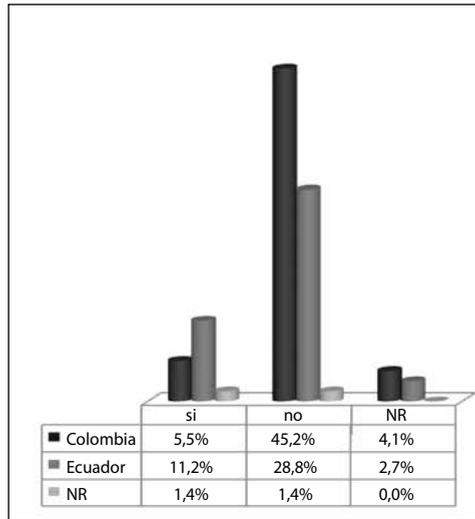


Figura 7. Si un épera ya no habla sía pedee, ¿sigue siendo épera? según lugar de origen

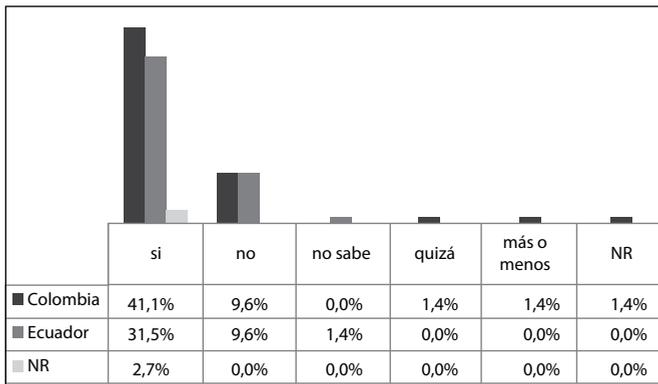


Figura 8. ¿Hablará la gente sía pedee en veinte años? según lugar de origen

Como se puede observar la relación entre uso de la lengua nativa e identidad étnica es mucho más fuerte entre los éperas de Colombia (45.2%) que entre los de Ecuador (28.8%), lo que significa a la larga una menor lealtad lingüística en esta última comunidad, motivada sin duda por las difíciles circunstancias de la migración y la necesidad de aprender el castellano como una estrategia de supervivencia y ascenso social. En concordancia, son los hablantes

colombianos quienes muestran una percepción más positiva hacia al futuro de la lengua (41.1%) frente a los hablantes de origen ecuatoriano (31.5%). En términos generales, sin embargo, para la mayoría de hablantes, sean del origen que fueren, está claro que el sía pedee continuará hablándose en la comunidad transcurridas dos décadas, percepción que sin duda compartimos luego de siete años de esfuerzos por su revitalización.

Conclusiones

A menudo se da por hecho que situaciones de migración de un lugar de origen a otro, donde las condiciones de reproducción social y cultural son desfavorables en principio, siempre desembocarán en la pérdida de la lengua nativa del grupo migrante, sobre todo si dichas condiciones implican una relación diglósica con el idioma oficial, la falta de un territorio, el difícil acceso a los medios para la subsistencia y a la postre la invisibilidad a la que somete al migrante no sólo la sociedad receptora, sino también el mercado multicultural que valora la diferencia como un emblema de identidad. No cabe duda de que todos estos factores se conjugaron en la circunstancia histórica que le tocó vivir en sus primeras décadas al pueblo épera del Ecuador, como no cabe duda de su incidencia negativa en el desplazamiento del sia pedee por el castellano. Sin embargo, los procesos de desarrollo político y organizativo que se dieron a nivel regional y nacional e impulsaron el empoderamiento de los grupos étnicos marginados dentro de un marco jurídico constitucional favorable, junto con el pool inagotable que representa para las culturas la migración, crearon el mejor caldo de cultivo para el resurgimiento étnico (y lingüístico) del pueblo épera en Ecuador. No queremos decir con ello que la guerra esté ganada, sino solamente que se han ganado muchas batallas, mas no las suficientes para cruzarnos de brazos y ser testigos mudos de la pérdida de nuestro patrimonio lingüístico.

Referencias bibliográficas

- Arango R. y E. Sánchez. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio. Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas*. Bogotá: DNP.
- Carrasco, Eulalia (H.P.). (2010). *Los Épera Siapidara en Ecuador, de la invisibilidad a la visibilidad*. Quito: Trama.
- Carrasco, Eulalia, Salvador Chirimía y Lina Quiroz. (2001). *Alfabeto Sia Pedee del Pueblo Épera del Ecuador*.
- Chávez, Aníbal (ed.). (2001). *Nuestra Educación en Sia Pedee*, Cartilla Inicial de Lectoescritura. Quito: CODENPE & DINEIB.
- Conejo, Alberto. (2010). *Modelo del Sistema de Educación Culutral Bilingüe. Actualización 2010*. Colección Runakay. Quito: Min. Educación del Ecuador & DINEIB.
- Espinel Jaramillo, Tania. (2009). *Guía Didáctica del Profesor*. MS, Quito.
- Espinel Jaramillo, Tania. (2011). *Malla curricular EIFC de la Nacionalidad Ep̄erārā Siapidarā* (ms). Quito.
- Gómez Rendón, Jorge. (2005). *Informe sobre el estado de la lengua sia pedee (Chocoana) en Ecuador*. (ms).
- Gómez Rendón, Jorge (ed.). (2006). *Educación Intercultural Bilingüe en la Nacionalidad Épera: construyendo la lengua y la identidad*. Quito: El Gran Libro.
- Gómez Rendón, Jorge (ed.). (2009). *Chonaarāweda nep̄iripata p'edaa. Tradición oral del Pueblo Épera del Ecuador*. Cátedra UNESCO, Barcelona. Quito: Imprenta El Gran Libro.
- Gómez Rendón, Jorge. (2010). *Gramática del Sia Pedee para Profesores*. (ms).
- MacLachland, Claire, Marilyn Fleer y Susan Edwards. (2010). *Early childhood curriculum. Planning, assessment and implementation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poirama Wilson, Belarmino Chiripúa y Yolanda Capena. (2007). *Sia Pedee. Diccionario Básico Ilustrado*. Quito: Imprenta El Gran Libro.
- Poirama, Wilson y Jorge Gómez Rendón. (2008). "Plan estratégico de la Unidad Educativa Intercultural bilingüe Ep̄erārā Siapidarādee". (ms).

Proyecto de la lengua tunica: un análisis de legitimidad e identidad representado por la revitalización de la lengua

Katherine Bell y Brenda Lintinger

Tulane University, EE.UU.

Department of Anthropology

Tribu tunica-biloxi

[kbell2@tulane.edu]

Resumen

Este artículo explora temas de legitimidad e identidad de la tribu tunica-biloxi del estado de Luisiana y el rol que juega el idioma para conservar la tradición, a través de un análisis del Proyecto Lingüístico Tunica-Tulane. El idioma tunica es una lengua nativa americana aislada, del sudeste de los Estados Unidos. La lengua cayó en desuso a mediados del siglo 20 y aparentemente se había extinguido. Durante el año pasado, y gracias a los esfuerzos de dos miembros de la tribu y de un grupo de estudiantes de posgrado y profesores de la Universidad de Tulane, se transformaron dos leyendas tunicas en un libro de cuentos infantiles en dos partes: *Hichut'una Awachihk'unanahch*—Águilas luchadoras, y *Tayak Takohkuman*—Venado y tortuga. En mayo de 2011 se distribuyeron 650 copias del libro a los miembros de la tribu y el idioma se habló nuevamente en una gran asamblea regional en Marksville, Luisiana. Dos ancianos leyeron el libro en lengua tunica y dos niños leyeron la traducción al inglés anexa, mientras se proyectaban imágenes de los cuentos en una pantalla de cine para un público compuesto por miembros de la tribu y otros asistentes. Posteriormente se entregó a los miembros de la tribu un formulario de encuesta para medir su respuesta al idioma y su interés en su revitalización.

Introducción

El último hablante del idioma tunica falleció hace casi medio siglo, dejando a la tribu tunica-biloxi aún más alienada de su cultura ancestral. En un esfuerzo para restablecer sus lazos culturales, Brenda Lintinger, miembro del consejo tribal, solicitó ayuda académica para desenterrar lo que quedaba del idioma y traerlo de vuelta a la vida. Se condujo una amplia investigación académica y documentación sobre el idio-

ma tunica de los siglos XIX y XX por parte de lingüistas y antropólogos renombrados de su tiempo —John Sibley, Albert Gallatin, Dr. Albert S. Gatschet, John Swanton, Franz Boas, Morris Swadesh, y Mary Haas (Silverstein, 1996). De sus esfuerzos colectivos, y en combinación con un fuerte deseo de parte del actual gobierno de la tribu tunica-biloxi, ¿existe alguna posibilidad de que este idioma sea revivido para ser usado cotidianamente una vez más por los

descendientes de esta comunidad cultural histórica nativa de Norteamérica?

A lo largo del año pasado, y gracias a los esfuerzos de la Dra. Judith Maxwell, la Dra. Nathalie Dajko, Brenda Lintinger, Lauren Aguilar (miembro de la tribu e ilustradora), y de un pequeño grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad de Tulane, se transformaron dos leyendas tunicas en un libro de cuentos infantiles en dos partes: Hichut'una Awachihk'unahch—Águilas luchadoras, y Tayak Takohkuman—Venado y tortuga. Estas leyendas fueron seleccionadas de una colección de mitos tunicas que fueron relatados a Mary Haas por el último hablante de tunica, el jefe Sesostrie Youchigant, en 1939. Otros materiales de Haas, incluyendo un diccionario y una gramática fueron también utilizados en el proyecto de revitalización. En mayo de 2011 se distribuyeron 650 copias del libro infantil a los miembros de la tribu y el idioma se habló nuevamente en una gran asamblea regional en Marksville, Luisiana. Dos ancianos leyeron el libro en lengua tunica y dos niños leyeron la traducción al inglés anexa, mientras se proyectaban para el público imágenes de los cuentos en una pantalla de cine. Este artículo analiza las reacciones de los miembros de la tribu al proyecto lingüístico Tunica-Tulane respecto a la interrelación entre lenguas ancestrales, cultura e identidad.

Antecedentes históricos

Emanuel Drechsel en su libro *Mobilian Jargon* (La jerga mobile) anotó que los indios del sudeste habían tenido una historia de contacto directo con los europeos más extensa que la mayoría de los nativos de otras regiones de Norteamérica. El posterior colonialismo y su

invasión, incluyendo la introducción de nuevas enfermedades con efectos epidémicos en la población nativa, resultó en una muerte temprana y extendida de los idiomas, concurrente con una rápida disminución de la población y una desintegración sociocultural generalizada. Los efectos destructivos fueron posiblemente mayores en el sudeste que en otras áreas menos densamente pobladas de Norteamérica (Barbry 1997). A pesar de esta tendencia común en las comunidades nativas a lo largo de los Estados Unidos desde la época de los primeros contactos en los siglos 16 y 17, algunas tribus han logrado conservar y continuar usando sus lenguas nativas. Otros idiomas están al borde de la extinción, mientras que algunas lenguas desaparecieron para nunca más emerger. En el caso del idioma tunica, los miembros de la tribu tunica-biloxi del centro del estado de Luisiana, adyacente a la ciudad de Marksville, una pequeña comunidad nativa norteamericana, están remontándose a su pasado no tan lejano para dar nueva vida a su idioma, ya clasificado como extinto.

“Los primeros exploradores y colonos europeos en el sudeste —principalmente los españoles en busca de tesoros y de oro, y los franceses expandiendo sus colonias americanas en busca de pieles y cueros— mostraron relativamente poco interés en los idiomas nativos de la región...” (Drechsel 1997). Sin embargo, los gobiernos coloniales “dependían de los tunicas para el comercio, para la diplomacia con otras tribus, y como barrera contra la invasión británica”. A finales del siglo 18 la tribu tunica se relocalizó desde la zona del río Yazoo en Arkansas al centro de Luisiana, por invitación del gobernador español Bernardo de Gálvez;

se establecieron en la pradera de Avoyelles (en donde la tribu permanece hasta el día de hoy). "Al establecerse en la orilla opuesta a la conjunción de los ríos Red y Mississippi, los tunica dieron a su comunidad una posición dominante en las rutas comerciales entre dos valles fluviales y Nueva Orleans", una ubicación más central que luego se convertiría en el estado de Luisiana (Barbry 1997). Muy probablemente debido a esta ubicación estratégica, y hasta "alrededor de la década de 1920, Marksville fue un centro de asociaciones intertribales en donde los [indios] tunica, biloxi, ofo y avoyel se reunían con otros nativos americanos como los coushatta para sus danzas y juegos" (Drechsel 1997). Hasta mediados del siglo 20 "la lengua *mobilian* fue el principal medio de comunicación, en Luisiana y en los estados vecinos, entre los nativos americanos y los descendientes de los inmigrantes europeos o africanos", pero esta también sufrió un declive gradual (Drechsel 1997).

Aún cuando los tunicas disfrutaron de los beneficios de su tierra natal en Luisiana central, el contacto con los exploradores y colonos europeos, la mortandad gradual no solo de los miembros de su tribu sino también de las tribus nativas vecinas, algunos de cuyos miembros se casaron con tunicas, condujeron a una disminución gradual del uso de su idioma nativo. Esto ocurrió también con otras tribus aliadas de los tunicas. Además, una dispersión de los miembros de la tribu y la necesidad de salir de la reservación para buscar trabajo resultó en un abandono de las formas ancestrales de vida y en la adopción de "costumbres no-indias", lo que contribuyó a la disminución en el uso su lengua.

Los tunica adoptaron el idioma francés desde la época de sus primeros contactos con esa nación. A comienzos del siglo 20 el último hablante conocido de tunica prefería hablar en francés antes que en su idioma nativo. La muerte de ese último hablante "marcó el declive del uso de un idioma nativo y la pérdida o abandono de muchas tradiciones".

"No es bueno que aprendas muy idioma [muchos idiomas]. Rompió a tu idioma. No puedes hablar claro".

Sesostrie Youchigant, último hablante conocido de tunica,
(Haas 1953)

Sin embargo, recientemente los descendientes tunicas han intentado revivir a su idioma perdido o inactivo. Existe un apetito por escuchar nuevamente las viejas palabras. En la última década ha surgido un fuerte deseo de aprender lo que se creía perdido, y ahora lleva a los miembros de la tribu a buscar formas de recuperar el idioma en el uso comunitario.

Teoría

Lo importante de este proceso de revitalización lingüística es que la motivación viene del interior de la tribu; los lingüistas son solamente un vehículo a través del cual se devuelve el idioma a sus legítimos dueños. Este deseo del interior de la comunidad demuestra el reconocimiento de la importancia del conocimiento de la lengua ancestral para establecer legitimidad frente a otras tribus y a otras comunidades lingüísticas (Crystal 2000). Los forasteros consideran con frecuencia al uso del idioma como un rasgo caracterís-

tico, cuando no lo ven como un requisito de legitimidad tribal. Es también un factor crucial para delinear tanto la autoidentidad cuanto la identidad del grupo como pueblo indígena, en una época en que muchos otros lazos con su forma ancestral de vida fueron cortados hace mucho tiempo. “Entre los muchos recursos simbólicos disponibles para la creación cultural de identidad, el idioma es el más flexible y dominante” (Bucholtz & Hall 2006). Este artículo intentará dar respuesta a preguntas sobre la legitimidad e identidad, a la luz de la experiencia adquirida en el trabajo con el idioma tunica, y a través de una encuesta realizada entre los miembros de la tribu respecto a sus deseos de revitalización del idioma.

Metodología de trabajo

Un mes después de la lectura inicial de los cuentos infantiles tunicas, se distribuyó entre los miembros de la tribu, a través de un boletín informativo bimensual en línea, una encuesta con 20 preguntas en tres partes. La primera recabó información demográfica; la segunda conocer la aceptación al proyecto del libro infantil y midió el interés y el deseo de participar en el proyecto en marcha para revitalizar el idioma; la tercera se enfocó en preguntas sobre la identidad y en opiniones respecto al rol del idioma y de la cultura, especialmente en la importancia del idioma tunica vinculado al patrimonio y a la cultura tunica-biloxi. Las preguntas fueron de opción múltiple y de respuesta abierta. Muchas preguntas tuvieron la opción para escribir comentarios adicionales, aclaraciones y retroalimentación. Hasta la fecha se han obtenido respuestas de 22 miembros de la tribu.

Información y análisis

De 22 encuestados, 19 sí mencionaron su edad. Los participantes están en el rango de los 25 a los 70 años de edad. El 21% tienen entre 25 y 34 años (N=4), otro 21% tenían entre 35 y 44 años (N=4), el 32% tienen entre 45 y 54 años (N=6). En los rangos de edad de 55 a 64 años y de 65 a 75 años hubo solamente un participante en cada uno (~5%). Todos los participantes mencionaron su sexo: 10 hombres y 12 mujeres.

La tribu tunica-biloxi fusionada está dispersa cerca y lejos de la sede de la reservación en Marksville, Luisiana. Este es un componente crítico a considerar durante el proceso de planeación lingüística. De las 19 respuestas a la encuesta respecto a la ubicación, solamente el 32% son de Marksville (N=6). Afortunadamente, el 63% de los encuestados viven en Luisiana (N=12), mientras que el resto viven en diferentes ciudades de los estados de Texas e Illinois.

Muchas de las preguntas de la encuesta apuntaron a descubrir el conocimiento actual del idioma tunica por parte de los miembros de la tribu, así como sus antecedentes en otros idiomas que no fueran el inglés. Como respuesta a la pregunta “¿Habla usted otro idioma aparte del inglés?” solamente 4 de 22 (el 18%) respondieron afirmativamente, todos mencionando saber principalmente el español. En respuesta a la pregunta “¿Ha escuchado usted el idioma tunica?” el 59.1% contestaron ‘sí’ (N=13/22), pero solo el 36.4% afirmaron saber alguna palabra en tunica (N=8/22). Las respuestas individuales a estas preguntas indicaron que ya sea a) saben solamente unas pocas palabras, o b) solo sabían lo que pudieron extraer de la

distribución del libro infantil y del glosario anexo.

Aun más importante, en base a este estudio piloto y a la respuesta global a la distribución y lectura del libro durante la asamblea anual, parece que los miembros de la tribu tunica-biloxi sí están interesados en aprender el idioma tunica. De los 22 encuestados, 21 respondieron 'sí' a la pregunta "¿Está usted interesado en aprender el idioma tunica?". Aún más alentadora fue la respuesta a la pregunta "¿Está usted interesado en *colaborar* con el proyecto lingüístico?", a la cual el 66.7% de los encuestados contestaron positivamente (N=12/18).

Esto es muy importante porque, según Reyhner en su 'Modelo de las tres M' (Métodos, Materiales, Motivación), "los activistas de los idiomas indígenas deben primero determinar el estado actual de su idioma y luego establecer metas realistas para los esfuerzos de revitalización lingüística" (Reyhner 1999). El estatus del tunica como lengua extinta era evidente desde el inicio del proyecto; nuestra tarea con estas encuestas recientes fue la de identificar la *motivación* de la tribu. Afortunadamente, parece haber suficiente interés y deseo por parte de los participantes para comenzar el proyecto en serio. Esto se demostró con respuestas como "¡dispuesto a viajar para hacer lo que sea! Muy interesado" y "Junto con mi familia, estamos muy interesados en aprender el idioma de nuestros antepasados". A la pregunta "¿Piensa usted que es importante para la tribu tunica-biloxi revivir su idioma?", el 100% de los encuestados respondió afirmativamente. Entonces es tiempo de desarrollar los *métodos* y los *materiales*.

Las últimas seis preguntas de la encuesta trataron sobre la relación de code-

pendencia entre idioma, cultura e identidad. En primer lugar, todos los participantes se identificaron ya sea como a) tunica, b) tunica-biloxi, o c) indio americano, habiendo escogido la mayoría (el 95%) la opción 'tunica-biloxi'. De forma interesante, a la pregunta "¿Piensa usted que los miembros de la tribu tunica-biloxi tienen una identidad diferente de los otros habitantes de la misma región geográfica (es decir de los habitantes de Marksville que no pertenecen a la tribu)?", las respuestas estuvieron equitativamente divididas. El 52.4% (N=11) contestaron 'sí' mientras que el 47.6% (N=10) contestaron 'no'. Esto indica que aunque los encuestados se identifican a sí mismos como tunica-biloxi o como indios americanos, no todos perciben las diferencias culturales dentro de su propia comunidad, ni tampoco (aquellos que no viven en Marksville) con la comunidad ancestral de su tribu. Será necesario aclarar este aspecto de la encuesta con entrevistas de seguimiento.

Una pregunta trató cuantitativamente de la interrelación entre idioma y cultura. Este es un tema muy discutido en el concejo de la tribu, especialmente por el uso reciente del idioma para hacer una invocación en las reuniones multitribu, y por la lectura de los cuentos infantiles en la asamblea de mayo de 2011. La pregunta decía 'En una escala de 10, ¿qué tan necesario es para una cultura o comunidad tener su propio idioma único?' (ver Figura 1, más adelante). Se dio a los encuestados cinco opciones, desde '0 - No es necesario' hasta '10 - Absolutamente necesario'. Las respuestas fueron una indicación abrumadora del reconocimiento de la naturaleza conjunta de idioma y cultura: el 47.6% (N=10) lo consideran 'absolutamente necesario', el 33.3% (N=7) piensan que es

‘muy importante, mientras que el 19% (N=4) piensan que es ‘algo importante’. Ningún encuestado escogió las opciones ‘poco importante’ o ‘no es necesario.’

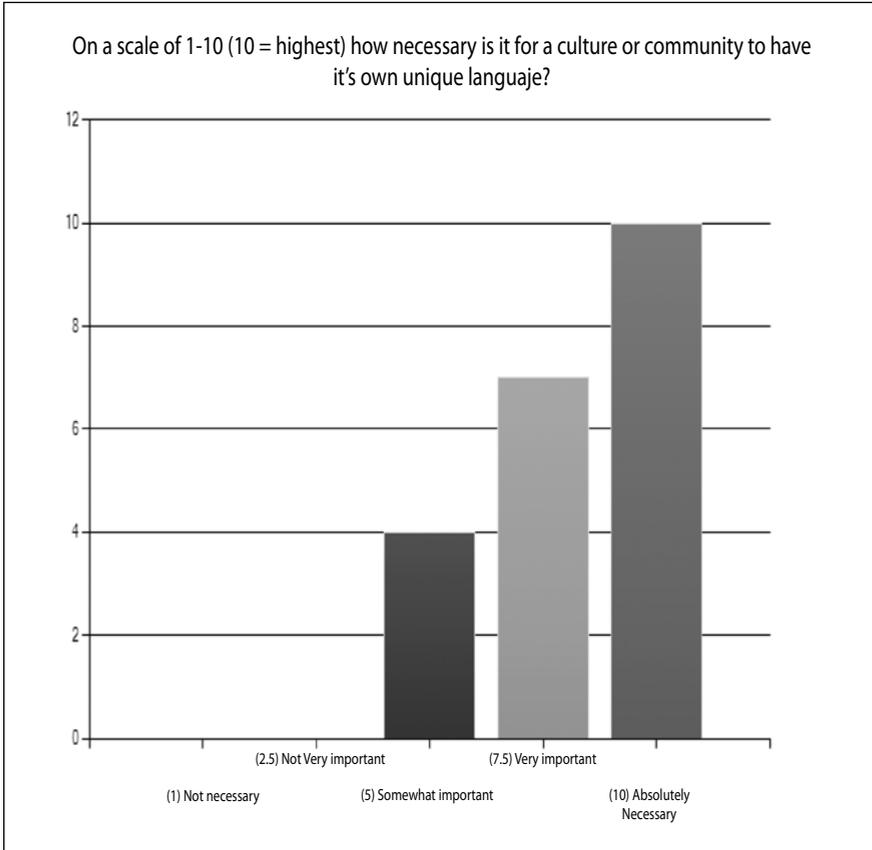


Figura 1: Encuesta de opinión

Conclusión

La naturaleza de este proyecto en marcha no permite dar una respuesta concluyente a nuestra pregunta *¿Es posible revivir un idioma extinto?* De nuestra experiencia hasta la fecha, incluyendo la abrumadoramente positiva respuesta en la asamblea de mayo de 2011 y el deseo de aprender el idioma según se indicó en el estudio piloto, está claro que la voluntad de la comunidad sí existe, y este deseo es un cimiento crítico en el cual se basa un proyecto de revitaliza-

ción. Nuestros objetivos para el año venidero son los de continuar el trabajo con los materiales del idioma, desarrollar los métodos de enseñanza, lograr la participación de la tribu en clases de capacitación para profesores y ampliar nuestra base de miembros de la tribu interesados. No está muy claro lo que depara el futuro para el idioma tunica, pero sí es claro que hoy hay más hablantes del idioma que lo que hubo en las décadas pasadas, aún cuando son solo unas pocas palabras. ¡Lapuhch!

Referencias bibliográficas

- Barbry, John. (1997). "Tunica-Biloxi Tribalism and Indian Policy Reform, 1922-1947," Thesis, University of New Orleans.
- Bucholtz, Mary and Hall, Kira. "Language and Identity" In *A Companion to Linguistic Anthropology*, ed. Alessandro Duranti. (Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, 2006), 369-394.
- Crystal, David. (2000). *Language Death*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Drechsel, Emanuel. (1997). *Mobilian Jargon*, Linguistic and Socio-historical Aspects of a Native American Pidgin, Clarendon Press, Oxford.
- Haas, Mary. (1953). *Tunica Dictionary*, University of California Press, Berkeley & Los Angeles.
- Hale, Kenneth. (2001). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Boston: Academic Press.
- Hudson, Charles M. (1971). "Southeastern Indian Linguistics," Reprinted from *Red, White, and Black: Symposium on Indians in the Old South* (Southern Anthropological Society Proceedings, No. 51).
- Reyhner, John. (1999). Introduction to *Revitalizing Indigenous Languages*, ed. by Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair, and Evangeline Parsons Yazzie (pp. v-xx). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- Silverstein, Michael. (1996). "Dynamics of Linguistic Contact," in Vol. 17, *Languages*, Ives Goddard, Ed., Smithsonian Institution, Washington.
- Swanton, John. (1946). *The Indians of the Southeastern United States*. Bulletin 137, Bureau of American Ethnology, Washington, DC: pps. Xiii & 943.

Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas

Marisa Censabella, Mariana Giménez y Martín Gómez
Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas
IIGHI – Instituto de Investigaciones Geohistóricas
CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Argentina
[mcensabella@gmail.com]
[mlgimenez@arnet.com.ar]
[diversujets@gmail.com]

Resumen

Luego de una breve contextualización sobre la situación sociolingüística en la provincia del Chaco (Argentina), recurrimos a un estudio sobre ideologías lingüísticas que nos permitirá reflexionar sobre una de las preguntas temáticas sugeridas por los organizadores de este congreso: ¿responden éticamente las políticas lingüísticas recientes a las necesidades y demandas de las lenguas amenazadas? Nuestra propuesta es que se deben analizar las políticas lingüísticas en contrapunto con “las demandas y necesidades de los hablantes de lenguas amenazadas”. Las actividades de revitalización encaradas por los representantes indígenas de la región durante los últimos treinta años han puesto el acento en la legitimación de la lengua y los contenidos culturales en el sistema escolar formal. Éste, debido a sus características intrínsecas, posee una estructura poco permeable a las innovaciones, por lo tanto muchos esfuerzos realizados en torno a la enseñanza de la lengua indígena han conducido a reproducir sin éxito el modelo tradicional de enseñanza de la lecto-escritura del castellano (como L1) al toba o mocoví, lenguas que en muchos enclaves urbanos no son las primeras de los niños. Dos leyes recientemente promulgadas en la provincia (oficialización de tres lenguas indígenas en el territorio provincial y escuelas de gestión indígena) no están acompañadas -hasta el momento- de planes de implementación y ejecución que conduzcan a revertir la situación descrita pero sí responden a reclamos de sectores indígenas, hecho venjatoso para el Estado que le permite, a la vez, sumar adhesión política de dicho sector y demorar el diseño de proyectos educativos participativos en interculturalidad de mayor envergadura y de difícil y lenta aplicación. Como ensayo de superación de algunas de estas limitaciones, comentamos brevemente una experiencia de investigación-acción realizada en el año 2008 en la que intentamos articular las demandas de construcción de un proyecto etnoeducativo indígena, específicamente referido a la didáctica de enseñanza de lenguas indígenas no estandarizadas en desplazamiento en escuelas urbanas, con insumos de la documentación lingüística y etnográfica.

Según la *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas* (INDEC 2006), en Argentina 600.329 personas se reconocen pertenecientes a uno de los 30 pueblos indígenas o descendientes de los mismos en primera generación.¹ Esta cifra total no es admitida por las organizaciones indígenas del país, quienes consideran que la misma se acerca al millón de personas.

Esta treintena de pueblos indígenas habla, al menos, trece lenguas además del castellano. Ellas son, siguiendo clasificaciones de corte genético: *toba*, *pilagá*, *mocoví*, *vilela*, *wichí*, *nivaclé*, *chorote*, *ava-guaraní*², *tapiete*, *mbya*, *quechua*³, *tehuelche* y *mapuche*, cada una de ellas con sus correspondientes variedades regionales y con situaciones sociolingüísticas y número de hablantes muy variables entre sí. Todas las lenguas mencionadas poseen al menos un estudio de referencia de corte fonológico y morfosintáctico, elaborado en los últimos veinte o treinta años, pero el conocimiento acerca de las variedades regionales, el léxico, aspectos sociolingüísticos y de socialización es to-

avía escaso.⁴ El estudio de las variedades regionales (o dialectales) de las lenguas mencionadas y de su relación con aspectos identitarios y sociolingüísticos es de suma importancia para el ámbito de la educación intercultural bilingüe y de la revitalización.

Breve caracterización sociolingüística de las lenguas del Gran Chaco argentino

Hasta mediados del S. XIX, casi la totalidad de la región del Gran Chaco argentino conformaba un espacio de *continuidades dialectales* en los que relaciones genéticas (variedades de lenguas emparentadas entre sí) y de contacto o convergencia (variedades no emparentadas genéticamente pero en contacto geográfico) dieron forma a las unidades lingüísticas que conocemos en la actualidad. Una continuidad dialectal, o *continuum dialectal*, es un conjunto de dialectos contiguos geográficamente. La particularidad de las continuidades dialectales es que las variaciones (fonológicas, morfosintácticas, léxicas) son acumulativas a medida que los dialectos se separan en el espacio. Así, los dialectos contiguos son totalmente inteligibles (los hablantes se comprenden entre sí), mientras que los dialectos que se encuentran distantes, o bien son ininteligibles para sus hablantes, o bien éstos perciben grandes diferencias, a tal punto que consideran que se trata de lenguas diferentes. A partir de fines del S. XIX, las nuevas condiciones de vida impuestas a los indígenas quebraron

1 La *ECPI* presenta, además, otras dos categorías: 'otros pueblos' y 'pueblos no especificados'.

2 También denominado guaraní occidental y anteriormente identificado como chiriguano, glotónimo (y etnónimo) hoy rechazado por las comunidades que hablan dicha lengua.

3 Aunque la bibliografía tradicional da por perdido el uso de la lengua quechua entre la población kolla del noroeste argentino, existen muchos testimonios de que en ciertas regiones la lengua es hablada por ancianos en situaciones intra-comunitarias, poco visibles a observadores externos. El tema merece un estudio en profundidad.

4 Una bibliografía completa y actualizada sobre los estudios lingüísticos y antropológicos de los pueblos indígenas de América del Sur se encuentra en <http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html> sitio actualizado por el lingüista Alain Fabre.

estas continuidades dialectales debido a re-localizaciones y reagrupamientos forzados para utilizar la fuerza de trabajo indígena, o debido a desplazamientos para permitir la ocupación de tierras por parte de colonos criollos e inmigrantes extranjeros. Este es el caso de las lenguas guaycurúes: en la actualidad, y a pesar de sus semejanzas, tanto los lingüistas como los propios hablantes consideran que se trata de tres lenguas: toba, pilagá y mocoví. En otros casos la continuidad dialectal no se quebró, en buena medida porque la contigüidad geográfica de los dialectos ha perdurado hasta la actualidad. Es el caso del wichí, cuya continuidad dialectal abarca una gran extensión, con una franja que comienza desde la mitad del río Bermejo hacia el oeste, con enclaves en ambas orillas, hasta llegar a la provincia de Salta y luego hacia el norte, desde Salta hasta el Dpto. Tarija en Bolivia. En este caso, los lingüistas hablan de una sola lengua, el wichí, y sus hablantes, aparentemente, consideran que se trata también de la misma, aunque la denominen de manera diferente: *wichí* en Argentina y *weenhayek* en Bolivia (Censabella 2009).

Cada una de las trece lenguas mencionadas más arriba ha tenido y tiene una particular historia de contacto, con otras lenguas indígenas y con el castellano, cuyos rastros son observables tanto en el plano estructural (sistema fonológico, estructura morfosintáctica, aspectos pragmático-discursivos), como en las reglas de interacción comunicativa. Las lenguas indígenas, a su vez, han influido considerablemente sobre las variedades de castellano utilizadas en las zonas de contacto. De origen indígena, pero habladas por población criolla que no se autoidentifica como indígena, en Argentina también

se habla *guaraní correntino*⁵ y *quichua santiagueño*.⁶

Si ubicamos las lenguas mencionadas en una escala de vitalidad⁷, fácilmente podemos identificar dos polos: uno en el que la lengua indígena es transmitida por todos los padres como lengua primera (L1) a sus hijos, como es el caso de la mayoría de las comunidades rurales wichí, chorote

5 Entendemos por guaraní correntino al repertorio de, al menos, dos variedades denominadas por algunos de sus usuarios "guaraní cerrado" y "guaraní mezclado", que poseen una distribución funcional social y espacial bien delimitada (Cerno 2005: 4). Diversas estimaciones indicarían que alrededor de 100.000 correntinos poseen diferentes competencias comunicativas en estas variedades que, debido a migraciones, también se hablan en ciudades como Buenos Aires y Rosario. Desde el punto de vista de la vitalidad, se trata de una lengua amenazada cuyos hablantes atraviesan procesos de pérdida de competencia comunicativa al igual que las lenguas habladas hoy por pueblos indígenas. En zonas fronterizas con el Paraguay (provincias de Misiones y Formosa) se encuentran hablantes criollos de guaraní paraguayo (o yopará), y también hablantes indígenas, muchos de ellos trilingües nivaclé o chorote o toba/castellano/guaraní yopará.

6 El quichua santiagueño es hablado por aproximadamente 100.000 criollos oriundos de la provincia homónima con diferentes niveles de competencia comunicativa y con presencia en otras regiones del país debido a migraciones a provincias limítrofes y a grandes ciudades. Desde el punto de vista de su vitalidad, se trata de una lengua amenazada.

7 Entendemos por vitalidad al éxito en la transmisión de la funcionalidad de una lengua o variedad de padres a hijos en determinados ámbitos de uso. Las lenguas pierden vitalidad cuando las generaciones más jóvenes reducen la funcionalidad de una lengua o variedad, es decir la utilizan en menos ámbitos de uso que la generación precedente.

y nivacé del país; el otro extremo es el de las lenguas donde la transmisión intergeneracional se ha quebrado por completo desde hace mucho tiempo, como es el caso del tehuelche y del vilela. Entre estos polos observamos una variedad de situaciones sociolingüísticas que podríamos caracterizar de la siguiente manera: a) Utilización de la lengua indígena en ámbitos cada vez más restringidos, hecho que tiene como consecuencia -a nivel individual- la reducción de estilos de habla. La lengua se utiliza, haciendo uso de frases 'congeladas' o 'palabras/conceptos', con un repertorio temático reducido, en situaciones tales como curaciones shamánicas, discurso político y/o religioso y conversaciones con ancianos de la comunidad. b) Se observan diferentes niveles de competencia comunicativa entre hablantes de la misma edad que provienen de la misma comunidad urbana, según el tiempo de residencia en la ciudad y la actitud familiar frente al mantenimiento de la lengua. En ámbitos rurales — y dependiendo de las características del conflicto social con la sociedad regional dominante — las lenguas indígenas tienden a ser las primeras aprendidas por los niños en sus hogares, mientras que en ámbitos urbanos o peri-urbanos, se aprende primero la lengua de la sociedad dominante, adquiriendo diferentes niveles de competencia comunicativa en la lengua vernácula según diversos factores, especialmente la actitud y representaciones lingüísticas de los padres (favorables o desfavorables hacia la lengua indígena). Con respecto a la variable edad, en los enclaves urbanos se observa que a mayor edad, mayor competencia comunicativa en la lengua vernácula; a menor edad, menor competencia comunicativa en la misma. c) Sus hablantes sufren una fuerte discrimi-

nación social y lingüística -abierta o camuflada- por parte de la sociedad dominante regional, hecho que provoca que los padres no deseen o no logren transmitir la lengua a las nuevas generaciones. Éstas adquieren el castellano como L1, con las particularidades estructurales y pragmáticas propias de cada región y registro social.

Las provincias argentinas que nuclean la mayor cantidad de población indígena ofrecen educación intercultural bilingüe y formación terciaria de maestros interculturales (MECyT 2004). Sin embargo, las normativas y los documentos que permanentemente se elaboran desde los ministerios de educación de las provincias, en concierto con las directivas del ministerio de Educación de la Nación, no alcanzan a modificar una realidad instalada desde principios de la década de los noventa: la oferta intercultural bilingüe para indígenas se limita al nivel inicial y a los primeros años de la escolarización primaria, y siempre en un universo reducido de escuelas que poseen población indígena en cada provincia. La *ECPI* traduce esta realidad con cifras muy bajas de escolaridad primaria completa para la población indígena, menores todavía para estudios secundarios completos y casi inexistentes en el nivel superior para la población indígena del país. Más del 90% de los niños indígenas no recibe clases en sus lenguas indígenas primeras o en sus lenguas de herencia o segundas lenguas, lo que evidencia la falta de maestros indígenas y de cargos docentes para ese fin. Este choque, entre las expresiones de deseo de las normativas y la realidad no sólo se explica por falta de recursos económicos: existen enormes diferencias en las concepciones sobre cómo debería ser la educación para indígenas entre funcionarios de la educación nacio-

nales, provinciales, maestros no-indígenas, maestros indígenas, ancianos y jóvenes padres indígenas, por sólo mencionar aquellos actores más sobresalientes de estos procesos sociales y educativos.

Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco

La visibilización de la población originaria encarada por la gestión del actual gobernador de la provincia del Chaco, J. M. Capitanich, desde 2007 dejó de lado la visión folclorizante hacia el indígena (como un elemento más del "crisol de razas" de la provincia y como hacedores de pintorescas artesanías), instó a las escuelas públicas a incorporar la historia indígena reciente referida a las matanzas de indígenas acontecidas en la provincia a principios del s. XX y promulgó dos leyes de fuerte impacto positivo entre las comunidades originarias: la ley de oficialización de tres lenguas indígenas en todo el territorio provincial y la creación de un nuevo tipo de escuelas, las de gestión indígena.

La Ley Provincial N° 6604/2010 de Oficialización de las lenguas *wichí*, *qom* y *moqoit* pretende impactar no sólo en el ámbito educativo sino también en el de la justicia, la salud y –como aspira el gobernador– en el fortalecimiento de una nueva 'industria cultural' en manos de los pueblos originarios, y prevee la creación de un instituto provincial de lenguas indígenas a cargo de referentes comunitarios y sabios ancianos conocedores de sus lenguas y culturas. La Ley 6691 de Educación General de la provincia, el decreto 226/11 y la Res.

0786/11 ponen al frente de escuelas con mayoría de alumnado originario, como directores, a maestros indígenas diplomados y a un consejo de ancianos de la comunidad donde está enclava la escuela, hecho inédito, ya que obliga a realizar profundos cambios en el estatuto docente provincial. En la actualidad, ambas leyes se encuentran en proceso de reglamentación. Los funcionarios del área de educación y cultura más comprometidos con estos cambios no desconocen la intrincada madeja de decisiones, creación de consensos entre diversos actores y recursos humanos y financieros necesarios para dar "vida" a estas leyes pero dejan en claro que les resulta imperativo legislar a fin de provocar un "quiebre ideológico" en la sociedad dominante provincial y poner en manos de los indígenas espacios de poder de decisión y acción en temas educativos y culturales.

Intentemos analizar este nuevo contexto chaqueño con herramientas heurísticas de la sociología del lenguaje en sentido amplio (Fishman 1991, Cooper 1997) y de las ideologías lingüísticas (Irvine y Gal 2009) en relación a uno de los ejes temáticos de este congreso.

¿Responden éticamente las políticas lingüísticas recientes a las necesidades y demandas de las lenguas amenazadas?

En el caso chaqueño se responde éticamente a las necesidades y demandas de *los hablantes* de lenguas amenazadas, no a las 'necesidades y demandas de las lenguas amenazadas, concepto que, así planteado, nos ubica en una concepción atenta sólo al sistema de la lengua y con riesgos de esencialización. En contrapartida, no siempre las acciones que la casuística indica como beneficiosas para la revitalización de una

lengua en desplazamiento (Fishman 1991) son aquellas aceptadas por los hablantes (Hill and Hill 1980) pero esperamos poder demostrar que acciones de revitalización que no estén en consonancia con las ideologías lingüísticas de sus destinatarios fracasan, aun cuando desde posiciones esencialistas se considere lo contrario.

Para las comunidades indígenas chaqueñas *qom* y *moqoit*, el ámbito escolar es el espacio privilegiado, tanto en el discurso como en las prácticas, a través del cual se piensa la revitalización de las lenguas. La verdadera apropiación de ese ámbito permitirá no sólo prestigiar las lenguas indígenas sino también porveer un medio de inserción laboral de profesionales indígenas, únicos habilitados por las comunidades para la enseñanza de “qué significa ser aborígen *qom* o *moqoit*”, posean o no competencia comunicativas fluidas en sus lenguas comunitarias. Manni (2009) denomina estas acciones *proyecto etnoeducativo indígena*, reflejado en innumerables documentos preparatorios de leyes nacionales y provinciales como una demanda de apropiación y control por parte de los indígenas del ámbito escolar. En términos de políticas lingüísticas, estos reclamos y sus logros reflejan un fuerte interés de las comunidades por realizar cambios en las planificaciones del estatus de las lenguas indígenas en la sociedad chaqueña. ¿Podrán estas nuevas leyes y esta nueva predisposición favorable al empoderamiento de los pueblos indígenas en la provincia impactar favorablemente en la revitalización de sus lenguas y en el mejoramiento de la calidad educativa de los niños indígenas?

Más arriba vimos las diferentes situaciones sociolingüísticas que las tres lenguas oficiales de la provincia poseen dentro de la geografía provincial, temas que debe-

rían tomarse en cuenta a la hora de diseñar planificaciones relativas a la adquisición de la lengua en el ámbito escolar. Con respecto a las ideologías locales sobre la adquisición de las lenguas se observan dos posiciones, basadas en dos realidades sociolingüísticas particulares. Para los *wichí* y ciertas comunidades *qom* rurales, cuyas lenguas son vitales, la tarea de la escuela consiste –para los referentes indígenas– en dictar clases sobre cultura e historia *wichí* y *qom* en esas lenguas y en un adecuado manejo el castellano, la L2 de los niños. Para el caso de comunidades *qom* urbanas y *moqoit*, el proceso de fuerte desplazamiento de las lenguas favorece interpretar el rol de la escuela como un espacio cuya prioridad es enseñar a los niños “qué significa ser aborígen”, “que no tenga vergüenza de sus orígenes” y, en segundo lugar, la enseñanza de la lengua.

Esta escala de prioridades surge de un estudio de representaciones (Censabella 2010) realizado con maestros interculturales bilingües con mayor y menor competencia comunicativa en sus lenguas comunitarias. En dicha ocasión observamos que todos los maestros coincidían en que la tarea principal era el fortalecimiento de los valores indígenas –necesarios para que el niño y el joven se inserte en la sociedad mayoritaria que habitualmente rechaza la cultura y lengua indígenas. Sin embargo, el grupo de maestros indígenas con las mayores competencias en las lenguas comunitarias –de mayor edad y sin titulación terciaria– reclamaban con insistencia una formación adecuada para la enseñanza de sus lenguas. Efectivamente, cuando se analizan las representaciones acerca de la EIB de los diferentes actores que componen una comunidad de habla indígena de tipo urbana, observamos el profundo descontento de los ancianos –con un fuerte lide-

razgo en estos pueblos- y de padres de niños por los escasos resultados en la adquisición de la lengua indígena en la escuela.

Podríamos reformular la pregunta: **¿responden éticamente las políticas lingüísticas implementadas en la provincia del Chaco a las necesidades y demandas de los hablantes de lenguas amenazadas en relación a la adquisición de la lengua en la escuela?** esta respuesta todavía se responde negativamente. La reflexión sobre la EIB en América Latina se encuentra incomprensiblemente alejada de cuestiones referidas al aspecto "bilingüe", es decir de cuestiones que conciernen a la planificación de la adquisición de las lenguas en el ámbito escolar (y también comunitario), teniendo en cuenta las diferentes situaciones sociolingüísticas y las ideologías lingüísticas de sus respectivas comunidades de habla. En este contexto de continuidades dialectales, es muy difícil llegar a acuerdos de estandarización de alfabetos y gramáticas ya que se producen procesos de iconización, que pueden explicarse de la siguiente manera: 'si mi comunidad de habla responde históricamente a un conjunto de familias extensas relacionadas, si hablamos de una forma particular la lengua, nuestro alfabeto y gramática deben ser distintos a los alfabetos y gramáticas que otros grupos, nos negamos a escribir de la misma forma que grupos indígenas relacionados pero considerados diferentes; también nos negamos a que nuestros hijos tengan profesores que hablen otras variedades de nuestra lengua'. El desafío de los maestros interculturales bilingües indígenas es monumental: articular el proyecto etnoeducativo con las exigencias de la educación pública y las acciones de revitalización –o al menos con la enseñanza exitosa- de la lengua vernácula en las aulas. Frente a este desafío, la acti-

tud del Estado es perversa: exige a estos maestros resultados sin haberles ofrecido una formación adecuada. El mismo Estado, a través de sus agentes más cercanos al diseño de políticas educativas para indígenas, desconoce aspectos sociolingüísticos elementales para poder lograr los objetivos mencionados; es decir el Estado no logra materializar una adecuada articulación entre aspiraciones comunitarias, el conocimiento de la realidades sociolingüísticas y una idea clara acerca de qué tipo de competencias lingüísticas espera el ámbito escolar de niños provenientes de comunidades de habla indígenas cuyas lenguas se encuentran en proceso de desplazamiento. En el ámbito de la planificación de la adquisición de la lengua indígena, ningún documento oficial nacional o provincial menciona, ni siquiera de soslayo, qué idea de hablante bilingüe maneja ni qué competencias espera hacer adquirir a los niños y jóvenes en cada nivel educativo.⁸

Inmersos en esta problemática, nos planteamos de qué manera era posible responder de una manera no-voluntarista al recurrente pedido de ayuda que las comunidades solicitan a los lingüistas para mejorar su desempeño docente. Así, en 2008, realizamos una modesta experiencia de investigación-acción cuyo fin consistía en aplicar estrategias de enseñanza /aprendizaje promovidas por el enfoque comunicativo, partiendo de la premisa que las competencias comunicativas se relacionan con el uso culturalmente adecuado de enunciados en situaciones comunicativas concretas.

8 No estamos hablando de contenidos curriculares, sino de reflexiones previas a la elaboración de los contenidos curriculares. Cuando nos referimos al perfil del hablante bilingüe pensamos en un modelo funcional como el que plantea Grosjean (2008).

En las clases en lengua *qom* dictadas por maestros interculturales bilingües indígenas se observaban las siguientes características: a) se desarrollaban casi en su totalidad en castellano, con escasa participación activa de los niños, siguiendo una modalidad de alternancia de turnos de preguntas y respuestas; b) se repetían en lengua *qom* nombres de animales, plantas y objetos de la vida cotidiana descontextualizados de enunciados significativos en la cultura; y 3) los maestros insistían en aspectos ortográficos. El objetivo de nuestra investigación era: 1) registrar en cuadernos de campo el desarrollo de las clases y reflexionar acerca de la interpretación y apropiación de nuestras sugerencias por parte de los maestros (estudiar la dinámica de este particular *comunidad de práctica*); 2) acercar a los maestros una propuesta didáctico-pedagógica para la enseñanza de una lengua no estandarizada en desplazamiento basada en el enfoque comunicativo; y 3) construir dicha propuesta a través de la puesta en común de los saberes entre los participantes (una lingüista que realizaba documentación de la lengua *qom*, dos profesores de lenguas extranjeras, especializados en didáctica de LE y maestros interculturales bilingües tobas que dictaban clases en escuelas peri-urbanas).

La metodología de trabajo consistía en los siguientes pasos: 1) identificación del tipo de competencias lingüísticas de los alumnos en lengua indígena desde el punto de vista de la adquisición: la lengua indígena ¿era la L1, L2, L1 bilingüe o un tipo especial de L2 en desplazamiento e, inclusive, L de herencia de los niños?⁹; 2)

identificación del repertorio de eventos comunicativos necesarios/pertinentes según la edad de los alumnos en la cultura *qom* (por ejemplo, distintos tipos de saludos: entre niños, entre niños y adultos, entre niños y desconocidos); 3) reflexión metalingüística realizada en dos planos: a) sobre la complejidad sintáctica y léxica y su adecuado escalonamiento en función de los repertorios de eventos seleccionados para el aprendizaje; b) resolución de fenómenos de variación dialectal presentes entre los alumnos y de estrategias de normalización (estandarización) dentro del establecimiento escolar; 4) selección de los ítems léxicos y estructuras gramaticales a utilizar para la planificación de una clase cuyos contenidos referidos a eventos de habla característicos de la comunidad de habla en la que viven los alumnos; 5) planificación de una clase típica del enfoque comunicativo, organizada en tres etapas: presentación del tema, práctica y producción. Son precisamente los pasos 2) y 3) sobre identificación de repertorios de modos de habla adecuados a la cultura y de reflexión sobre la organización morfológica y sintáctica de la lengua los que más se nutren de tareas de documentación etnográfica y lingüística; también son aquellos que los maestros indígenas más disfrutaron realizar.

Si las tareas de documentación –lleadas a cabo por lingüistas profesionales (indígenas y no-indígenas) pueden colaborar en la revitalización de una lengua, creemos que en el contexto sudamericano dichas tareas no pueden pensarse fuera de un proyecto etnoeducativo propuesto por los propios hablantes indígenas, quienes verbalizan con insistencia la necesidad de insertar las lenguas y contenidos culturales en el ámbito escolar oficial. Así como un

9 En muchas escuelas urbanas con población *qom*, existen grados/cursos en los que alumnos con lengua *qom* L1, L2 y LH comparten el aula.

proceso de documentación de una lengua no impacta en la revitalización de la misma; acciones de revitalización que no sean capaces de "escuchar" el deseo de construcción etnopolítica, etnocultural y etnoeducativa de sus destinatarios, no serán más que meros ejercicios de voluntarismo que podrán entusiasmar a algunos referentes comunitarios pero no impactarán a largo plazo las prácticas cotidianas de la vida de las comunidades, que deben negociar con instituciones estatales educativas y con los ámbitos del mundo laboral espacios de interculturalidad. Países como Argentina, con suficiente legislación nacional y provincial que promueve la EIB para los niños y jóvenes de pueblos indígenas no pueden renunciar a mejorar el espacio que brindan las escuelas para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas indígenas, pero atentos –claro está– a la construcción de una propuesta pedagógica-didáctica adecuada a lenguas no-estandarizadas en desplazamiento y en consonancia con políticas lingüísticas fundamentadas en estudios sociolingüísticos y en el respeto de los proyectos etnoeducativos mencionados.

Referencias bibliográficas

- Censabella, Marisa. 2009. "Chaco ampliado" y "Argentina en el Chaco" en Inge Sichra (ed. y comp.) *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*. Cochabamba: UNICEF/FUNDPROEIB Andes. Tomo I: 143-169.
- Censabella, Marisa. 2010. "Disaccordi ideologici tra funzionari nazionali, maestri interculturali e anziani. Rappresentazioni dell'EIB nelle comunità toba urbane (Argentina)" en Gobbo, Francesca y Cristiano Tallé (eds.) *Antropologia ed educazione in America Latina*. Roma: CISU (Centro d'Informazione e Stampa Universitaria). 141-159.
- Cerno, Leonardo. 2005. "Categorías nativas y significado social del habla. Una aproximación etnográfica a la comunidad guaraní hablante de la provincia de Corrientes" en *Actas I Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario: Escuela de Antropología, Fac. de Humanidades y Artes, UNR. CD-Rom ISBN 987-20286-9-9.
- Cooper, Robert. 1997 [1989]. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.
- Fabre, Alain. 2005. *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*. Edición electrónica: <http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html> consultada el 2/08/2011.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing language shift*. Cleveon: Multilingual Matters.
- Hill, Jane y Kenneth Hill. 1980. Mixed grammar, purist grammar and language attitudes in modern nahuatl. *Language and Society*. Cambridge University Press. Vol. 9. 321-348.
- INDEC. 2006. *Resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005*. Disponible en www.indec.gov.ar, Sección Población, subsección Pueblos Indígenas. Consultado el 15/01/2008.
- Irvine, Judith y Susan Gal. 2009. Language Ideology and Linguistic Differentiation en Kroskrity, P. (ed.) *Regimes of language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, New Mexico, Oxford: School of American Research Press/James Currey, 1-34.
- Manni, Héctor. 2009. Educación intercultural bilingüe. Ponencia presentada en ocasión de la presentación de la *Revista Moderna* N° 2. Reconquista.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: MECyT-Proeibandes-UNICEF. <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/index.html>

Logros y escollos de la nueva Ley de Lenguas en Paraguay

Lenka Zajícová

Universidad Palacký de Olomouc

[lenka.zajicova@upol.cz]

Resumen

El 31 de diciembre de 2010 fue promulgada en Paraguay la Ley de Lenguas, con el objetivo de reglamentar dos artículos de la Constitución Nacional de 1992, que había otorgado al guaraní el estatus de lengua co-oficial y había dado bases para la reforma educativa nacional bilingüe. Aparte de reglamentar algunos aspectos de la convivencia de ambas lenguas oficiales, la nueva Ley se refiere también a las demás lenguas amerindias en Paraguay. El artículo presenta la reglamentación más interesante desde esta perspectiva y señala los puntos problemáticos en los que los autores de la ley tuvieron que ceder en comparación con el anteproyecto mucho más ambicioso. A pesar de ello se confirma que la nueva Ley de Lenguas supone un instrumento importante tanto para la promoción del guaraní, como para el apoyo y la protección de las lenguas indígenas paraguayas, y, en general, para la disminución de la discriminación lingüística.

En Paraguay, a finales del 2010, fue aprobada la Ley de Lenguas y promulgada el 31 de diciembre del mismo año (*Ley* 4251/10). Se trata de una ley que fue ya anunciada por la Constitución Nacional de 1992,¹ y la complejidad de su proceso preparatorio se refleja no solo en su duración de más de dos décadas, sino también en la cantidad de propuestas que han surgido a lo largo de los años.

El principal objetivo de esta Ley es reglamentar los artículos 77 y 140 de la

Constitución² y así establecer el modo de convivencia de las dos lenguas oficiales paraguayas. El centro de interés de los promotores de la Ley ha sido principalmente normalizar el uso del guaraní, que a pesar de su carácter co-oficial sigue muy poco representado en los ámbitos oficiales, con la excepción del sistema educativo en su nivel primario y secundario. No obstante, la Ley

1 “La Ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro” (es decir, los idiomas oficiales, el castellano y el guaraní) (*Constitución* 1992: art. 140).

2 El art. 77 garantiza la enseñanza inicial “en la lengua oficial materna del educando” y la instrucción “en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales”; los hablantes de otras lenguas deben elegir uno de los idiomas oficiales para su enseñanza inicial. El art. 140 establece el carácter pluricultural y bilingüe del país y la co-oficialidad del castellano y guaraní, y considera las demás lenguas indígenas y minoritarias como el patrimonio cultural de la Nación.

se refiere también a otras lenguas amerindias en el territorio paraguayo, en cuyo tratamiento enfocamos nuestro artículo.

Si bien la situación lingüística de Paraguay es generalmente conocida, creemos útil mencionar aquí los datos estadísticos más importantes del último Censo 2002: el guaraní es la lengua mayoritaria —aunque minorizada por la permanente situación diglósica— hablada por un 86,6% de la población; el castellano es hablado por un 69,6% (dgeec 2004: 123). El 58,3% es bilingüe en estas dos lenguas, y el 27,6% es monolingüe en guaraní (dgeec 2007). En un 59,0% de los hogares, el guaraní es el instrumento preferido de comunicación diaria; el castellano lo es en un 35,8%, y el restante 5,2% prefiere comunicarse en otras lenguas, indígenas o inmigrantes, mayormente portugués y alemán (dgeec 2004: 263).

La situación de las lenguas indígenas en Paraguay viene resumida en la tabla 1. Las veinte lenguas indígenas reconocidas por el Censo 2002 son habladas por unas 60 mil personas (un 1,2% de la población) y el número total de los indígenas son unas 90 mil personas (un 1,7% de la población; dgeec 2004: 23 y 59). Las diferentes etnias no son muy numerosas, las más grandes tienen entre 10 mil y 15 mil miembros, pero en la mayoría de los grupos hay bastante lealtad lingüística: 12 de las 20 lenguas son habladas por más de un 85% de la comunidad (dgeec 2003: 206-214).

1. Legislación lingüística antecedente

La nueva Ley de Lenguas no es la primera legislación después de la Constitución que se refiere al uso oficial del guaraní. Con bases constitucionales se empezó a implementar a partir de 1994 la reforma

educacional bilingüe, gracias a la cual el guaraní entró en las escuelas no solo como materia enseñada, sino también como uno de los instrumentos de alfabetización y enseñanza (para más detalles véase Zajícová, 2009: 199-212). La educación bilingüe ha sido respaldada por varias leyes y resoluciones ministeriales, de los cuales la principal es la vigente Ley General de Educación (no. 1264/1998), que establece “la formación en el dominio de las dos lenguas oficiales” como uno de los objetivos del sistema educativo nacional, y reafirma el carácter bilingüe de la enseñanza con la lengua oficial materna del educando como lengua de instrucción inicial y la enseñanza de la otra lengua oficial como segunda lengua, enseñada también desde el inicio del proceso escolar (*Ley 1264/98*: art. 9 y 31).³

3 Esta Ley no se expresa específicamente sobre el papel de lenguas indígenas en la educación. Introduce el concepto de la “educación para grupos étnicos” que “se ofrece a grupos o comunidades que poseen su propia cultura, su lengua y sus tradiciones y que integran la nacionalidad paraguaya” (art. 11,e), pero aquí entran también los grupos inmigrantes; dos artículos que se refieren a esta educación, simplemente afirman, que sus principios y fines son iguales como de la educación general (art. 77) y que “la educación en los grupos étnicos tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, e integración en la sociedad paraguaya, respetando sus valores culturales” (art. 78). A pesar de este silencio sobre el papel de las lenguas indígenas, ya en los años noventa existía un sistema de la educación indígena que aseguraba a las escuelas indígenas el derecho de enseñar en sus lenguas hasta el tercer grado de la escuela primaria. La forma de esta educación fue muy variada y dependía mucho de la situación de las comunidades concretas, de la iniciativa del personal docente y del compromiso de las organizaciones religiosas y no gubernamentales en contacto con dichas comunidades.

En el ámbito judicial el uso del guaraní se rige por el *Código procesal penal* (1998), que asegura la posibilidad de declaraciones, interrogatorios, audiencias en cualquiera de los dos idiomas oficiales, y garantiza el derecho del declarante a pedir un traductor de su confianza y la obligación de nombrar intérpretes en el caso de que alguna parte no entienda el idioma usado. Sin embargo, las presentaciones escritas, las actas, la sentencia, etc., son redactadas solo en castellano (*Código* 1998: 30-31).

Por supuesto, esta legislación no ha sido suficiente para asegurar la normalización del uso del guaraní como lengua co-oficial, y así a partir del año 2003 han surgido cuatro proyectos diferentes de Ley de Lenguas, cuya falta era sentida como una gran deuda por parte de la intelectualidad paraguaya (cf. Delgado 2009).

El primer proyecto fue preparado en 2003 por la Comisión Nacional de Bilingüismo (= CNB 2003), fundada en 1994 para coordinar las políticas lingüísticas y la educación bilingüe (CNB 1997: 9), pero esta propuesta nunca ha entrado en el proceso legislativo.

En mayo de 2006, la CNB presentó a la Cámara de Diputados otra propuesta, sustancialmente reelaborada, con muchas reglamentaciones favorables no solo al guaraní, sino también para las demás lenguas indígenas y de inmigrantes habladas en Paraguay, (= CNB 2006; texto en Zarratea 2006).

Insatisfecho con la propuesta, un grupo de más de 50 intelectuales paraguayos encabezado por Tadeo Zarratea y reunido en el llamado Taller de la Sociedad Civil preparó una propuesta alternativa, mucho más detallada y exigente en cuanto al uso del guaraní y enfocada en el estatus especial de ambas lenguas oficiales (= TSC 2006; texto en Zarratea 2006).

En febrero de 2007 se acordó, bajo los auspicios del Ministerio de Educación y Cultura, el proyecto común de la CNB y el TSC (= CNB&TSC 2007; texto en *Leirã* 2008), que fue presentado en septiembre de 2007 al Congreso (*Leirã* 2008: 3). Desde entonces permaneció allí parado por más de dos años.⁴

Solo a principios de 2010, en las vísperas del Bicentenario de la Independencia, los sectores pro-guaraní se han vuelto a movilizar y han lanzado una Campaña por la Promulgación de la Ley de Lenguas. Se han reanudado los debates sobre el texto de la ley y las comisiones respectivas del Congreso han preparado el anteproyecto unificado, que fue finalmente aprobado y promulgado (*Ley* 4251/10).

Vamos a ver los puntos más interesantes de la Ley, enfocados desde la perspectiva de la reglamentación sobre las lenguas indígenas en Paraguay.

4 La información más detallada sobre el contenido de los cuatro proyectos véase en Zajicová (2007).

	Población	Hablantes	
1. Guaraní			
Aché	1 175	1 048	89,2%
Avá-Guaraní	13 339	6 684	50,1%
Mbyá	14 230	12 088	84,9%
Päi-Tavyterã	13 123	6 099	46,5%
Guaraní Occidental	2 223	565	25,4%
Ñandeva	1 980	1 712	86,5%
2. Lengua Maskoy			
Entlhet Norte	6 907	6 538	94,7%
Enxet Sur	6 069	3 666	60,4%
Sanapaná	2 264	905	40,0%
Toba	1 402	1 275	90,9%
Angaité	3 664	772	21,1%
Guaná	252	19	7,5%
Maskoy	756	8	1,1%
3. Mataco Mataguayo			
Maká	1 262	1 223	99,4%
Nivaclé	11 851	11 634	99,0%
Manjui	487	451	96,3%
4. Zamuco			
Ayoreo	2 007	2 003	96,9%
Ybytoso (Yshyr)	1 433	1 360	94,9%
Tomárahõ (Yshyr)	80	79	98,8%
5. Guaicurú			
Toba-Qom	1 482	1 304	88,0%
Total en comunidades	85 986	59 433	
Fuera de comunidades	3 183	1 407	
Total	89 169	60 840	68,2%

Tabla 1. Indígenas paraguayos y sus lenguas

2 Las perspectivas de la Ley de Lenguas

El tratamiento igualitario de todas las lenguas en Paraguay, no solamente de las dos oficiales, fue un rasgo innovador de la propuesta CNB 2006, que proponía medidas para la enseñanza, preservación y promoción de todas las lenguas, y garantizaba el derecho a una alfabetización en cualquier lengua materna: oficial, indígena o inmigrante. Esta propuesta también contenía una reglamentación detallada

sobre las demás lenguas indígenas y garantizaba su presencia proporcional en la publicidad, radio, televisión, transporte o sitios públicos y su promoción a través de libros, periódicos, etc. En esta propuesta la institución lingüística normativa no debía servir solo al guaraní, sino también a otras lenguas indígenas y trabajar también por su estandarización.

Al contrario, la propuesta TSC 2006 enfatizaba el estatus especial de las dos lenguas oficiales y del bilingüismo

guaraní-castellano. La única garantía para los hablantes indígenas era la educación inicial en lengua materna; además de eso solo se proclamaba una preservación y promoción de las culturas y lenguas indígenas en general. Los hablantes de lenguas inmigrantes debían elegir una de las lenguas oficiales para empezar la escolarización.

Esta triple clasificación fue la perspectiva adoptada por la propuesta CNB&TSC 2007 y también aparece en la Ley aprobada. Las medidas son diferentes en cada uno de los tres grupos: la promoción y el desarrollo de las dos lenguas oficiales, la preservación y la promoción de las lenguas indígenas, y el respeto hacia las demás lenguas (art. 2). Por ejemplo, la educación bilingüe guaraní-castellano está garantizada desde el nivel primario hasta el universitario; la educación inicial en lengua materna (art. 9/6) y un plan educativo diferenciado (art. 10/1) están garantizados para los hablantes de lenguas indígenas, mientras que los hablantes de otras lenguas tienen que elegir una de las lenguas oficiales para su escolarización.

No obstante, la Ley aprobada adoptó algunas ideas de la propuesta CNB 2006 prestando mayor atención a las lenguas indígenas, lo que se refleja ya en los primeros artículos. La propuesta CNB&TSC 2007 habla solo de la preservación de las lenguas indígenas; (Ley de “preservación y promoción”, art. 2), y quiere disponer medidas para “promover y garantizar” su uso (art. 1).

En relación con la educación indígena, hay otra disposición favorable que no estaba presente en las propuestas originales: en el territorio de una lengua indígena, los maestros deben ser formados también en esa lengua, que será empleada

como un instrumento didáctico adicional (art. 30).

2.1 Funcionarios públicos

Otra reglamentación que menciona lenguas indígenas se refiere al acceso a cargos públicos: en el territorio de una lengua indígena, las personas con mayor competencia lingüística y comunicativa en la lengua respectiva serán preferidas para ocupar cargos públicos (art. 17). Se trata de la misma formulación como la que se refiere a las lenguas oficiales.

Hay que añadir que desde el punto de vista de la lengua guaraní se trata de un paso atrás en comparación con la propuesta CNB&TSC 2007, que para acceder a cargos públicos requería tanto la competencia oral como de la escrita en ambas lenguas oficiales, estableciendo un periodo de 5 años para comprobarlas en el caso de los funcionarios ya contratados (art. 17).

El texto aprobado elimina la mención específica sobre la competencia en el lenguaje escrito y habla sobre la “competencia lingüística y comunicativa” en ambas lenguas (art. 17). A diferencia de la propuesta no se trata de una condición, sino simplemente de una ventaja, ya que “a igual idoneidad profesional, tendrán preferencia las personas con mayor competencia lingüística y comunicativa en las dos lenguas oficiales” (art. 17). En cuanto a los funcionarios ya nombrados, solo aquellos que tienen trato directo con el público tendrán que comprobar la competencia comunicativa oral en las dos lenguas oficiales en un plazo de 5 años. Los únicos funcionarios que están obligados a probar también la competencia escrita son los operadores y auxiliares de justicia (art. 15) y los funcionarios de la Secretaría de Políticas Lingüísticas (art. 36).

2.2 Institución lingüística normativa

Uno de los temas centrales de la nueva Ley es el establecimiento de un organismo responsable de la ejecución de políticas lingüísticas y de la normativización lingüística. Este organismo, la Secretaría de Políticas Lingüísticas⁵, se refiere a tiene más responsabilidades que en el anteproyecto original. Además de la Dirección General de Planificación Lingüística y de la Dirección General de Investigación Lingüística, incluye también la Dirección General de Documentación y Promoción de Lenguas Indígenas (art. 31-42). Esta Dirección debe registrar, tanto en forma oral como escrita, las lenguas indígenas, especialmente aquellas en peligro de extinción (art. 39); y debe promover su revitalización, conocimiento, uso y valoración en toda la comunidad nacional (art. 42).

Otra institución establecida por la Ley es la Academia de la Lengua Guaraní, la autoridad en la estandarización del guaraní. Es una entidad privada que debe recibir un subsidio anual para el sostenimiento de sus actividades y cuyos primeros 15 miembros serán elegidos a través de un concurso público (art. 43-46).

Como las actividades de la Secretaría, igual que las de la Academia, dependen de la asignación de los fondos respectivos en el Presupuesto General, es de esperar que la implementación de estos artículos causará mayores debates en los próximos meses, y que la entrada en pleno funcionamiento no será hasta el año 2012, en el caso más optimista. Mientras tanto debe-

ría concretizarse la estructura interna de la Secretaría, para lo que ya han surgido algunas propuestas concretas (en especial del TSC, véase Zarratea 2011).

Del establecimiento y del trabajo de la Academia depende directamente la plena implementación de la ley, ya que las exigencias relativas al guaraní escrito —hay menos que en la propuesta original—,⁶ siempre aparecen con la condición expresa de usarla “una vez establecidos el alfabeto y la gramática oficial del idioma guaraní”. Es tarea de la Academia, para establecer el alfabeto oficial, basarse en el alfabeto utilizado en la Convención Nacional Constituyente de 1992; art. 44/2); y en todas las obligaciones que requieran una expresión escrita, “sólo serán exigibles una vez transcurridos tres años” (art. 51). Es una condición que no estaba presente en ninguna de las propuestas y que es de hecho paradójica y sintomática a la vez: crea la falsa ilusión de que supuestamente no hay un alfabeto o una gramática estándar —a pesar de la presencia del guaraní en las escuelas desde hace varias décadas.

2.3 Rotulaciones

Otra reglamentación sobre las lenguas indígenas se refiere a su uso en los espacios públicos: en los territorios indígenas, “las rotulaciones de calles, señalizaciones, letreros comerciales, nominación de centros educacionales, culturales, recreativos, sociales, deportivos, religiosos y otros” deben incluir también lenguas indí-

5 La SLP está integrada transitoriamente por los miembros de la Comisión Nacional de Bilingüismo (art. 48), reinstalada en 2008 (OEI 2008). El coordinador de la CNB y así también de la SPL es Ramiro Domínguez.

6 Art. 14 “De las leyes y demás disposiciones normativas”; art. 15 “Del uso en el ámbito judicial”; art. 16 “De las comunicaciones”; art. 18 “De los documentos de identidad”; art. 22 “De las etiquetas”; art. 23 “De los títulos académicos”; art. 25 “De las rotulaciones”.

genas (art. 25); y que en todo el territorio nacional deben expresarse en ambas lenguas oficiales. Las medidas exactas están en manos de los gobiernos departamentales y municipales, así que la implementación de la ley en este punto puede ser muy variada.⁷

2.4 Medios de comunicación

Otra tarea de la Dirección General de Documentación y Promoción de Lenguas Indígenas es regular la presencia de dichas lenguas en los medios de radiodifusión y televisión privados (art. 40/4) y de promover su presencia en las nuevas tecnologías y en las industrias culturales (art. 40/5). Curiosamente, la ley omite la mención explícita sobre la promoción del uso de lenguas indígenas a través de la edición de libros y periódicos, que todavía estaba presente en la propuesta de CNB&TSC 2007.

En relación con el guaraní, la ley da un paso atrás, ya que las propuestas TSC 2006 y CNB&TSC 2007 fueron mucho más ambiciosas, pidiendo la presencia equitativa de las dos lenguas oficiales en los medios de comunicación en general, sin especificar si son públicos o privados (art. 10). La Ley aprobada exige igualdad solo en los medios estatales, y en los medios privados, únicamente, en los programas de contenido oficial (art. 10/3).

2.5 El gobierno y la administración pública

Para concluir, vamos a mencionar un ámbito que ya no cuenta con la reglamentación a favor de las lenguas indígenas y que es muy ilustrativo del complejo proceso de normalización del guaraní; se trata del uso lingüístico en el gobierno y en la administración estatal, donde todas las propuestas legislativas coincidían requiriendo el uso equitativo de ambas lenguas oficiales, tanto en su forma escrita, como hablada.

La Ley aprobada otra vez da un paso atrás. Ya el cambio del título del artículo en cuestión es significativo: “De la igualdad entre las lenguas oficiales” ha cambiado a “De las lenguas oficiales” (art. 3). Mientras que la última propuesta dictaba que “Las lenguas oficiales de la República tendrán vigencia y uso *en forma equitativa* en los tres Poderes del Estado y en todas las instituciones públicas”, ahora dice solo: “Las lenguas oficiales de la República tendrán vigencia y uso en los tres Poderes del Estado y en todas las instituciones públicas.” Así, la manera y la extensión de la implementación de este artículo depende mucho de la iniciativa

7 De hecho, la única ocasión de momento conocida en la que la Ley fue aprovechada en la reglamentación municipal, sirvió en realidad para promover el castellano frente al portugués, y no el guaraní frente al castellano: en junio de 2011 la Junta Municipal de Ciudad de Este aprobó la ordenanza (n. 010/2011) sobre “la obligatoriedad de la utilización de los idiomas oficiales (castellano y guaraní) ó de por lo menos uno de ellos, en todo lo referente a la cartelería publicitaria y comercial instalada en la ciudad” (MCDE 2011a). Solo como opción secundaria se podrán usar otros idiomas. Según el diario *La Nación*, eso supondrá el cambio del 100 por ciento de los carteles en el microcentro comercial, escritos únicamente en portugués (Anónimo 2011). Vencido el plazo dado a los comerciantes, los carteles que no se adecuen a la normativa serán retirados, los dueños sancionados y los negocios cerrados (MCDE 2011b, 2011c).

de los funcionarios de las diferentes instituciones oficiales.⁸

Por otro lado, entre los derechos individuales se ha mantenido el derecho de “comunicarse con los funcionarios públicos en general en una de ellas” (es decir, lenguas oficiales) (art. 9/1), y el de “utilizar cualquiera de las dos lenguas oficiales ante la administración de justicia y que sus declaraciones sean transcriptas en la lengua elegida sin mediar traducción alguna” (art. 9/5), lo que es un cambio importante en comparación con lo garantizado por el vigente *Código procesal penal*.

3. Conclusiones

Si resumimos las diferencias más importantes entre el anteproyecto CN-B&TSC 2007 y la Ley aprobada, las lenguas indígenas han conseguido un mayor respaldo legal en algunos puntos, aunque a veces más bien simbólicos. En cuanto a la normalización del guaraní, aquí los autores del anteproyecto tuvieron que ceder en varios puntos importantes y la forma y los efectos de la implementación de la Ley dependerán más de las iniciativas individuales que de una exigencia legal.

Varios de los puntos han quedado condicionados por el trabajo de la aún no creada Academia de la Lengua Guaraní; como es, por ejemplo, la implementación de la Ley cuya activación es decisiva.

Pese a varios pasos atrás, la Ley de Lenguas no deja de ser un logro muy importante y un instrumento crucial para

mejorar el estatus del guaraní y para combatir las manifestaciones de la discriminación lingüística. Sin embargo, el proceso de su implementación apenas acaba de empezar, y el peligro de quedarse solo en papel persiste.

Aun implementada plenamente la ley, no habría que verla como una victoria final, sino como un paso más en el largo camino hacia la emancipación del guaraní. Más pasos habrá que dar en el futuro —si el objetivo es la igualdad real de las dos lenguas oficiales y la eliminación de cualquier discriminación lingüística en Paraguay.

Agradecimiento

Este artículo fue preparado en el marco del proyecto MSM6198959211 “Pluralidad de Cultura y Democracia”, apoyado por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa.

Referencias bibliográficas

- Anónimo. (2011). Carteles tendrán que estar escritos en español o guaraní. *La Nación*, 20-6-2011. <http://www.lanacion.com.py/articulo.php?carteles-tendran-que-estar-escritos-en-espanol-o-g&edicion=2&sec=10&art=27443> (28-7-2011).
- CNB. (1997). Comisión Nacional de Bilingüismo. *Ñane ñe' Paraguái Bilingüe: Políticas lingüísticas y educación bilingüe*. Asunción: Fundación en Alianza; mec.
- CNB. (2003). Comisión Nacional de Bilingüismo (2003). *Anteproyecto: Ley General de Política Lingüística o Ley General de Normalización Lingüística*, ms., 8 p.
- Código procesal penal*. (1998). *Ley 1286/98*. Asunción: Intercontinental.
- La Constitución de la República del Paraguay: Con sus Fundamentos*. (1992). Investigación y recopilación J. M. Plano de Egea. Asunción: LD.

8 Parece que el primer organismo gubernamental en empezar a implementar este artículo —si descontamos el Ministerio de Educación con la educación bilingüe— es la Secretaría Nacional de Cultura, que presenta una buena parte de su página web oficial también en guaraní (SNC 2011).

- Delgado, S. (2009). Ley de Lenguas, importante deuda. *Revista Bicentenario*, 1(1), 6. <http://www.bicentenario-paraguay.gov.py/RevistaBicentenario.pdf> (31-7-2011).
- dgeec. (2003). Paraguay, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. *Pueblos Indígenas del Paraguay: Resultados finales; II Censo Nacional Indígena de Población y Viviendas 2002*. Fernando de la Mora: dgeec. <http://www.dgeec.gov.py> (31-7-2011).
- dgeec. (2004). Paraguay, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. *Paraguay: Resultados Finales Censo Nacional de Población y Viviendas: Año 2002 - Total País*. Fernando de la Mora: dgeec. <http://www.dgeec.gov.py> (31-7-2011).
- dgeec. (2007). Paraguay, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. *Censo Nacional de Población y Viviendas: Paraguay 2002*. Procesado con Redatam+SP. CEPAL/CELADE, 2003-2007. Fernando de la Mora: dgeec. <http://www.dgeec.gov.py> (31-7-2011).
- Comisión Nacional de Bilingüismo & Taller de la Sociedad Civil. (2008). *Leirã, Paraguái retã ñe' nguéra reheguáva: Proyecto de ley de lenguas de la República del Paraguay; Imopete mbyre MEC pe, CNB ha TSC rembiapokue ári; Consensuado en el MEC sobre anteproyectos de la CNB y el TSC*. Asunción: Marben.
- Ley 1264/98: *Ley General de Educación 1264/98*. http://educacionsuperior.mec.gov.py/v4/images/stories/images/ley_1264-98_-_ley_general_de_educacion.pdf (31-7-2011).
- Ley 4251/10: Ley N° 4251 De Lenguas. *Gaceta Oficial de la República del Paraguay* 257, 52-60. <http://www.presidencia.gov.py/v1/?p=50268> (31-7-2011).
- Municipalidad de Ciudad de Este. (2011a). Sandra emplaza por 60 días a comerciantes a poner en regla carteles del centro, 20-6-2011. <http://www.municde.com/?p=451> (29-7-2011).
- Municipalidad de Ciudad de Este. (2011b). CDE sancionará a dueños de carteles publicitarios que no usen idioma oficial, 1-7-2011, <http://www.municde.com/?p=475> (29-7-2011).
- Municipalidad de Ciudad de Este. (2011c). Intendencia ordena retiro de carteles, 19-7-2011, <http://www.municde.com/?p=532> (29 julio 2011),
- OEI. (2008). Paraguay—Comisión de Bilingüismo quedó reinstalada y trabajará en la formación de docentes bilingües. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 5-12-2008. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3983> (31-7-2011).
- Secretaría Nacional de Cultura de Paraguay. (2011). <http://www.cultura.gov.py/lang/gu> (29-7-2011).
- Zajícová, L. (2007). El reciente desarrollo en las políticas lingüísticas en Paraguay. *Romanica Olomucensia* 19, 207-222.
- Zajícová, L. (2009). *El bilingüismo paraguayo: Usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Frankfurt: Vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- Zarratea, T. (2006). Compatibilización de dos proyectos de ley que reglamenta los artículos 77 y 140 de la Constitución Nacional. *Paraguái ñe'ẽ*, 4-9-2006. paraguaine@googlegroups.com. 22 p.
- Zarratea, T. (2011). Proyecto de estructuración administrativa de la Secretaría de Políticas Lingüísticas. *Mbatoví: Espacio de la Cultura Bilingüe Paraguaya*, 5-5-2011. <http://mbatoví.blogspot.com/2011/05/proyecto-de-estructuracion.html> (28-7-2011).

La lengua shuar y su uso radiofónico: funciones referenciales y deixis socio-identitaria

Maurizio Gnerre
[m_gnerre@hotmail.com]

Resumen

A partir del 29 de enero de 1968 la Federación de Centros Shuar (con base en Sucúa, Valle del Upano, provincia de Morona Santiago, Ecuador suroriental) empezó a transmitir programas en lengua shuar durante muchas horas cada día a través de la emisora independiente, “Radio Federación”. Después de cuarenta años, cuando ya había sido re-denominada “Radio la Voz de Arutam”, el 24 de diciembre de 2009 su licencia fue revocada por el gobierno nacional.

1. Cambios sociales

La radio shuar empezó a operar con el imprescindible aporte de los misioneros salesianos presentes en Morona Santiago, desde finales del siglo XIX. Para finales de los años 60, las seis décadas de actuación misionera habían tenido un gran impacto sobre los shuar de varias partes de Morona Santiago. Los salesianos habían llegado a controlar, con medios relativamente precarios, un inmenso territorio (una parte relevante del “Vicariato Apostólico de Méndez y Gualaquiza”, de los mapas eclesiásticos) habitado con densidad y profundidad temporal distintas por los shuar divididos en innumerables unidades residenciales. Los misioneros actuaban como incansables agentes de “civilización” y de conversión, casi como los antiguos encomenderos y los misioneros de las “reducciones” coloniales, forjando no sólo la organización del espacio físico y socio-político, sino también los ritmos temporales (diarios y anuales) de las actividades de las misiones. La intervención a nivel sociológico tenía varios

ejes; entre éstos quizás el más relevante fue la institución de los “internados” en las misiones. En los internados residían durante casi todo el año, muchos niños y jóvenes shuar, quienes prestaban sus servicios para recibir a cambio además de su propia subsistencia, educación formal y cristiana. Una vez culminado su ciclo escolar, estos jóvenes regresaban a sus lugares de origen hallándose bastante desadaptados a las formas de vida que continuaban vigentes y además con nuevas ideas y perspectivas.

El largo trabajo factual ideológico realizado por generaciones de salesianos en su afán de “domesticación de los cuerpos salvajes”, como llamé a este proceso de control (Gnerre 2003), fue favorecido y de alguna forma fortalecido por factores socio-históricos complejos. Una fecha tal vez muy importante en todo este proceso fue la de 1942, cuando se dio el conflicto con el Perú, catastrófico para el Ecuador, que motivó y fortaleció la presencia “civilizadora” en toda la región, al norte de la nueva frontera, fijada por el Tratado de Río de

Janeiro. Las consecuencias del conflicto de 1942 sobre la sociedad shuar no han sido todavía muy bien estudiadas y entendidas, pero sin duda los misioneros actuaron de forma adecuada y muy funcional a las exigencias de un estado que en aquel entonces, no tenía la fuerza para establecerse de forma efectiva en una región de difícil acceso. Después de las dos décadas subsiguientes a la derrota ecuatoriana, los cambios en la sociedad shuar fueron cada vez más intensos: se redujo enormemente la conflictividad interna, entonces endémica (si bien parecían crecer los conflictos con sus vecinos achuar) y luego de aproximadamente dos décadas después del conflicto con el Perú, la sociedad shuar estaba casi completamente “pacificada”, por lo menos en apariencia. Empezaron a formarse algunos embriones de aldeas, cosa antes impensable, mientras posiblemente disminuía el poder de muchos chamanes, aunque aumentaba su número (un proceso similar se dio dos décadas más tarde entre los achuar, véase Descola 1981).

Las formaciones de algunos pequeños aglomerados de residencias, aún no estructuradas —según la idea de “pueblo” con una plaza y hasta con una capilla— fueron la base para cambios masivos en las formas residenciales shuar; con el apoyo de los misioneros se formó un número creciente de pequeñas aldeas con presencia shuar, ya consideradas cristianas por los misioneros. Se daba lentamente una transición hacia formas de un tímido reconocimiento de liderazgos para cada aldea, superando lentamente, la tradicional falta de reconocimiento de “jefes” con autoridad extensa, más allá de su propia residencia. Si las ventajas de estos cambios de formas residenciales eran claras para los misioneros que tenían así a su “alcance” una población

de decenas de personas y hasta un número creciente de pequeñas capillas que surgían en muchas de las aldeas, lo era también para muchos shuar (aunque muchos otros quedaban inconformes), ya que tenían mejores condiciones de vida con los misioneros, como es el alcance a los bienes occidentales, principalmente herramientas y armas para la caza. Con mayor frecuencia, las “nuevas” residencias de las aldeas eran unifamiliares ya que muchos ex-alumnos de los “internados” misioneros seguían las insistentes recomendaciones misioneras de reducción de la “promiscuidad” hacia el triunfo del modelo monogámico cristiano occidental.

Muchas regiones pre andinas, como el Valle del Upano donde se ubica Sucúa, en una época bajo el control de los shuar, eran repartidas entre migrantes andinos que llegaban en especial de las provincias de Azuay y de Cañar, en parte bajo el amparo de la Ley de Reforma Agraria de 1964.

Entre los años 50 y 60 muchas aldeas, en especial en el Valle del Upano, al sur de la antigua capital Macas, pasaron a llamarse “centros”, como otro paso hacia los cambios drásticos de modelos territoriales de la región, cada vez más divergentes de los anteriores, de las residencias aisladas. La creciente difusión de herramientas y en años más recientes, el uso de motosierras y el paralelo aumento demográfico fueron, entre otros factores, los que contribuyeron a ampliar de forma antes inimaginable, los desmontes y la circulación de riquezas y bienes (Münzel y Kroeger 1981; Bustamante 1988). Se fortalecían nuevas representaciones/percepciones del espacio/tiempo y se observaban innovaciones como el establecimiento de una radio emisora shuar o la construcción, en algunos centros, de las primeras pistas de

aterrizaje. Ya se había instituido la primera "Asociación de Centros Jíbaros y la Misión de Sucúa", embrión de la futura Federación Shuar y surgían algunos líderes que podían ya presentarse en el país y fuera de su región (Directorio 1976).

2. Cambios lingüísticos

Tantos cambios sociales tuvieron efectos variados sobre las auto representaciones de los shuar y como es obvio, sobre usos y prácticas lingüísticas y comunicativas (Hendrix 1983). Algunos cambios produjeron casi directamente innovaciones lingüísticas, principalmente en el uso y funciones de la lengua shuar, como la reducción de los géneros discursivos, en especial aquellos cargados con mucha fuerza ilocutiva, como por ejemplo, las conversaciones ceremoniales (Gnerre 1986, 2007).

En los internados misioneros la represión lingüística y de otro orden prevaleció toda la década de 1950, lo que se observaba en la transcripción de un relato autobiográfico de Ricardo Tankámash, grabado por el antropólogo Mark Münzel en 1975, cuando el entrevistado tenía 25 años, (Münzel y Kroeger 1981:217-18):

Yo era interno de los salesianos. Yo no quería ir al internado pero mi madre decía: '¡Tienes que hacerlo! ¡Tienes que aprender castellano, te tienes que civilizar!' [...] Mi padre se negaba a visitarme allí, pero mi madre venía. [...] Pero a veces no me dejaban verla por haber sido desobediente o no haber rezado bien o por haber hablado en shuar con otros niños, en vez de en castellano. [...] Los padres explicaban a mi madre: "Tu hijo ha hablado

shuar, por eso no puedes verlo hoy. Pero si habla todo el mes español, puedes verle la próxima vez."

Lo poco de shuar que se utilizaba en las misiones era limitado al contacto de algunos misioneros con los visitantes shuar que llegaban a las misiones y con los misioneros "itinerantes" en sus recorridos pastorales. Por lo general, se habían establecido formas comunicativas con los internos, como la disciplina y un asimétrico derecho a la palabra y a la lengua. Sin embargo, a partir del comienzo de la década de 1960, el resultado de un largo camino, llevado adelante por una minoría de misioneros, hacia la construcción y el dominio de una variedad de shuar hablado y escrito (Gnerre 1979, Bottasso 2003), empezó a dar sus frutos. Se había introducido y difundido la escritura, no sólo del español sino también del shuar (Gnerre 2000^a). Una variedad de shuar "domesticada" era aprovechada en primer lugar en los textos religiosos como los catecismos para la enseñanza de la doctrina cristiana y la conversión de los shuar. Este tipo de shuar "domesticado" era redactado y enunciado por los misioneros con puntos y comas, con frases relativamente mucho más cortas que la enunciación propia de los shuar y con una proporción mucho mayor de formas verbales "finitas" (con marcas de tiempo/aspecto) de tipo "gerundivo/infinitivo". Este tipo de lengua shuar empezó a ser utilizada en textos de contenido educativo más amplio y elaborados desde la década de 1960, en especial por un misionero muy capaz y creativo, el Padre Alfredo Germani (Aijiu Juank') que desde la mitad de esa década elaboró varios textos mimeografiados (entre otros Germani 1965).

Este tipo de lengua utilizada con funciones esencialmente referenciales y expositivas muy poco interactivas, se planteaba mucho menos marcada por “género” que la lengua y sus usos orales fuera de los ambientes e internados misioneros. Constituía así un elemento fuerte para introducir entre los jóvenes shuar, aunque lentamente, nuevas percepciones de los roles masculinos/femeninos, el acceso al conocimiento del mundo exterior y también ideas sobre la posibilidad de “movilidad” social, alcanzable a través de la educación. Estas posibilidades se vislumbraban en primer lugar, a través del control del idioma dominante, el español que cada vez más se percibía como un “trabajo y un mercado”, (Rossi-Landi 1975) pero también como el control de nuevas formas de shuar escrito y hablado. Los jóvenes que regresaban a sus lugares de origen utilizaban sus habilidades lingüísticas y los conocimientos codificados a través de ellas para fortalecer su presencia política y educacional. Este shuar “domesticado” y “modernizado”, originado en la obra de algunos misioneros y en las prácticas de los distintos internados era relevante para construir y ocupar espacios socio-políticos nuevos, inalcanzables para los pocos y débiles “mayores” (*uunt*) tradicionales y con menos capacidad de control.

3. La Radio Federación y la lengua shuar

El contexto regional en que se formó la Federación de Centros Shuar era bastante complejo y basta tomar en cuenta lo dicho anteriormente.

En relación al tema que nos interesa, la institución de la radio emisora shuar, se puede mencionar como antecedentes relevantes: por un lado, la presencia de la

misión evangélica entre los shuar y el establecimiento de una radio emisora en Makuma, que complementaba y fortalecía localmente la poderosa radio emisora, también evangélica: “La Voz de los Andes”, que se transmitía desde Quito. Por otro lado, algunos shuar ya habían tenido una breve experiencia de locución en su idioma en las Escuelas Radiofónicas Populares (ERP) del obispado de Riobamba.

En 1967, un misionero salesiano muy destacado, el Padre Juan Shutka, quien organizó las primeras asociaciones de centros shuar en el Valle del Upano, consiguió de la Embajada de los Estados Unidos en el Ecuador la donación de un aparato de transmisión que fue instalado en Sucúa, en la misión salesiana, cuando todavía no existía un edificio que acogiera a las oficinas de la Federación de Centros Shuar.

Fue en este contexto, a comienzos de 1968 que empezó sus operaciones la “Radio Federación Shuar”. Los primeros locutores radiofónicos eran algunos jóvenes, hombres y mujeres, originarios del Valle del Upano, quienes habían pasado varios años en los internados misioneros o en la región; hablaban una variedad del shuar caracterizada regionalmente y que año tras año se fortalecía como la variedad de “referencia” para los hablantes del shuar, presentes en un territorio muy amplio de las provincias de Morona Santiago, al sureste de Pastaza y al norte de Zamora Chinchipe.

Emergía y se fortalecía la idea de una unidad lingüística de los shuar en la que se auto reconocían las innumerables variaciones locales. En las décadas de los 70 y 80 se dio hasta una “expansión” sociolingüística del shuar entre hablantes jóvenes del achuar del Ecuador, habitantes

de las regiones al oriente del río Makuma, a través de la difusión radiofónica y de la presencia de maestros "tele-auxiliares" en los recién formados pequeños "centros" achuar más occidentales (Germani 1977). A consecuencia de la actuación de misioneros como el padre salesiano Luis Bolla, hubo un rechazo a esta "invasión" simbólica shuar y a los achuar mientras fortalecían su organización indígena (la N.A.E. – Nacionalidad Achuar del Ecuador) y tomaban otros rumbos de auto representación lingüística cultural.

Para el fortalecimiento de la variedad del Upano contribuían no sólo el poderoso medio radiofónico, sino también las formas del shuar escrito de los "guiones" utilizados por los locutores y de los textos elaborados para las escuelas radiofónicas, utilizados por los "tele-maestros" presentes en número creciente, en los "centros" shuar que igualmente crecían año tras año.

De tal forma se instituía entre los shuar un tipo de "diglosia", tanto de formas lingüísticas como de estilos discursivos. Al mismo tiempo, se daba una creciente folklorización de los estilos "tradicionales" como los discursos de visita y los jóvenes shuar, muy hábiles en imitar las formas de hablar de los "ancianos" con pulsaciones abdominales y su característica emisión vocal. En muchos casos, estos tipos de conversaciones eran representadas en eventos folklóricos causando la hilaridad de todos los shuar presentes.

La Radio Federación y su empleo educacional mereció durante algunos años atención internacional (Calvet 1982), en una época en que los temas de defensa de los derechos de las lenguas minoritarias y de su empleo en funciones "altas" apenas empezaba a ser planteado.

Como mencioné, a raíz del surgimiento emergente del shuar escrito se dio también la labor de los misioneros. En el transcurso del tiempo, la mediación del shuar escrito se fortalecía siendo la "guía" para las formas lingüísticas adoptadas en la radiodifusión por locutores y radio-maestros (Gnerre 2000a).

No obstante, como parece obvio, no se trataba solamente del fortalecimiento de una variedad shuar percibida cada vez más como "regional" sobre las otras ya percibidas como "locales", sino de algo más profundo, de tipo lingüístico-pragmático que surgía de las nuevas condiciones de enunciación radiofónica, caracterizadas por una total ausencia de interacción cara a cara; hasta entonces la única posible para los hablantes del shuar, así como para todas las lenguas orales.

No sólo los locutores de la Radio Federación Shuar sino todos los que se acercaban a los micrófonos para enviar simples mensajes a sus familias y comunidades, sino también los líderes de la federación que pronunciaban sus discursos, debían construir (casi "inventar") sus estrategias comunicativas, en ausencia de una interacción directa y visual con un interlocutor de un discurso dialógico, enfrentando de tal forma una enunciación solo fonético-acústica para nada visual (Grabaciones de dos ejemplos de mensajes enviados por shuar no locutores; 3 minutos).

Los locutores ya profesionalizados y luego los "tele-maestros" construían sistemáticamente enunciaciones condicionadas por varios marcos contextuales que llamaremos metapragmáticos: la ya mencionada ausencia de un interlocutor, casi paradójicamente balanceada por la plena conciencia de incalculables radioescuchas, la actitud necesariamente referencial y au-

toritaria de tipo “didáctico” y la conciencia de utilizar un instrumento de gran alcance político pero controlado por misioneros y líderes políticos (Grabaciones de dos ejemplos relevantes de formas de hablar de locutores profesionales; 4 minutos).

La implementación casi exclusivamente referencial, expositiva y didáctica de la lengua echaba sus raíces y fortalecía modelos escolares y eclesíásticos de enunciación no dialógica (Gnerre 1986). Los sinúmeros y larguísimos discursos políticos de líderes shuar tenían una fuerte caracterización didáctico expositiva. Además, la lengua y el discurso eran producidos como un “servicio social”, algo totalmente nuevo en la praxis comunicativa shuar.

Para entender un poco mejor la relevancia de la formación del estilo de habla shuar radiofónica es importante mencionar algunas características pragmáticas gramaticales del idioma. Quizás la más relevante sea la de la posición reservada al interlocutor/destinatario, dentro de la gramática de la lengua. Otra característica a ser mencionada es la de la formación histórica de varios morfemas verbales con base en la raíz *t-i/a/u* ‘decir’ (Gnerre 2010), un verbo presente con gran frecuencia que desempeña funciones epistémicas tanto en las formas narrativas y en las interacciones discursivas.

Año tras año se constituía así, un uso lingüístico menos “interactivo” (menos *address-oriented*) y más “referencial”, caracterizado por rasgos novedosos como: la reducción de: 1) de cadenas de formas “dependientes” (“gerundivas”) y un relativo privilegio de formas “finitas” (con marcas de tiempo y de modalidad); 2) de los marcadores de deixis social y de las marcas epistémicas como entre otras las codificadas por formas del verbo ya mencionado

t-i/a/u ‘decir’ y del uso de las marcas interrogativas (“retóricas”) *-k* y *-sh*; 3) del uso de los ideófonos y de otras formas relativamente “asistémicas” muy presentes en la enunciación dialógica con funciones indexicales para el hablante y su *audience* (su público). Surgía así un tipo de lengua shuar que por un lado era “reducida” por las nuevas condiciones de enunciación y por el otro, ya era relativamente “estandarizada” y sociolingüísticamente fortalecida.

Mirando ahora el proceso comunicativo radiofónico desde el lado, no necesariamente “el punto de vista”, del “destinatario” hallamos un énfasis sobre el “escuchar”: *Shuar Antuktá!* (raíz *ant-* ‘escuchar, entender’) sin ninguna contraparte visual. Una cosa era la emisión radiofónica cultural y política, otra era la emisión destinada a la educación escolar. En la práctica de las escuelas radiofónicas, al “otro lado” había un “teleauxiliar”, decodificador de la lengua que se escuchaba a través de la emisora radiofónica que devolvía algo de vida a la voz que llegaba a las aulas y a las casas y que salía de la cajita de plástico del aparato radiofónico.

En el marco de una nueva ideología del uso lingüístico y de la enunciación se formaron nuevas condiciones de indexicalidad. Un ejemplo lo hallamos en las operaciones factuales y cognitivas necesariamente presentes en la enunciación y la escucha de una narrativa mitológica: el locutor leía un texto transcrito de una grabación. Tenemos entonces, un texto inicialmente hablado, grabado, transcrito y al final leído (por radio) y escuchado por los radioescuchas que por lo menos en principio, hubieran tenido que reconstruir todo el proceso para entenderlo; por ejemplo, los morfemas *-ja-i* ‘yo-declaración en el contexto de enunciación inicial de un mito

como: "Nantu, Ajuju *auj matsattajai*": 'Narraré lo de Nantu y Ajuju' (Grabación del comienzo de la narración radiofónica del mito de Nantu y Ajuju; 2 minutos).

Nuestro radioescucha imaginario hubiera tenido que entender que el referente *-ja-* no era exactamente el locutor, sino alguien más que había narrado el mito y al cual el locutor que él escuchaba estaba "prestando" la voz. Se trataba entonces de una "ficción" enunciativa, de una especie de discurso referido e indirecto que requería de quien escuchaba una complicidad de decodificación, nunca antes experimentada.

En este mismo contexto de enunciaciones "ficticias" aparecieron tímidamente los primeros ensayos de ficción escrita como el de la breve representación: "Cazando sapos..." de Pedro Wampútsar (Gnerre 2000b), donde padre e hijo salen juntos en la noche/tiempo para buscar sapos comestibles, pero acaban desentendiéndose a causa del autoritarismo del papá (Grabación de un segmento de la representación teatral; 2 minutos).

El ya mencionado Ricardo Tankámash' fue uno de los primeros "autores" shuar que antes de la instalación de Radio Federación había producido materiales narrativos, en parte nuevas versiones de mitos de la tradición oral.

Los "teleauxiliares" se desempeñaban también con un rol de integración con la lengua escrita; su presencia establecía un triángulo con la voz que salía del aparato radiofónico y el libro de referencia para los estudiantes. Se establecía, una percepción de la escritura, instrumento nuevo, asociado a otro instrumento nuevo que era la radio con su voz.

Lentamente se formaba entre los jóvenes una percepción "reflejada" de sí

mismos y se construía una referencialidad narrativa con base de una nueva actitud de "investigación". Tal vez el primer shuar que incorporó esta actitud fue Ricardo Tankámash', el hermano de un líder histórico de la federación shuar, Miguel (Minki) Tankámash'. Él recorrió su región grabando y transcribiendo setenta narrativas mitológicas (Rueda 1983, Gnerre 1983). Pocos años después, en el recién establecido Instituto Normal Shuar de Bomboiza, donde se formaron maestros y profesores shuar, el requerimiento para la elaboración de la tesis de licenciatura fue una investigación etnográfica sobre temas shuar y en muchos casos a partir de la grabación de un cuento autobiográfico de un hombre o de una mujer (Grabación del comienzo de una narración autobiográfica).

Este método fue inspirado por el Padre Silvio Broseghini. La hipótesis de la base de este método era que cada historia de vida revelaba aspectos de la cultura. En estos años y en este contexto creció el interés por aspectos como el muy elaborado lenguaje poético shuar, asociado principalmente a los cantos mágicos (*ánent*), aunque en las emisiones radiofónicas el rol de la música y del canto shuar no fuera destacado ya que sólo se transmitían grabaciones de *nampet* (cantos de fiesta) y muy pocos *ánent*, totalmente descontextualizados y sin ningún ejercicio de apreciación y explicación. A partir del trabajo "etnográfico" que ya se dijo, surgieron muchas investigaciones, publicadas o no, sobre el tema a pesar de una mínima creatividad musical (Belzner 1980, Gnerre 2009).

Sin embargo, el trabajo educativo y de investigación al que se dedicaban varios maestros shuar era en primer lugar metalingüístico, dedicado a la expansión referencial de su lengua para que pudiera lle-

gar a expresar muchos conceptos sin tener que recurrir al español. Los ejemplos no faltaban desde la primera mitad de la década de 1960; así por ejemplo, ya se había introducido quizás espontáneamente, el término *Irúntramu*, una especie de participio pasado pluralizado de la raíz verbal *i-run* ‘reunir, juntar’ que entró en el uso común para expresar el concepto de “federación”. Más simple resultó la adaptación metafórica de la voz *tuntui* ‘gran tambor monóxilo para señales acústicas a distancia’, para referirse a la emisora radiofónica shuar. En este marco, se realizó un trabajo largo de búsqueda que permitiera introducir la variante radiofónica y escolar de neologismos que, como en el caso de los dos ejemplos mencionados, fueron basados o en la utilización de potencialidades del shuar o en la atribución de nuevos valores semánticos en voces usuales del léxico. Los ya mencionados misioneros Alfredo Germani (Aijiu Juank’) y Luis Bolla junto con otros, también fueron muy activos en liderar esta búsqueda de expansión lingüística (Utitiáj 1998). Fueron ellos que con el aporte de varios maestros y colaboradores externos (entre ellos el autor de este relato) consiguieron superar muchas dificultades hasta llegar a la publicación en 1988 de un diccionario español–shuar (INBISH 1988) que enfrentaba en pleno el desafío de la distancia y diversidad conceptual referencial entre la lengua dominante y el shuar (Descola 2000, Gnerre 2011).

En estos años, un misionero muy famoso por sus investigaciones sobre la mitología shuar y sus planteamientos teológicos, el Padre Siro Pellizaro trabajaba junto a algunos colaboradores shuar para elaborar una terminología metalingüística cada vez más detallada que permitiera

hablar y escribir sobre la lengua shuar o cualquier otra.

Existían entonces las condiciones para nuevos pasos hacia una mayor auto apreciación de los hablantes hacia su lengua. La aplicación de este esfuerzo se traducía en publicaciones destinadas a la enseñanza del shuar, como *Aujmátsatai Yatsúchi!* (Germani 1976) (Grabación de un diálogo de *Aujmátsatai Yatsúchi!*; 1 minuto) o para el aprendizaje de otras lenguas a partir del shuar. El instituto que se encargaba de la educación radiofónica publicó un libro para el aprendizaje del inglés a partir del shuar, sin casi ninguna mediación del español. El título, bilingüe shuar-inglés, era un orgulloso “*II jinti. Our way*” (Gnerre 1999). La lógica político-lingüística implícita apostaba a que con una base del shuar era posible enfrentar cualquier diversidad lingüística y conceptual. Las dos publicaciones manifiestan una actitud no muy realista, sino más bien ideológica con relación a la posición de la lengua shuar, ya que, como parece obvio, los hablantes nativos que hubieran tenido la exigencia de aprender el inglés, muy probablemente ya habrían dominado el español y la población de hablantes de la lengua dominante que hubieran deseado aprender, el shuar (el idioma difícil), podría a lo mejor haber logrado cierto aprendizaje.

Hice ya referencia al proceso de expansión referencial que se dio a través de las formas léxicas innovadoras (neologismos) y de un estilo de habla expositivo referencial que implícitamente se ubicaba en una posición más alta respecto al estilo dialógico e interactivo, profundamente presente en la gramática del shuar, tal como indican los morfemas formados a partir del verbo *t-i/a/u* ‘decir’ y su uso evidencial en las narraciones y más en general, en las

interacciones discursivas. Otra dimensión de reformulación de las condiciones y de la metapragmática de la enunciación que se dio a través del shuar radiofónico fue la de que podríamos caracterizar como una nueva "deixis socio-identitaria" el shuar hablado por radio que traía, día tras día, hasta en los hogares más lejanos en la selva y por supuesto en las escuelas radiofónicas, una referencia enunciativa o mejor un "espejo" en que los hablantes, hasta los "locales" tenían que interpretar sus propias imágenes comunicativas. Esto parece haber sido el mayor legado lingüístico de la radio shuar.

Referencias bibliográficas

- Belzner, W. (1980). "Music, modernization and westernization among the Macuma Shuar", en: Whitten, N. (Org.), *Cultural transformations and ethnicity in Modern Ecuador*, Urbana, University of Illinois Press, pp. 731-78.
- Bolla, L. (1972). *Diccionario terminológico shuar*. Sucúa, Escuelas radiofónicas biculturales shuar.
- Bottasso, J. (2003). *Los salesianos y la lengua de los shuar. Prolusión a la Academia Nacional de Historia del Ecuador*. Quito, Abya-Yala.
- Bustamante, T. (1988). *Larga lucha del kakaram contra el sucre*. Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Calvet, L.-J. (1982). "Écoles radiophoniques chez les Shuar", *Le Monde Diplomatique*, n. 336, Marzo, Paris.
- Descola, P. (1981). "Del hábitat disperso a los asentamientos nucleados. Un proceso de cambio socioeconómico entre los achuar" en: Whitten, N., *Amazonia ecuatoriana, la otra cara del progreso*, Quito, Mundo Shuar.
- Descola, P. (2000). "Un dialogue entre lexiques. Ethnographies croisées d'un dictionnaire espagnol-shuar", en Monod Becquelin, y Erikson, pp. 313-328.
- Directorio de la Federación Shuar. (1976). *Federación de Centros Shuar. Solución original a un problema actual*. Sucúa, Federación de Centros Shuar.
- Germani, A. (Aijiu Juank'). (1965). *Unuimiatail*, Sucúa, Misión Salesiana. Mimeografiado.
- Germani, A. (Aijiu Juank'). (1976). *Aujmátsatai Yatsuchi! Manual de aprendizaje de la lengua shuar*, Sucúa, Mundo Shuar, Serie D, n. 1.
- Germani, A. (Aijiu Juank'). (1977). *Educación radiofónica bicultural*. Sucúa, Escuelas radiofónicas biculturales shuar.
- Gnerre, M. (1979). "Los primeros textos impresos en shuar. Los catecismos de los dominicos y de los salesianos. Análisis lingüístico" en: *Los primeros textos en shuar*. Sucúa, Mundo Shuar, Serie E, 7.
- Gnerre, M. (1983). "O Indio como pesquisador" en, *Cuadernos de estudios lingüísticos*, 4, Campinas, IEL, UNICAMP, pp. 31-3.
- Gnerre, M. (1986). "The Decay of Dialogue" en, Sherzer, J., e G. Urban, *Native South American Discourse*, Berlin, Mouton-De Gruyter, pp. 307-1.
- Gnerre, M. (1999). "II Jinti. Our way a Shuar-English textbook from the Amazon", en *Anglistica*, 31, número especial: Laforest, M.-H. y J. Vincent (Orgs), *English and the other*. Nápoles, Università di Napoli l'Orientale.
- Gnerre, M. (2000a). "From Headhunters to Writers: A Shuar Myth and an Oration" en, K. Sammons y J. Sherzer (Org.), *Translating Native Latin American Verbal Art. Ethnopoetics and Ethnography of Speaking*. Smithsonian Institution Press, Washington and London, pp. 197-210.
- Gnerre, M. (2000b). "Cazando sapos... El triste humorismo escondido en un diálogo shuar" en, Monod Becquelin y Erikson. pp. 285-312.
- Gnerre, M. (2003). "L'addomesticamento dei corpi selvaggi", in *Antropología*. Vol. 3, "Il corpo", a cura di C. Mattalucci. Roma, Meltemi, pp. 93-119.

- Gnerre, M. (2007). “Io, agentività e genere nelle modalità comunicative shuar (Amazzonia)”, En: Donzelli, A. y A. Fasulo (Org.) *Agency e linguaggio: etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*. Roma, Meltemi editore. pp. 113-141.
- Gnerre, M. (2009). “Lo sguardo dell'anaconda: i missionari e la musica nelle missioni salesiane fra gli shuar” en, Gasbarro, N. (Org.) *Le lingue dei missionari*. Roma, Bulzoni Editore.
- Gnerre, M. (2010). *Perfil descriptivo e histórico-comparativo de una lengua amazónica: el shuar (Jívaro)*, Vitória-Gasteiz, Universidad del País Vasco.
- Gnerre, M. (2011). “La “traduzione” della “modernità”: la sfida linguistica della resa di concetti del mondo occidentale in una lingua di tradizione orale” en, Vallini, C., A. De Meo, V. Caruso, *Traduttori e Traduzioni* Napoli, Liguori Editore.
- Hanks, W. (2010). *Converting Words. Maya in the Age of the Cross*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- Hendricks, J. (1983). *Images of tradition: ideological transformations among the Shuar*. Ph.D. Dissertation, University of Texas at Austin, Department of Anthropology, Austin, Texas.
- INBISH. (1988). *Diccionario español-shuar*, Sucúa-Bomboiza, Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.
- Monod Becquelin A. y P. Erikson. (2000). *Les rituels du dialogue. Promenades ethnolinguistiques en terres amérindiennes*. Nanterre, Société d'ethnologie.
- Munzel, M. y A. Kroeger. (1981). *El pueblo shuar de la leyenda al drama*. Sucúa. Mundo Shuar.
- Rossi-Landi, F. (1975). *El lenguaje como trabajo y como comercio*. Buenos Aires, Rodolfo Alonso Editor.
- Rueda, M.V., S.J. (1983). *Setenta mitos shuar colectados por Ricardo Tankámash'*. Quito, Mundo Shuar.
- Utitiáj, L. (1998). *Formas de construcción lexical en el shuar*. Tesis de Grado. Quito, UPS, Instituto de Pedagogía Indígena.

Lenguas indígenas en Brasil: la letra y la palabra

Dr. José Ribamar Bessa Freire

Programa de Posgrado em Memoria Social de la
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
[bessa_18@hotmail.com]

Resumen

A comienzos del siglo XVI, eran más de 1.300 las lenguas habladas en Brasil. Más de 1.100 se extinguieron en cinco siglos. Las que sobrevivieron – menos de 200 – quedaron reducidas a la “clandestinidad”, usadas solamente dentro de las aldeas. Eran prohibidas en las escuelas, los conocimientos que guardaban y hacían circular oralmente eran discriminados. En 1988, el Congreso Nacional Constituyente aprobó la Constitución de Brasil, que reconoció a los indios el derecho a usarlas en espacios públicos, de ser alfabetizados en ellas, de usarlas como lenguas de instrucción. La lengua que solo se usaba en espacios domésticos ganó un nuevo espacio: la sala de clase. Para fortalecer sus lenguas y tradiciones, los movimientos indígenas reivindican, ahora, el uso de nuevos tipos de oralidad y de escritura surgidos con las nuevas tecnologías de la informática, del video, en sus nuevos soportes. Nuestro objetivo es presentar en una perspectiva histórica los lineamientos políticos que enmarcaron el destino de las lenguas indígenas habladas en Brasil y destacar el espacio de la lucha por los derechos lingüísticos.

Sabemos hoy que a comienzos del siglo XVI, eran más de 1.300 las lenguas habladas en el territorio de lo que actualmente es Brasil. Fueron identificadas, gradualmente, a lo largo del tiempo, en la medida en que la conquista se expandía. Durante todo el período colonial (1500-1822), los portugueses fueron estableciendo contactos con inúmeros pueblos, cuando se dieron cuenta, especialmente los misioneros, que se encontraban dentro de un archipiélago lingüístico, formado por una enorme diversidad de lenguas que pertenecían a familias y a troncos lingüísticos diferentes. Esa percepción se amplió cuando en los siglos XIX y XX, los frentes de expansión del estado nacional neo-brasileiro continuaron revelando nuevas len-

guas indígenas, cuya existencia era hasta entonces ignorada. Hoy en día, todavía existen lenguas indígenas en la Amazonía, absolutamente desconocidas.

Loukotka (1968), en su trabajo de clasificación de lenguas de América del Sur, calculó la existencia de más de 1.000 lenguas en el Brasil del siglo XVI, de las cuales un poco más de 700 localizadas en el territorio de la actual Amazonía brasileña. Este trabajo fue elaborado a partir de datos lingüísticos precarios registrados en fuentes históricas encontradas en archivos europeos y sudamericanos. En estudio más reciente, Rodrigues (2002), a partir de documentación histórica complementaria, calculó la densidad lingüística de áreas para las que existen documentos

confiables, con proyecciones para áreas desconocidas. Usando otros procedimientos, estimó en 1.273 el número de lenguas indígenas para el mismo período, de las cuales por lo menos 495 eran habladas por pueblos que vivían en lo que hoy es la Amazonía brasileña.

Las divergencias sobre el número de lenguas en territorio brasileño se deben al hecho de que pocas lenguas fueron documentadas y un gran número de ellas desapareció sin cualquier tipo de registro, como observó Rodrigues (1986). Estas divergencias pueden observarse en los tipos de fuente histórica, los métodos utilizados, los criterios usados para demarcar las fronteras nacionales que mudaron a lo largo del tiempo y especialmente el concepto que se acciona para determinar los límites de una lengua

Sin embargo, existe un consenso sobre la gran diversidad lingüística y sobre las funciones de las lenguas indígenas, algunas históricamente más documentadas que otras. Codificaron experiencias milenarias preservadas por la tradición oral, que comprenden tanto el campo de las llamadas etno-ciencias – biología, medicina, farmacia, botánica, zoología, astronomía – como el de las manifestaciones literarias, es decir, de las diferentes narrativas denominadas por los cronistas como ‘mitos’, ‘fábulas’, ‘leyendas’, ‘palabras ancestrales’, ‘poesía’, ‘cantos’. Los pueblos que las hablaban, agricultores y ceramistas, habían clasificado y explicado el complejo mundo en que vivían, atribuyéndole significados y acumulando saberes, un proceso de millares de años de conocimientos sobre la vida y la adaptación a ecosistemas tropicales. (Freire 2010).

A pesar de ser hablantes de lenguas tan diferentes, estos pueblos desarrollaron

un estilo de vida común, en base a una agricultura intensiva de raíces, sobre todo de diferentes variedades de mandioca, complementada por la plantación de maíz, algodón, tabaco, calabaza, maní y ciertos árboles frutales. Este estilo de vida sufrió un gran impacto con la llegada del europeo, que reordenó el espacio en otras bases y redefinió las funciones y los usos sociales de las lenguas, llevando a cabo políticas – explícitas e implícitas – que acabaron interfiriendo en sus destinos.

El colonizador portugués, aunque no siempre fuese letrado, usaba una lengua de tradición escrita, cuyas categorizaciones no daban inteligibilidad a la realidad cultural y ecológica de la región. Desde los primeros contactos, comprendió que la comunicación con los indios era condición fundamental de sobrevivencia en suelo americano. En primer lugar, porque los indios podían proporcionar conocimientos acumulados, sin los cuales no era posible elaborar las estrategias de ocupación de la región. En segundo lugar, porque los indios podían fornecer compulsoriamente la fuerza de trabajo necesaria para viabilizar el proyecto colonial, asentado inicialmente en la extracción del ‘pau-brasil’ y en la plantación de caña de azúcar en el litoral, así como en la colecta de los productos de la floresta, llamadas “drogas do sertão”, en la Amazonía (Freire: 2004).

Por lo tanto, era absolutamente necesario establecer un nivel básico de comunicación, capaz de asegurar eficazmente la organización del trabajo para la reproducción del sistema. Entre tanto, otra de las formas de control se encuentra en la catequesis que ocupa un lugar importante en el establecimiento de este nuevo orden. El jesuita Antônio Vieira coloca en foco el papel de la lengua en este proceso: “Se

eu não entendo a língua do Gentio, nem o Gentio entende a minha, como o hei de converter e trazer a Cristo?” (Vieira 2001: 607).

La interacción entre europeos e indios, el intercambio de informaciones y el proceso para disciplinar la fuerza de trabajo indígena a través de la catequesis sólo serían posibles si se superase la enorme diversidad lingüística, con una lengua de contacto. El debate sobre cual lengua podría desempeñar esta función es una parte importante de las determinaciones del Estado.

La política de lenguas de la Corona Portuguesa, continuada por el estado neo-brasileño después de la independencia, descartó las lenguas indígenas, cuya diversidad fue considerada como “*mañas y astucias del demonio*” para dificultar la propagación del evangelio (Freire: 1983). La actitud predominante de los colonizadores tanto del misionero como del administrador y del militar, fue casi siempre de prejuicio y glotocéntrica. La documentación histórica colecciona una serie de adjetivos para descualificarlas: lenguas “*bárbaras, incomprensíveis, desarticuladas, embrulhadas, horrídas, escuras, irracionais, confusas*”. En el siglo XIX, un militar portugués, Antônio Baena, continúa con esa postura, al referirse a ellas como “*estragadas*” y “*perdidás*” (Freire: 2004).

Este prejuicio, que no se restringe al discurso religioso o administrativo, penetró inclusive en los dominios de la ciencia en diferentes épocas. El naturalista francés La Condamine, en viaje científico por el río Amazonas, en el informe a la Academia de Ciencias de Francia, en abril de 1745, califica las lenguas indígenas como ‘*pobres*’ e ‘*inferiores*’, porque no tenían – según él – términos para expresar ideas abstractas y universales. Ese discurso glotocéntrico

legado a la sociedad brasileña, sustentó las políticas de lenguas que llevaron a la hegemonía de la lengua portuguesa.

En la América colonizada por Portugal, el proceso histórico guarda algunas similitudes con Hispanoamérica en lo que se refiere a estrategias usadas para que las lenguas de base europea se constituyesen en lenguas nacionales y desempeñasen un papel hegemónico. En ambos casos, tal hegemonía fue precedida por el uso de las denominadas *Línguas Gerais* que eran, del punto de vista demográfico, las más importantes lenguas indígenas. Fue el caso del nahuatl, en México, del quechua en el mundo andino y de las dos lenguas generales que se desarrollaron en Brasil: la ‘*Língua Geral Paulista*’ (LGP) y la ‘*Língua Geral Amazônica*’ (LGA) que después de un proceso de expansión, entraron en declinio a partir del siglo XIX, perdieron hablantes y funciones. Su destino fue servir de puente para la imposición del portugués como lengua nacional (Freire 2008).

Como resultado de esa política, más de 1.100 lenguas se extinguieron en cinco siglos. Las que sobrevivieron y que se hablan actualmente – cerca de 188 – quedaron reducidas a la “clandestinidad”, usadas solamente dentro de las aldeas. Fueron prohibidas en las escuelas, los conocimientos que guardaban y hacían circular oralmente fueron discriminados por el Estado a través de sus políticas públicas. Lo mismo ocurrió con las lenguas de origen africana, de los “quilombolas” – los palenqueros, con las cuales los esclavos podían comunicarse libremente sin que el patrón entendiese lo que decían.

La institución escolar es por excelencia, el espacio de aplicación de la política de lenguas. Para las sociedades indígenas, la escuela en Brasil, pasó por tres fases,

según F. Queixalós & O. Renault-Lescure (2000). La primera, *escuela del monolingüismo civilizador*, duró todo el período colonial con el uso de las dos lenguas generales citadas y se prolongó, con la imposición del portugués, en el Imperio (siglo XIX) y República (siglo XX). Su objetivo era la asimilación lingüística coercitiva mediante la imposición de la lengua europea. El jesuita João Daniel explicita esta posición: “*Se o que se pretende nos índios é civilizá-los, e fazê-los gente, este fim só, ou mais depressa e com mais facilidade se consegue com a língua portuguesa, do que com a linguagem dos índios*” (Freire, 2004).

La segunda fase, a partir de mediados del siglo XX, es la de la *escuela del bilingüismo civilizador*, cuando “los idiomas nativos se convierten en instrumentos de su propia extinción”. El procedimiento consiste en la introducción, a través de la lengua propia, de contenidos ajenos y en la utilización de ésta para facilitar el aprendizaje de la lengua oficial. El proceso de sustitución desemboca en el monolingüismo (F. Queixalós & O. Renault-Lescure 2000).

La tercera – *escuela del bilingüismo identitario* – ocurre a partir de 1988, cuando el Congreso Nacional Constituyente, respondiendo a una demanda de las sociedades indígenas y de sus aliados, aprobó la Constitución de la República Federativa de Brasil, que reconoció a los indios, por lo menos en tesis, el derecho a usarlas en espacios públicos, de ser alfabetizados en ellas, de usarlas como lenguas de instrucción en los primeros años. Así, las lenguas indígenas que solo se usaban en espacios domésticos ganaron un nuevo espacio: la sala de clase. Según el Censo Escolar de 2008, existen 205.871 alumnos que estudian en 2.698 escuelas primarias indígenas, de las cuales 1.783 son escuelas

bilingües, 128 monolingües en lenguas indígenas y 787 monolingües en portugués. Sin embargo, el material de lectura en esas lenguas es aún escaso, además la radio y la televisión que llegan a las aldeas transmiten solamente en portugués. Para fortalecer sus lenguas y tradiciones, los movimientos indígenas reivindican, ahora, el uso de nuevos tipos de oralidad y de escritura surgidos con las nuevas tecnologías de la informática, del video, en sus nuevos soportes: radio, teléfono, grabador, filmadora, TV, computador y sus combinaciones – fax modem, base de datos, multimidia.

Del punto de vista demográfico, la referencia de Rodrigues (2000) para Amazonía puede ser generalizada al Brasil: “*Sempre, na história da humanidade, deve ter havido línguas com poucos falantes e aproximando-se do desaparecimento, mas não como na Amazônia de hoje, em que a média de falantes por língua é de aproximadamente 100. Aqui quase todas as línguas são anêmicas, falta-lhes o sangue das populações, e essa anemia aqui é epidêmica. Quase nenhuma língua escapou à grande sangria levada a todas as partes, a todos os refúgios, pelas políticas de conquista da Amazônia*”.

Para discutir la situación de las lenguas minoritarias, operamos el sentido que le da Brezinger (1993), lengua hablada por minoría etnolingüística, que no se confunde con minoría étnica. Casi siempre discriminadas económica y políticamente, las minorías etnolingüísticas sobreviven en un ambiente hostil, donde sus lenguas son excluidas y donde otras lenguas dominan la escuela, la mídia, el poder político, la administración. Este término tiene la ventaja de destacar que una lengua particular está amenazada, corre el riesgo de ser sustituida y de desaparecer, en función de algunos

criterios: número de hablantes, identidad relacionada a la lengua, uso que se hace de ella, función que desempeña, apoyo institucional que recibe y cambios estructurales por los que pasa. Romaine (1995) considera el término ‘minoría’ como “*un eufemismo para hablar de pueblos dominados*”, y el tipo de bilingüismo por este contacto “*una manifestación lingüística de un acceso desigual al poder y a la sociedad*”.

Actualmente, además de la política educacional que introdujo esas lenguas en las escuelas bilíngües, algunos centros de investigación desarrollan proyectos para promover su documentación, ampliando las posibilidades de salvarlas. Es el caso del PRODOCLIN – Proyecto de Documentación de 13 lenguas indígenas, entre las cerca de 35 lenguas consideradas más amenazadas, desarrollado a partir de 2008 por el *Museu do Índio* con recursos del *Banco do Brasil*. En los últimos tres años, el proyecto formó investigadores indígenas y no-indígenas, creó archivos digitales multimedia con grabaciones transcritas y traducidas, produjo levantamiento y diagnóstico sociolingüístico y una base de datos lexicales, además de publicaciones de materiales didácticos y para-didácticos. Se crearon 5.612 archivos sonoros, 493 horas de filmes más de 50.000 fotografías. Una copia de todo el material, debidamente rotulado, retorna a las comunidades (Franchetto 2010).

A pesar de todo ese esfuerzo, el discurso colonial continúa vigente por el hecho de tratarse de lenguas ágrafas. En un seminario realizado en la Cámara de Diputados, en marzo de 2006 sobre los derechos lingüísticos en Brasil, Doña Fiota, hija de esclavos, hablante de una lengua afro-brasileña de origen bantu, llamada *Gira da Tabatinga*, que todavía la usa un grupo de

pobladores de un palenque en Minas Gerais contó, en su lengua, con traducción simultánea, que los palenqueros se dieron cuenta que su lengua estaba amenazada de extinción, porque no la usan más los niños ni los jóvenes. Entonces, la comunidad decidió fortalecer su lengua en la sala de clase, amparada en la ley que protege las lenguas y culturas indígenas y afro-brasileñas. La Secretaria Municipal de Educación prometió contratar una profesora de *Gíria da Tabatinga*, y la comunidad escogió a doña Fiota porque es una especie de Real Academia de aquella lengua de palenque. Sin embargo, cuando fue a cobrar su sueldo, el funcionario de Educación declaró que no la podía contratar porque era analfabeta.

Es decir, el juicio del padre Vieira que califica como “*lenguas brutas y de brutos, sin libro, sin maestro y sin guía*” se puede encontrar en los días de hoy, en el tratamiento que recibió doña Fiota en este episodio y evidencia la penetración de esa ideología en la administración.

El discurso de la resistencia está en la respuesta de Doña Fiota, que solo los sabios la pueden dar:

- *No tengo la letra. Tengo la palabra.*

Referencias bibliográficas

- Brezinger, Matthias. (1993). Langues Minoritaires: un héritage culturel. *Diogenes*. Paris, 161: 3-21
- Franchetto, Bruna. (2010). *Pesquisa Indígena na Universidade*. Rio de Janeiro. Museu do Índio.
- Freire, José R.B. (2010). As relações históricas entre o português e o nheengatu nos universos urbanos e rural da Amazônia. In Noll, V. & Dietrich (Eds.), *W. O português e o tupi no Brasil* (pp.183-210). Rio de Janeiro. Contexto.
- Freire, José R.B. (2008). Nheengatu: a outra língua brasileira. In Lima, I.S. & Carmo, L. (Eds.): *História Social da Língua Nacional*.(pp.119-150) Rio de Janeiro. Casa de Rui Barbosa.

- Freire, José R.B. (2004). *Rio Babel. A história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro. Atlântica/ Eduerj
- Freire, José R. B. (1983). Da 'fala boa' ao português na Amazônia brasileira. *AMERINDIA: Revue d'Ethnolinguistique Amérindienne*. 8: 39-83, Paris, 1983.
- Loukotka, Cestmir. (1968). *Classification of South American Indian Languages*. Los Angeles, University of California. Johannes Wilbert Ed.
- Queixalós, F. & Renault-Lescure, O. (eds.). (2000). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo, IRD/ISA/MPEG,
- Rodrigues, Aryon D. (2002). As Outras Línguas da Colonização do Brasil. In Cardoso, Suzana et alii (Eds.): *500 anos de História Lingüística do Brasil* (pp.72-104). Salvador. UFBA
- Rodrigues, Aryon D. (2000). Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia. In F. Queixalós & Renault-Lescure (Eds) : *As línguas amazônicas hoje* (pp. 15-28).São Paulo, IRD/ISA/MPEG
- Rodrigues, Aryon D. (1986). *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo, Loyola.
- Romaine, Suzanne. (1995). *Bilingualism*. Oxford, Basil Blackwell.
- Vieira, Antônio. (2001). *Sermões*. Org. Alcir Pécora. São Paulo, Hedra, 2 vols.

Derechos de propiedad intelectual de las lenguas indígenas del suroeste de los Estados Unidos

Logan Sutton

[axelrod@unm.edu], [ldsutton@unm.edu]

Resumen

Este artículo trata sobre los derechos de propiedad intelectual y las medidas que han tomado cinco comunidades del suroeste de los Estados Unidos con el fin de proteger su patrimonio lingüístico y cultural en su interacción profesional con académicos de fuera de las comunidades. Luego de una introducción a la diversidad que existe en el suroeste, y de una breve perspectiva general de los derechos de propiedad intelectual, presentaremos una descripción de los esfuerzos de conservación y de revitalización lingüística en cinco diferentes comunidades indígenas: Jicarilla (jicarilla apache), Nación Navajo (navajo), Pueblo Than Ówinge (tewa), Pueblo San Antonio (tiwa), y Nación Tohono O'odham (o'odham). Cada una de estas comunidades se ha enfocado en diferentes problemas como causa de preocupación respecto a la revitalización y protección de su idioma. Trataremos en particular sobre la forma en que estas comunidades han enfrentado a) el alfabetismo, b) la accesibilidad a materiales en el idioma nativo y c) el papel que se permite desempeñar a los académicos de dentro y de fuera de la comunidad en los proyectos lingüísticos aprobados por la comunidad. Aspiramos a que las similitudes y diferencias entre estas distintas comunidades aporten a la discusión sobre las opciones que las comunidades indígenas puedan instituir en su esfuerzo por proteger sus activos culturales y por revitalizar sus idiomas.

Introducción

A la luz de la discusión sobre los derechos de propiedad intelectual entre los programas de revitalización lingüística a lo largo de las últimas dos décadas, este artículo se enfoca en los temas de derechos lingüísticos que han planteado las comunidades indígenas del suroeste de los Estados Unidos en base a sus interacciones con personas de fuera interesadas en sus activos culturales. Describiremos a continuación la situación lingüística de cinco comunidades del suroeste de los Estados Unidos, expondremos algunas de sus ma-

yores preocupaciones en la protección de sus idiomas y sus culturas, y discutiremos las medidas que han implantado para enfrentar dichas preocupaciones.

El “suroeste” de Norteamérica, definido cultural y geográficamente, está centrado en los actuales estados de Nuevo México y Arizona, y se extiende hasta el sur de Colorado y Utah, el sur de California, el norte de México y el suroeste de Texas. La mayor parte de esta región está compuesta por desiertos y planicies semiáridas o áridas, con muchas montañas, vastos cañones y pequeños ríos.

Muchas de las culturas indígenas han vivido tradicionalmente en grandes poblados permanentes practicando diferentes formas de horticultura en base al riego, mientras otras fueron tradicionalmente cazadoras nómadas. Dentro de esta región aún se hablan entre 20 y 25 idiomas indígenas que pertenecen a seis familias lingüísticas distintas: atabascanas, keresanas, kiowa-tañoana, uto-aztecas, yumano y zuñi. El suroeste fue una de las primeras regiones de Norteamérica contactadas por los europeos. Aparte de un período de doce años posteriores a la exitosa Revolución Pueblo¹ de 1680, el suroeste estuvo bajo dominio español y luego mexicano, hasta mediados del siglo XIX, cuando el mando pasó a los Estados Unidos.

Pese a que la población indígena y el número de comunidades se redujeron drásticamente durante la mayor parte del período colonial, las comunidades nativas sobrevivientes perseveraron en el uso de sus idiomas nativos. Con el advenimiento del sistema de internado escolar de los Estados Unidos y las políticas de asimilación lingüística y cultural de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el uso de los idiomas indígenas inició un declive que continúa hasta el día de hoy. Si bien se sabe que unas pocas comunidades tienen una tasa alta de transmisión intergeneracional de sus idiomas, la mayoría de las comunidades tiene hablantes con fluidez únicamente en las generaciones mayores; los más jóvenes ya se han desplazado al

inglés o al español. Sin embargo, los esfuerzos de revitalización lingüística de las comunidades en las últimas dos décadas han aumentado la conciencia del peligro lingüístico.

Junto con los esfuerzos de revitalización se ha dado la discusión sobre la propiedad del idioma y la forma de controlar el acceso al mismo. El suroeste es muy conocido por los antropólogos como una región de secreto, en donde las comunidades indígenas durante mucho tiempo han reivindicado sus derechos para controlar la información relativa a sus idiomas y su cultura con el fin de determinar quiénes, tanto de dentro de la comunidad como de afuera de ella, tienen acceso a qué información. Sin embargo, cada comunidad interpreta estos derechos de forma diferente y se da una variación importante de un grupo a otro en el peso que dan a los diferentes temas de propiedad intelectual. Existen tres dominios específicos en el primer plano de esta discusión: a) la permisibilidad y el rol para escribir en el idioma indígena; b) la accesibilidad a los materiales con los cuales se aprende y se enseña el idioma; y c) la posición de los lingüistas y antropólogos profesionales respecto a los proyectos de revitalización y documentación lingüística, incluyendo aquellos que pertenecen a la comunidad.

1. Derechos de propiedad intelectual

Derechos de propiedad intelectual es el nombre que se da a los instrumentos legales cuyo propósito es el de proteger los activos intangibles de los individuos. Esto otorga a las ideas intangibles —los contenidos de literatura, canciones, tradiciones culturales y productos artísticos— un título legal de propiedad que da el derecho

1 El término español “Pueblo” es usado como una etiqueta étnica y etnogeográfica para referirse a los grupos indígenas de la región, tradicionalmente sedentarios agrícolas, a saber, las comunidades hablantes de hopi, keresano, kiowa-tañoana y zuñi de Nuevo México, Arizona y el suroeste de Texas.

a su propietario de evitar que tales ideas sean apropiadas o explotadas por terceros (Brush 1993, Stanisławska-Kloc 2007). Esta protección legal como propiedad otorgada a las ideas ha sido extendida a los idiomas y a las culturas de las comunidades indígenas y minoritarias. Como la anota Mathiesen (2008), los pueblos indígenas son un blanco persistente de las políticas forzadas de asimilación, y por mucho tiempo sus activos culturales han sido vulnerables a la apropiación carente de ética por parte de académicos de la sociedad dominante.

A nivel global y regional se han formulado medidas de protección para defender de las presiones que llevan a una pérdida y explotación generalizadas del idioma y de la cultura. Tanto la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2007, y los Protocolos para los materiales de archivo de los nativos americanos, escritos en 2006 por un grupo de bibliotecarios y archivistas norteamericanos, buscan proteger el idioma y la cultura entregando a las comunidades indígenas el control de su propiedad intelectual. Sin embargo, ninguna de estas medidas tiene fuerza legal. Más aún, las leyes de propiedad intelectual actuales de los Estados Unidos y de otros países no protegen de manera indefinida a los idiomas escritos, y no son aplicables en absoluto a los idiomas no escritos. Algunos autores (Standler 1997, Mathiesen 2008) han sugerido que las leyes de privacidad son un medio más adecuado para proteger los materiales sensibles de una comunidad. A la larga, al heredar una historia de explotación y opresión y sin medios legales claros para proteger sus activos culturales, las propias

comunidades deben establecer políticas para mantener el control del acceso a sus tradiciones y recursos.

El control del acceso a los idiomas indígenas es importante para muchas comunidades especialmente debido a los lazos entre el idioma y la vida ceremonial y religiosa. Al escribir sobre los pueblos, Blum Martinez (2000) argumenta que el idioma debe mantenerse al interior de la tribu debido a que está inextricablemente atado a la vida religiosa y política de esas comunidades, y la difusión del idioma escrito permitiría a los forasteros un acceso indiscriminado y poco adecuado a la cultura.

En la situación antes descrita, el control del acceso está estrechamente relacionado con las preocupaciones acerca de la escritura en el idioma indígena. El alfabetismo está frecuentemente asociado a una identidad y moralidad nacional (Collins 1995), y existe el temor de que escribir un idioma conducirá a su fosilización (Mufwene 2003). La utilidad y el papel de la ortografía y de la literatura en un programa de revitalización ha sido un punto de gran debate al interior y entre las comunidades indígenas del suroeste, y esto exige un análisis detenido de los temas de asimilación e identidad, así como de aquellos de propósito y de sentido práctico.

Un control estricto de acceso al idioma y a los materiales lingüísticos crea preocupaciones adicionales en las comunidades del suroeste. Si el idioma es considerado como propiedad intelectual de la tribu y no del individuo, ¿esto ayuda o dificulta a los programas de revitalización lingüística?, ¿privilegia a quienes lo hablan con fluidez y perjudica a los miembros de la comunidad que no lo hablan?, ¿quién debe tomar las decisiones sobre el uso

del idioma y cómo se resolverían los desacuerdos sobre el acceso a los materiales lingüísticos?

Las comunidades que consideraremos en lo que sigue en este artículo difieren en sus respuestas a los complejos temas relativos a la protección y revitalización de sus idiomas patrimoniales. Creemos que un análisis de estos temas en los contextos de los programas locales de revitalización lingüística ayudaran a ilustrar con mayor claridad los desafíos y las consecuencias de la creación de políticas relativas a derechos de propiedad intelectual e idioma.

2. Comunidades del suroeste

Existe una gran variación en el suroeste, tanto en los derechos específicos de propiedad intelectual valorados por cada comunidad individual y en la forma en que cada comunidad maneja sus preocupaciones sobre estos derechos. Los cinco casos de estudio presentados a continuación ilustran el rango de esta variación. En la sección 2.1 observaremos el estatus del programa lingüístico jicarilla apache, que ha tenido éxito al usar el alfabetismo y colaborar con académicos externos. En la sección 2.2 consideramos la accesibilidad a los materiales de investigación del navajo y el estatus actual de la junta de revisión de investigación humana de la Nación Navajo. Más adelante, en las secciones 2.3 y 2.4 analizaremos a la comunidad Than Ówinge², hablante de tewa, y a la comunidad San Antonio², hablante de tiwa, en las

cuales el alfabetismo y la cooperación con académicos se acogieron en cierta medida, pero con una visión de restringir el acceso a los materiales lingüísticos. En la sección 2.5 revisaremos las preocupaciones de la comunidad Tohono O'odham del sur de Arizona sobre la mejor forma de colaborar con forasteros y de promover el uso del idioma entre las comunidades O'odham, geográficamente dispersas.

2.1. Jicarilla apache

El jicarilla es un idioma apache oriental hablado en la reserva Jicarilla Apache en el norte de Nuevo México. Según una encuesta realizada por la Nación Jicarilla Apache en 2005, menos de 200 miembros de la tribu hablan el idioma con fluidez, y de éstos, menos del 15% son menores de 40 años.

El "Plan Estratégico para Avanzar" de la Nación (Jicarilla Apache Culture Center 2003) identificó el desarrollo de un diccionario y de una gramática del idioma como un punto clave para la conservación del idioma. Los ancianos de la tribu y los educadores han afirmado que el desarrollo de materiales escritos podría ayudar a que los miembros más jóvenes de la comunidad consideren al jicarilla como algo más valioso y prestigioso. La tradición de textos escritos en jicarilla viene desde el trabajo del lingüista Harry Hoijer a finales de la década de 1930, y ha sido influenciado por la disponibilidad de materiales escritos de la Nación Navajo, cuyo idioma y cultura están estrechamente asociados con los del jicarilla apache. Hoy en día los miembros de la tribu controlan activamente los productos del análisis lingüístico de la reserva elaborados por personas que no pertenecen a la comunidad. Para trabajar en la reserva los académicos deben obtener

2 "Than Ówinge" y "San Antonio" son seudónimos escogidos por las respectivas comunidades. Un deseo de anonimato ante ciertos foros públicos es otro ejemplo del tipo de control sobre la información que ejercen las comunidades Pueblos del suroeste, que será analizado en las secciones 2.3 y 2.4.

permiso del Concejo de la Tribu y del centro cultural Jicarilla Apache. El trabajo lingüístico y antropológico bajo este dominio debe ser auspiciado por los miembros de la tribu y debe apoyar los esfuerzos tribales para estabilizar y revitalizar su idioma. Un proyecto clave que calza dentro de este dominio es el diccionario *The Dictionary of Jicarilla Apache: Abáachi Mizaa Ilkee' Sijjai* (Phone et al. 2007), que fue financiado por la Fundación Nacional de Ciencias y apoyado por resoluciones tribales. Sus autoras, Dra. Wilhelmina Phone, Maureen Spahe Olson, y Matilda Martinez, trabajaron en estrecha colaboración con lingüistas de la Universidad de Nuevo México y de la Universidad Estatal de California durante un período de cinco años para producir lo que es el diccionario más completo de cualquier idioma apache oriental hasta la fecha. El diccionario contiene también un bosquejo de la gramática del idioma. Todos los materiales del proyecto están disponibles al público.

Para la enseñanza en las escuelas, además del diccionario, se utilizan materiales escritos en jicarilla apache. Para el desarrollo adicional de los recursos para la enseñanza del idioma y de la cultura en las escuelas, expertos en el idioma y en la cultura tribales trabajan en conjunto con el concejo de ancianos, el Comité Cultural Jicarilla Apache. El Comité Cultural enfatiza que lo ideal para la conservación del idioma jicarilla es el aprendizaje intergeneracional a través de la interacción hablada cotidiana, pero se considera también adecuada la producción de materiales escritos para uso en la escuela y en el hogar. Los lingüistas y antropólogos no tribales son considerados útiles en su apoyo a los esfuerzos de conservación del idioma, especialmente cuando esa pericia no existe

dentro de la comunidad. Aunque es un idioma escrito, el jicarilla no es un vehículo de comunicación cotidiana —tampoco es esto un objetivo de la comunidad. Es evidente su uso como capital simbólico en los textos escritos, tal como en los titulares del periódico auspiciado por la tribu, en panfletos, en letreros, en camisetas y en publicidad dirigida principalmente a miembros de la comunidad.

2.2. Navajo

Existen aproximadamente 170,000 hablantes declarados del idioma navajo, de un total de más de 250,000 miembros de la tribu. El complejo de ideologías lingüísticas en la Nación Navajo está motivado por varios elementos decisivos. La ubicación y tamaño de la reservación son de gran importancia para diferenciar a este grupo de las otras comunidades discutidas en este artículo. La Nación Navajo se extiende a lo largo de cuatro estados de los Estados Unidos —Nuevo México, Arizona, Colorado y Utah— pero solo parcialmente. Se dice que se parece a un tablero de ajedrez, con algunas comunidades separadas geográficamente de la reservación central. Las tierras navajo lindan tanto con otras reservaciones de nativos americanos, como con tierras estatales.

A lo largo de los años, instituciones religiosas y educativas han impuesto el uso del inglés a costa del idioma navajo. Al igual que en la mayoría de las otras comunidades indígenas del suroeste, los niños fueron brutalmente castigados por usar sus idiomas nativos en los internados a donde fueron enviados. A pesar de su historia, existe un nivel de alfabetismo mucho más alto en su idioma patrimonial entre los navajos que en cualquier otra comunidad de las mencionadas en este

artículo. Desde los primeros esfuerzos etnológicos y ecuménicos de comienzos del siglo XIX, pasando por los múltiples trabajos de lingüistas en el siglo XX hasta el establecimiento de varios programas de idioma navajo en las escuelas dentro o cerca de la reservación navajo y las medidas legales para la autodeterminación tribal (desde 1968 hasta la fecha), se ha promovido fuertemente la escritura del idioma navajo.

La Nación Navajo ha sido bastante abierta, no solo al alfabetismo, sino también a la documentación del idioma por los académicos. Solo fue recientemente que la Junta de Revisión Institucional de la Nación Navajo (NNIRB, por sus siglas en inglés) y el Licenciamiento para la Conservación Histórica (Historical Preservation Licensure) establecieron una limitación a la permisibilidad. Este paso para proteger y controlar el acceso al idioma está dirigido principalmente a los servicios de salud y a las escuelas. El idioma es aún muy asequible para el trabajo académico debido a la gran cantidad de documentación existente. Sin embargo, los lingüistas actuales, incluso aquellos que pertenecen a la Nación —incluyendo dos navajos coautores de este artículo— están restringidos en su capacidad para llevar a cabo investigaciones a todo lo largo de la comunidad. La recolección de información nueva se ha dificultado para los académicos nativos debido a que, aun siendo hablantes nativos de navajo, están sujetos al mismo proceso riguroso de revisión y aprobación que cualquier forastero. Esta situación suscita una pregunta desafiante acerca de la propiedad lingüística —un idioma indígena ¿pertenece a la comunidad como un todo, o al individuo que lo habla?— y nos obliga a considerar si las

medidas para proteger la propiedad intelectual se deben aplicar por igual a todos los académicos, forasteros y miembros de la comunidad.

2.3. Than Ówinge

Than Ówinge está entre las comunidades hablantes de tewa más pequeñas del estado de Nuevo México. Entre los más de 600 miembros de la tribu, menos de 30 hablan con fluidez el than tewa. La mayoría de estas personas tiene más de 70 años de edad; alrededor de otra media docena se consideran semi hablantes. A los niños en las escuelas locales se les enseña solamente una introducción al tewa. Than Ówinge estableció su sistema escolar local en 2002 para enseñar su propio dialecto de tewa.

Al igual que la mayoría de las otras comunidades Pueblo, tradicionalmente a la escritura del idioma indígena se la mira con desconfianza, tanto por ideología así como por la preocupación de que permitiría que los forasteros accedan a información cultural confidencial. A pesar de estas reservas y de la oposición de algunos miembros de la comunidad, el Programa Lingüístico Tewa de Than Ówinge decidió a comienzos de la década del 2000 desarrollar y adaptar un sistema estandarizado de escritura para el tewa de Than Ówinge. Esta decisión fue motivada por la creencia de que la escritura podría usarse en beneficio de la revitalización del tewa, así como en consideración del hecho de que las generaciones jóvenes fueron educadas en el sistema escolar público de los Estados Unidos, el cual depende en gran medida en la escritura como herramienta de aprendizaje. Al mismo tiempo, fue muy importante para los miembros del programa lingüístico salvaguardar el idioma garantizando que todo el material escrito

se mantendría al interior de Pueblo. Para apoyar al desarrollo de una ortografía y de materiales escritos de aprendizaje, y en formas de restringir el acceso al material, los miembros del programa lingüístico buscaron la ayuda de lingüistas de la Universidad de Nuevo México. Esta colaboración ha estado activa durante casi una década.

El punto clave de este esfuerzo conjunto para la conservación y revitalización del than tewa ha sido el énfasis en la propiedad de la comunidad y el control sobre el idioma. El papel de los lingüistas profesionales en esta asociación es el de asistentes y consultores del programa lingüístico, antes que el de actuar como su fuerza motriz. Aportan su pericia profesional en las características generales de la estructura y del aprendizaje del idioma a fin de transcribir y actualizar los conocimientos, las ideas y los deseos de los verdaderos expertos en el idioma: los hablantes del than tewa. En el transcurso de esta colaboración, el Programa Lingüístico Tewa de Than Ówinge recibe la asistencia necesaria para crear materiales de enseñanza del idioma para uso en la comunidad. A su vez, los lingüistas reciben algún conocimiento del idioma tewa y de la situación de la comunidad que les pueda ayudar en esfuerzos posteriores. Mientras que la política de conservar los materiales lingüísticos dentro de la comunidad significa que las oportunidades para publicar profesionalmente en than tewa son muy restringidas para los lingüistas, esto no disminuye la satisfacción académica de trabajar con el idioma para el bien de la comunidad y contribuir a la conservación y ojalá a la revitalización del idioma.

2.4. San Antonio

San Antonio Pueblo es el seudónimo de una comunidad hablante de tiwa en

Nuevo México. Existen aproximadamente 30 hablantes con fluidez de tiwa en San Antonio, de un total de 500 miembros de la tribu. En el año 2003 el director del programa lingüístico tomó la decisión de asociarse con lingüistas para desarrollar un alfabeto y elaborar un diccionario. A continuación de esos proyectos el equipo creó un currículo para adultos y textos escritos y grabados. Todos estos materiales pueden utilizarse solamente en San Antonio como parte del programa lingüístico.

En el año 2007 se instituyó un curso para adultos jóvenes que usó el aprendizaje basado en el alfabetismo, así como en técnicas de inmersión para miembros de la tribu en las edades escolares de secundaria y de universidad. Este curso se creó como una alternativa para dictar clases de tiwa en las escuelas públicas, que es lo que otros Pueblos decidieron hacer. Se pensó que la capacidad de controlar el acceso a la propiedad cultural sería difícil en un ambiente escolar. Recientemente se han hecho cambios al programa lingüístico. Los líderes de la tribu han decidido dejar de usar los materiales basados en el alfabetismo. Los textos elaborados se mantienen en archivos en Pueblo y actualmente se discute sobre el tema. Muchos miembros de la tribu consideran al alfabetismo del idioma indígena como un componente importante para el aprendizaje del idioma, y a los materiales escritos en tiwa como su legítima propiedad cultural, mientras que otros consideran que los textos tienen el potencial de difundir conocimientos de forma poco adecuada.

Existen preocupaciones en la comunidad, no solamente por el acceso que tengan los forasteros a la propiedad cultural, sino también por la difusión de

cierta información al interior de la tribu. El conocimiento local se mantiene dentro de grupos específicos; así, los temas de propiedad intelectual comprenden las relaciones tanto al interior como al exterior de la comunidad. La capacidad de los lingüistas no nativos para trabajar en San Antonio depende del reconocimiento de estas definiciones locales de propiedad intelectual y de la adhesión a estos deseos de la tribu de no difundir públicamente el tiwa. En vez de escribir sobre las características gramaticales del idioma, la investigación sobre San Antonio se enfoca en temas que incluyen la historia local, las actitudes hacia la identidad indígena y las actitudes siempre cambiantes hacia el alfabetismo.

El caso de San Antonio ofrece varias implicaciones para considerar los derechos de propiedad intelectual. En primer lugar, no existe una ideología lingüística única —o una creencia acerca del uso adecuado del idioma— al interior de las comunidades. Además, las ideologías lingüísticas y el enfoque al aprendizaje del idioma están siempre cambiando, como se observa en la decisión de dejar en suspenso el alfabetismo tiwa. También está claro que si bien es importante mantener guías generales para los derechos de propiedad intelectual como parte de las asociaciones académica y comunitaria, también es necesario tomar en cuenta las definiciones locales acerca de quién puede crear, mirar y difundir la propiedad cultural.

2.5. O'odham

El idioma o'odham es hablado en el sur de Arizona y en el norte de Sonora, México. El o'odham pertenece a la subfamilia de las lenguas tepimanas (o pimas) de la rama sur de la familia de lenguas uto-azte-

cas. Según información del censo del año 2000, existen más de 9,500 hablantes, que representan un 47% del total de la población Tohono O'odham, y un 25% de todo Akimel O'odham. Existen varios diccionarios y gramáticas del o'odham, pero estos materiales no son asequibles en toda la extensa reservación y ejidos o'odham, geográficamente dispersos. Un grupo de profesores y estudiantes del Departamento de Lingüística de la UNM están colaborando con Robert Cruz, estudiante de doctorado en Lingüística Educativa y hablante nativo de o'odham. En conjunto, se ha propuesto una base de datos en línea para aumentar el acceso a los materiales en o'odham, y la utilización del Internet como un recurso en la enseñanza del idioma a la juventud o'odham.

Los miembros de las comunidades o'odham se encuentran actualmente discutiendo sobre cómo impulsar aún más su programa lingüístico. Han notado especialmente como la escritura ha abierto las posibilidades para los hablantes de anishinaabe, cheroqui, hawaiano y navajo. Actualmente no solo se permite escribir en idioma o'odham, sino que se alienta a hacerlo, pues la reservación más grande, la Nación Tohono O'odham, oficializó una ortografía en 1986. El principal propósito de escribir en o'odham es aumentar el alfabetismo entre los nativos de las comunidades, con la intención de que esto a su vez conduzca a una documentación indígena de la historia, de la cultura y de los relatos o'odham.

La permisibilidad para la escritura se reduce sustancialmente cuando se trata de contenido religioso, de medicina nativa y de canciones rituales. Se prefiere que estos delicados activos culturales sigan sobreviviendo oralmente. Existen también

preocupaciones en la comunidad respecto a la utilización de la escritura y de la tecnología informática para fomentar el aprendizaje del idioma. Históricamente, el uso del idioma en las familias o'odham ha sido perturbado por el sistema educativo, y algunos miembros de la comunidad ahora muestran desconfianza de las instituciones educativas. Prefieren que el idioma se aprenda en casa, de forma oral. Un miembro anónimo de la comunidad manifestó: "No queremos a nuestros hijos en la computadora, les queremos hablándonos a nosotros".

Una historia de interacciones negativas y de explotación de parte de los forasteros contribuye a las preocupaciones de los o'odham al involucrar a lingüistas en sus esfuerzos por el idioma. La comunidad está consciente del potencial de violación de los derechos de propiedad intelectual por parte de los lingüistas, y les preocupa también poder controlar el acceso a los materiales lingüísticos y culturales si son publicados en una base de datos en el Internet, aún cuando la base esté protegida con claves de acceso. Les causa especial inquietud que la información sagrada, medicinal y personal pueda ser entregada al público en general. Más aún, existe la sensación de que la documentación sobre el idioma y la cultura elaborada por forasteros pueda ser siempre poco precisa y parcial debido a su distancia con la comunidad y a la naturaleza compartimentalizada de la ciencia occidental. Por lo tanto, a los académicos no nativos se les permitirá colaborar en la revitalización lingüística, pero el mayor impacto cultural tendrá lugar cuando existan más expertos o'odham en los diferentes campos relevantes a la revitalización lingüística y cultural.

3. Resumen y conclusiones

La protección de la propiedad cultural es de gran preocupación para las comunidades indígenas, que han heredado una historia (bien conocida) de infracciones de sus derechos. Esto es especialmente cierto en una época en la que compartir información basada en textos es algo tan prominente en casi todo el mundo. Este artículo detalla solo unas pocas formas en que las comunidades han reconocido los derechos de propiedad intelectual y se han dado pasos para atender las preocupaciones de la comunidad. Típicamente, las acciones que se toman son una reacción a los encuentros específicos o generales con las comunidades dominantes norteamericanas e hispanas que han ejercido su influencia durante los últimos 400 años. Esperamos que estos casos de estudio hayan mostrado algo de la diversidad de los problemas y de las medidas que las comunidades indígenas pueden tomar, tanto para promover como para idealmente avanzar en la revitalización lingüística y cultural, a la vez que se procura proteger su propiedad intelectual. Creemos que un mayor reconocimiento de la propiedad intelectual fomentará una mayor autoconfianza en la comunidad, así como una relación de trabajo más cómoda entre las comunidades indígenas y los investigadores externos.

Referencias bibliográficas

- Blum-Martinez, Rebecca. (2000). Language and tribal sovereignty: Whose language is it anyway? *Theory into Practice* 39.4: 211-19.
- Brush, Stephen B. (1993). Indigenous knowledge of biological resources and intellectual property rights: The role of anthropology. *American Anthropologist* 95.3: 653-71.
- Collins, James. (1995). Literacy and literacies. *Annual Review of Anthropology* 24: 75-93.

- Mathiesen, Kay. (2008). Indigenous peoples' rights to culture and individual rights to access. http://www.ischools.org/conference08/pc/PA2-1_iconf08.doc.
- Mufwene, Salikoko. (2003). Language endangerment: What have pride and prestige got to do with it? In *When Languages Collide: Perspectives on Language Conflict, Competition, and Language Coexistence*, Brian Joseph, Johanna DeStefano, Neil G. Jacobs, and Ilse Lehiste (eds.), 324-346. Columbus: Ohio State University Press.
- Phone, Wilhelmina, Maureen Olson, and Matilda Martinez. (2007). *Dictionary of Jicarilla Apache: Abáachi Mizaa Ilkee' Sijai*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Standler, Ronald. (1997). Privacy Law in the United States. <http://www.rbs2.com/privacy.htm>.
- Stanisławska-Kloc, Sybilla. (2007). Intellectual Property Rights Issues. A project funded by the European Commission, DG Enterprise and Industry, under the 6th Framework Programme of the European Union.

Fundación para las lenguas en peligro (FEL)

Manifiesto

Preámbulo

1.1. La situación actual

Hoy en día, la mayoría de las lenguas del mundo tiene muy pocos hablantes; es así, como muchas de estas lenguas están por desaparecer.

Una de las fuentes más fidedignas de información sobre las lenguas del mundo, el Ethnologue (Gordon 2005) muestra que hay alrededor de 6.900 lenguas vivas; sin embargo, solo de 6.600 hay datos relativos a sus hablantes. De estos 6.600 idiomas sabemos que:

- El 56% tiene menos de 10.000 hablantes;
- El 28% tiene menos de 1.000; y
- El 83% está restringido a un solo país y depende, por tanto, de las políticas de un solo gobierno.

Por otro lado, 10 lenguas, las que son habladas por más de 100 millones de personas, son la lengua materna del 49% de la población mundial.

Nuestra perspectiva sobre la supervivencia de las lenguas existentes va más allá de esta especie de foto instantánea de la demografía de las lenguas y de sus hablantes. La información concreta sobre muchas lenguas es, con frecuencia, escasa y limitada debido, en algunos casos, a la gran variedad de la condición humana; por ejemplo, una comunidad pequeña y aislada, puede continuar hablando durante siglos un solo idioma, mientras que en

otro lugar del mundo una lengua con un alto número de hablantes puede morir en poco más de lo que dura una generación, ya sea por razones sociales o políticas. Otra razón es que el período en el cual se realizan los registros es muy corto como para documentar tendencias; así por ejemplo, el mismo Ethnologue se publica solo desde 1951. Sin embargo, es difícil creer que comunidades con menos de 100 hablantes continúen hablando su lengua cotidianamente, incluso dentro del mismo grupo generacional. El hecho es que al menos el 10% de las lenguas vivas del mundo se encuentra en esta situación.

Algunas de las causas para la pérdida de una lengua son evidentes: los efectos de la urbanización y de la occidentalización, y el rápido aumento de la comunicación global disminuyen la autosuficiencia la funcionalidad de las lenguas y la autoconfianza de las comunidades ancestrales pequeñas. Las políticas discriminatorias y los movimientos poblacionales también pasan su factura a las lenguas.

En nuestra época, la preponderancia de comunidades lingüísticas muy pequeñas implica que la mayoría de las lenguas del mundo son vulnerables, y que pueden llegar no solamente al deterioro, sino a la extinción.

1.2. La perspectiva probable

Existe un acuerdo entre los lingüistas que están consientes de que más de la

mitad de los idiomas del mundo están en proceso de extinción, es decir, que no se transmiten de forma efectiva a las nuevas generaciones. Estamos pues viviendo en un momento de la historia de la humanidad en el que, posiblemente seremos testigos de como en dos generaciones, desaparecerá la mayoría de las lenguas del mundo.

Esta extinción lingüística masiva puede no parecer una amenaza inminente para la vida; hay inclusive quienes pueden pensar una disminución en el número de lenguas facilitará la comunicación, y que posiblemente ayudará a construir naciones, e incluso solidaridad mundial; sin embargo, está mas que comprobado que el éxito de la humanidad para conquistar el planeta se debe a nuestra habilidad para desarrollar culturas aptas para sobrevivir en una diversidad de entornos. Estas culturas, en todas partes, se han transmitido a través de la lengua, gracias a las tradiciones orales y, en los últimos tiempos, a la literatura escrita. Entonces, cuando la misma transmisión lingüística se interrumpe, especialmente antes del advenimiento del alfabetismo en una cultura, siempre se produce una enorme pérdida de conocimientos patrimoniales.

Aun cuando no se los valore, esos conocimientos se pierden y la humanidad se empobrece, y junto con ellos pueden desaparecer buena parte del orgullo y de la autoidentificación de los hablantes. Además, se da otra clase de pérdida, una de un tipo diferente de conocimientos. Al morir un idioma, las ciencias, la lingüística, la antropología, la historia y la sicología pierden una fuente valiosa de información, una más de las diversas y únicas formas en que la mente humana puede expresarse a través de la estructura y el vocabulario de una lengua.

Por ahora, no podemos evaluar el efecto total que la simplificación masiva de la diversidad lingüística mundial está provocando. La pérdida de una lengua es un proceso irreversible; sin embargo, los hablantes de una lengua en peligro pueden resistirse a la extinción de sus tradiciones y de su identidad lingüística y tienen, sin duda, todo el derecho de hacerlo; nosotros, como científicos y como seres humanos preocupados, apoyaremos sus intentos por conservar parte de la diversidad que es una de nuestras mayores fortalezas y tesoros.

1.3. La necesidad de una institución

No podemos detener las fuerzas globales que están en la raíz del declive y de la pérdida lingüística, pero sí podemos trabajar para reducir el desconocimiento que considera que la pérdida lingüística es irreversible cuando no lo es, y que no valora adecuadamente todo lo que se pierde con la desaparición de una lengua.

Podemos trabajar para asegurarnos que los avances tecnológicos, tales como la informática y las telecomunicaciones, se utilicen para apoyar a las comunidades pequeñas y a sus tradiciones, mas que para reemplazarlas; podemos entonces trabajar para disminuir los efectos de la pérdida con acciones como:

- la creación de registros, lo mas completos posibles, de las lenguas en estado crítico;
- el desarrollo de acciones que subrayen los beneficios específicos de la diversidad existente; y
- la promoción del alfabetismo en lengua propia y de programas de conservación lingüística, con el fin de fortalecer el autoestima de los hablantes de lenguas en peligro.

Para impulsar estos objetivos es necesario contar con una organización internacional autónoma, que no esté, ni influida, ni restringida por asuntos de raza, política, sexo o religión. Esta organización reconocerá en los temas lingüísticos los principios de autodeterminación y de derechos colectivos e individuales; prestará la debida importancia a consideraciones económicas, sociales, culturales, comunitarias y humanitarias y, a pesar de que trabaje con autoridades internacionales, regionales o locales, mantendrá su total independencia. Además, la afiliación a dicha organización estará abierta a personas de todas las profesiones y condiciones sociales.

Propósitos y objetivos

La Fundación para las Lenguas en Peligro (FEL) existe para apoyar, posibilitar y ayudar en la documentación, protección y promoción de las lenguas amenazadas. Con el fin de cumplir dichos objetivos, se propone:

i) Crear conciencia, por todos los canales y medios posibles, sobre la

situación de las lenguas en peligro, tanto dentro de las comunidades de hablantes como fuera de ellas.

- ii) Apoyar el uso de las lenguas en peligro en todos sus contextos: en los hogares, en el ámbito educativo, en los medios de comunicación, y en los entornos sociales, culturales y económicos.
- iii) Monitorizar las políticas y prácticas lingüísticas y, de ser necesario, asesorar a las autoridades competentes.

Capacitación

- iv) Apoyar los procesos de documentación de las lenguas amenazadas, ya sea con ayuda financiera, entrenamiento o difusión.
- v) Recopilar y poner a disposición del público en general, información útil para la conservación de las lenguas en peligro. De esta forma se difunden ampliamente las actividades que desarrolla la Fundación.
- vi) Difundir, con la mayor amplitud posible, la información sobre todas las actividades antes mencionadas.