

# LENGUAS E IDENTIDADES EN LOS ANDES

---

Perspectivas ideológicas y culturales



# LENGUAS E IDENTIDADES EN LOS ANDES

---

Perspectivas ideológicas y culturales

Serafín M. Coronel-Molina  
Linda L. Grabner-Coronel  
Editores



Quito, Ecuador  
2005

**Lenguas e identidades en los Andes**  
**Perspectivas ideológicas y culturales**

*Serafin M. Coronel-Molina*

*Linda L. Grabner-Coronel*

Editores

Derechos reservados

© Serafin M. Coronel-Molina y Linda L. Grabner-Coronel, 2005.

Primera edición:      Ediciones ABYA-YALA  
                                 12 de Octubre 14-30 y Wilson  
                                 Casilla: 17-12-719  
                                 Teléfono: 2506-247/ 2506-251  
                                 Fax: (593-2) 2506-267  
                                 E-mail: [editorial@abyayala.org](mailto:editorial@abyayala.org)  
                                 Sitio Web: [www.abayayala.org](http://www.abayayala.org)  
                                 Quito-Ecuador

Impresión:              Docutech  
                                 Quito - Ecuador

ISBN:                    9978-22-496-3

Impreso en Quito-Ecuador, 2005.

*Kay qillqaykaq llapa Andi nunakunakaqpaqmi.*

Dedicamos este libro a todos los pueblos originarios de los Andes.



## AGRADECIMIENTOS

---

La publicación del presente volumen es un proyecto de gran envergadura por el que estamos en deuda con numerosas personas e instituciones, quienes tanto en forma directa como indirecta han aportado su granito de arena para materializar este proyecto. Por lo tanto, quisiéramos hacer público nuestro reconocimiento a todas ellas siguiendo un orden cronológico. En primer lugar, queremos expresar nuestro agradecimiento tanto al Comité Organizador como al Comité Académico del 51º Congreso Internacional de Americanistas que tomó lugar en Santiago de Chile en julio de 2003, por habernos brindado la oportunidad de organizar el Simposio ALL-12: “Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes”, el cual tuvo un enfoque multidisciplinario y contó con la participación de expertos en temas andinos provenientes de diversas partes del mundo. Además, queremos dar las gracias en forma especial a César Itier por su voluntad de participar en calidad de co-organizador del simposio. Lamentablemente, por motivos de fuerza mayor, no pudo concretar su participación en la organización de dicho evento.

En segundo lugar, queremos hacer llegar nuestra gratitud a las siguientes instituciones que nos prestaron su generosa ayuda en la difusión de la convocatoria de nuestro simposio a través de sus redes de conexión y boletines de noticias virtuales: *American Association for Applied Linguistics* (AAAL), *Bilingual List*, *Canadian Association for Latin American and Caribbean Studies* (CALACS), Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas” (CBC), *Foundation for Endangered Languages*, *International Network for Cultural Diversity*, “RUMBOS” Lista de Información y Red de Investigadores sobre y de América Latina—Ciencias Sociales y Humanas, *Language Policy Consortium*, LASNET, *The Linguist List*, *Postcolonial List*, PROEIB Andes, *The Society for the Study of the Indigenous Languages of the Americas* (SSILA), Correo de Lingüística Andina, Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), y Asociación Internacional de Peruanistas. Nuestro agradecimiento también a Paul Heggarty por publicar nuestra convocatoria en su portal dedicado al quechua.

Asimismo, queremos expresar nuestro reconocimiento a la Facultad de Educación de la Universidad de Pennsylvania (Serafín M. Coronel-Molina) y al Departamento de Lenguas Modernas, a la *Dean’s Summer Research Grant* y a la *Teaching/Research Grant* del *Center for Teaching Excellence*, todos ellos pertenecientes a Canisius College (Linda L. Grabner-Coronel), por habernos otorgado ayuda financiera para asistir al Congreso en Santiago de Chile.

El presente libro es el resultado de la mayoría de trabajos de investigación que fueron presentados en el simposio mencionado anteriormente. Nuestro profundo agradecimiento va tanto a los expositores en dicho evento como a los autores de cada uno de los valiosos ensayos que constituyen el contenido del presente volumen: Zacarías Alavi Mamani, Lelia Inés Albarracín, Jorge R. Alderetes, Suhaill Avendaño Bolívar, Lucía Cano, Llorenç Comajoan, Juan Camilo Escobar, Ute Fendler, Modesto Gálvez, Marleen Haboud, Rosaleen Howard, Amalia Iniesta Cámara, Rosalía Martínez Cereceda, María Eugenia Merino, María Eduarda Mirande, Ana Isabel Parada Soto, Viviana Quintero, Inge Sichra, Herminia Terrón de Bellomo, Claudia Vincenty Zoto y Madeleine Zúñiga.

Queremos dejar constancia que los artículos que contiene este libro no son meras transcripciones de las ponencias presentadas, sino ensayos completos elaborados en base a ellas. En ese sentido, ha habi-



do algunas modificaciones respecto a los títulos originales de las ponencias. Además, por diversas razones, no todas las ponencias del simposio aparecen en esta obra. Asimismo, hemos incorporado en este libro tres trabajos que no fueron presentados en dicho evento.

Por otro lado, deseamos manifestar nuestro hondo agradecimiento a Anabel Castillo, y al Consejo Editorial de Abya-Yala por sacar a la luz el presente volumen. Mención especial se merece Marleen Haboud por sus comentarios y correcciones a la introducción de la presente obra, y por haberse tomado la molestia de visitar personalmente a la sede de Abya-Yala para interceder por nosotros para dar inicio a las negociaciones de publicación del libro que usted tiene en sus manos. De igual manera, estamos en gran deuda con nuestra colega y amiga Viviana Quintero por sus acertadas sugerencias y observaciones durante el proceso de redacción de la convocatoria del simposio, y por su constante apoyo moral durante el proceso de edición del libro. Quisiéramos agradecer también de manera especial a Rodolfo Cerrón-Palomino por sus atinados consejos y sugerencias en cuanto a la edición del presente volumen.

Finalmente, rogamos disculparnos a todas las personas, colegas y amigos que, debido a nuestra mala memoria, no aparezcan mencionados en esta nota de agradecimiento.

Princeton, septiembre de 2004

Serafín M. Coronel-Molina  
Linda L. Grabner-Coronel



## CONTENIDO

---

Introducción.....	7
<i>Linda L. Grabner-Coronel y Serafín M. Coronel-Molina</i>	

### PRIMERA PARTE

<b>Vigorizando lenguas, vigorizando culturas.....</b>	<b>29</b>
---	-----------

Lenguas originarias cruzando el puente de la brecha digital: nuevas formas de revitalización del quechua y el aimara .....	31
<i>Serafín M. Coronel-Molina</i>	

La escala de disrupción intergeneracional para el estudio de la inversión de la sustitución lingüística: el caso del quechua en el Perú.....	83
<i>Llorenç Comajoan</i>	

La lengua quechua en el noroeste argentino: estado actual, enseñanza y promoción.....	115
<i>Lelia Inés Albarracín y Jorge Ricardo Alderetes</i>	

El periódico <i>El Lápiz</i> : un intento en el siglo XIX de conservar la memoria y lenguas de los pueblos indígenas de Mérida.....	135
<i>Suhaill Avendaño Bolívar</i>	

Construcción de políticas regionales: lenguas y culturas en educación .....	151
<i>Madeleine Zúñiga, Lucía Cano C. y Modesto Gálvez</i>	

## SEGUNDA PARTE

<b>Ideologías e identidades (socio)lingüísticas .....</b>	<b>171</b>
---	------------

De investigados a investigadores: la sociolingüística como fuente de reafirmación identitaria .....	173
<i>Marleen Haboud</i>	

Prejuicio étnico en el habla cotidiana de los chilenos acerca de los mapuches en la ciudad de Temuco, Chile.....	193
<i>María Eugenia Merino</i>	

Trascendiendo o fortaleciendo el valor emblemático del quechua: identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba .....	211
<i>Inge Sichra</i>	

Lengua y poder: los hermanos hegemónicos en Argentina.....	251
<i>Jorge Ricardo Alderetes y Lelia Inés Albarracín</i>	

## TERCERA PARTE

<b>(De)construcción de identidades socioculturales.....</b>	<b>293</b>
---	------------

Voces de la nación: exploraciones de lo indígena andino en la imagen nacional peruana .....	295
<i>Linda L. Grabner-Coronel</i>	

La religiosidad del indígena andino y el culto a las Vírgenes.....	335
<i>Herminia Terrón de Bellomo</i>	

Memoria cultural, luchas y transacciones simbólicas en la copla cantada en la región andina de Jujuy, Argentina .....	355
<i>María Eduarda Mirande</i>	

La vestimenta de la chola paceña, emblemática de clase y género: el caso de la zona del Gran Poder .....	379
<i>Claudia Vincenty Zoto</i>	

Memoria colectiva entre escenificación y archivos: el caso del Ecuador.....	401
<i>Ute Fendler y Juan Camilo Escobar</i>	

# INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

---

Linda L. Grabner-Coronel  
*University of Pennsylvania, USA*  
Serafin M. Coronel-Molina  
*Princeton University, USA*

Hoy en día, vivimos en un mundo cada vez más complejo e interconectado. Habitamos en un mundo que todos construimos de modo mancomunado. La vida en la región andina –tanto antes como después de la conquista española– constituye un ejemplo perfecto de las realidades construidas en forma conjunta. La región andina es un nexo de lenguas y culturas inmersas en un contexto colonizador que se manifiesta mediante las relaciones asimétricas de poder desde el punto de vista político, económico, lingüístico y sociocultural. Estas relaciones asimétricas de poder constituyen el tema general del presente volumen.

Hay un rico legado de investigaciones que abordan temas relacionados con las lenguas e identidades sociolingüísticas y socioculturales de los Andes. Este libro es un granito más de arena a ese legado. Lo novedoso de este aporte es la multiplicidad de perspectivas y abordamientos que resaltan cada una de las contribuciones en la exploración de diversos aspectos que atañen a las lenguas, culturas, ideologías e identidades andinas. Esta obra no sólo abarca varios campos de las humanidades y las ciencias sociales, sino también los distintos períodos de tiempo desde la colonia hasta la actualidad.

Es importante recalcar cómo las culturas indígenas en contacto con la cultura hispana dominante, lucharon –y continúan aún luchan-

do— a fin de construir sus propias realidades e identidades en la “zona de contacto” (Pratt 1992: 4) creada por la conquista española. Por consiguiente, los autores de los ensayos que contiene este libro, exploran de qué maneras las dinámicas de poder han afectado a las identidades lingüísticas y sociales no sólo de los grupos indígenas, sino también de la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, ¿qué hace la gente con su repertorio de lenguas e identidades? ¿Cómo constituyen sus múltiples identidades étnicas, lingüísticas y nacionales? ¿De qué modo actúan las ideologías lingüísticas, políticas, económicas y sociales como mediadores del proceso de formación de los patrones culturales en torno a las identidades étnicas y de género?

El hilo conductor que entreteje todos los ensayos es la interrelación que existe entre lenguas, culturas e ideologías y el impacto que éstas tienen en la construcción y reconstrucción de identidades regionales, nacionales, étnicas y de género. De este modo, los autores abordan desde una amplia gama de perspectivas, las diversas formas en que las dinámicas de poder han afectado históricamente a las múltiples capas identitarias de la región andina. En recientes décadas, las investigaciones de naturaleza multidisciplinaria han dado lugar al aumento concomitante de nuevos campos de estudio tales como la antropología lingüística, la psicolingüística y los estudios literarios transatlánticos, los cuales requieren el conocimiento y fusión de varios campos del saber humano. Los resultados de estos estudios interdisciplinarios han contribuido con profundidad y riqueza de detalles a la comprensión de las interrelaciones que existen entre las distintas formas de conocimiento del universo en que vivimos.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, este volumen abarca los siguientes países andinos: Ecuador, Perú, Bolivia, Venezuela, Argentina y Chile. Dichos trabajos corroboran los vínculos que unen a poblaciones y lugares aparentemente apartados y con realidades al mismo tiempo distintas y semejantes. Entonces, se puede decir que la diferencia regional es otro nexo unificador de los trabajos que contiene este libro.

La sociolingüística es otro tema que une a los ensayos, ya que la gran mayoría de ellos tocan aspectos sociolingüísticos que atañen a los idiomas originarios de los Andes. Los autores tratan cuestiones relacionadas tanto con el desplazamiento, extinción, mantenimiento y revitalización idiomáticos como con la actitud, ideología e identidad lingüístico-cultural. Sin embargo, la sociolingüística sirve no sólo para entre-

lazar los trabajos a nivel temático, sino también a nivel teórico y analítico. Incluso los artículos cuya temática no aborda directamente temas relacionados con la planificación lingüística, la semiótica o la sociolingüística propiamente dicha, emplean teorías y modelos analíticos pertenecientes a estos campos de estudio.

El libro consta de tres partes principales, cada una de ellas con su respectiva temática. La primera parte, titulada *Vigorizando lenguas, vigorizando culturas*, se enfoca en la planificación lingüística y/o política idiomática. La segunda parte, *Ideologías e identidades (socio)lingüísticas*, se centra en los efectos que tienen las lenguas e ideologías en las identidades. La tercera y última parte, *(De)construcción de identidades socioculturales*, profundiza las distintas formas de construcción y reconstrucción de identidades socioculturales en diversos contextos de la sociedad andina.

La primera sección, *Vigorizando lenguas, vigorizando culturas*, consta de cinco artículos que tratan de un modo u otro la política idiomática y la planificación lingüística y su impacto potencial en el mantenimiento, recuperación, revitalización y difusión de las lenguas indígenas andinas. La política idiomática, según Cooper (1997: 41), es la rúbrica bajo la cual están incluidos los objetivos de la planificación lingüística. Esto quiere decir que la política idiomática puede ser el resultado de las actividades de la planificación lingüística. La planificación lingüística, según Cooper,

*comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos. Esta definición no limita los planificadores a organismos autorizados, ni tampoco restringe el tipo de grupo al que está dirigida la planificación, ni especifica una forma de planificación ideal. [...] Por último, emplea el vocablo influir en lugar de modificar, pues el primero incluye el mantenimiento o la preservación del comportamiento vigente –un objetivo plausible de la planificación lingüística– además de la modificación de ese comportamiento. (1997: 60; énfasis en el original)*

El campo de la planificación lingüística comprende (1) la planificación del estatus que abarca el concepto de los dominios funcionales de un determinado idioma; (2) la planificación del corpus que tiene que ver con el desarrollo de la estructura y forma de la lengua misma; (3) la

planificación de la adquisición de la lengua que consiste en la búsqueda por incrementar el número de hablantes de dicha lengua. Huelga decir que estas tres categorías están íntimamente interrelacionadas y en la praxis puede resultar difícil separarlas.

Serafín Coronel-Molina menciona brevemente estas tres subcategorías de la planificación lingüística y la política idiomática, interconectándolas con la reversión de la lengua, la revitalización idiomática y la planificación tecnológica. Sin embargo, el meollo de su artículo se centra en el papel que desempeñan las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en el mantenimiento, desarrollo, revitalización y difusión de las lenguas originarias, específicamente del quechua y el aimara. El autor demuestra la utilidad y hasta la necesidad de las TICs para revitalizar las lenguas indígenas. Fundamenta su postura apoyándose en otros autores y proporcionando innumerables casos a nivel mundial, donde se vienen empleando con éxito las TICs para efectos de mantenimiento y revitalización de lenguas originarias. Luego, proporciona una serie de valiosas sugerencias en materia de tecnología y revitalización idiomática. Al mismo tiempo, Coronel-Molina es realista al destacar los obstáculos que pueden impedir la implementación de las TICs en ciertos contextos, pero a la vez sugiere cómo superar dichas barreras.

Uno de los obstáculos que más le preocupa al autor es lo que él denomina diglosia (o multiglosia) en las TICs, la cual, según él, hace que la brecha digital se incremente en desmedro de las lenguas originarias. La diglosia es un fenómeno que consiste en el ejercicio de poder de una lengua sobre otra, limitando a la lengua subalterna a dominios de uso muy restringidos (cfr. Ferguson 1959; Fishman 1967; Schiffman [en línea]). Coronel-Molina puntualiza que el mismo fenómeno ocurre en el empleo de las TICs; es decir, es mucho más probable encontrar soportes lógicos, materiales electrónicos y portales en lenguas dominantes antes que en lenguas minoritarias. A pesar de esta situación desequilibrada, Coronel-Molina mantiene su optimismo sin dar sus brazos a torcer. Enfatiza en la necesidad de capacitar a los propios indígenas en el manejo de las TICs y propone para este propósito la planificación tecnológica, la cual al igual que la planificación lingüística requerirá la participación activa de todos los sectores de la sociedad.

Es posible que algunas personas intenten rechazar o ignorar los planteamientos y recomendaciones de Coronel-Molina, como si fue-



ran los sueños altisonantes de un sociolingüista tecnófilo, pero es muy difícil mantener esta posición reacia por mucho tiempo ante los abundantes datos que el autor proporciona en torno al apoderamiento de las TICs por parte de un sinnúmero de comunidades originarias alrededor del mundo. Es muy acertado decir que “las TICs no sólo deben estar al servicio de los sectores más privilegiados de la sociedad, sino también de los sectores menos privilegiados” (Coronel-Molina, en el presente volumen).

El segundo autor, Llorenç Comajoan, se enfoca en la Inversión de la Sustitución Lingüística (ISL) del quechua en el Perú. Comienza con una discusión sobre la sustitución lingüística y la inversión de la misma. Toma como base de su análisis la Escala de Disrupción Intergeneracional (EDI) que desarrolló Fishman (1990, 1991) para estimar el grado de pérdida de una lengua y las posibilidades de revitalizarla. Esta escala se basa en la transmisión intergeneracional, un hecho que Fishman considera clave para la recuperación y preservación de una lengua. Comajoan describe la EDI y después hace uso de ella para analizar la situación del quechua en el Perú.

El autor no acepta todo lo que propone el creador de la EDI sin antes estudiarlo a fondo. Se percata de las imperfecciones en esta escala puesto que no se puede generalizar su aplicación a todos los casos. En la tercera parte de su ensayo critica las debilidades de la EDI y propone cómo superarlas para realizar un análisis más preciso de la situación del quechua en el Perú. En esta sección, el autor evalúa la EDI por medio de la discusión de temas concernientes a la separación de dominios lingüísticos, la ISL y “su relación con el poder y, lo incompleto de la escala y el orden y relación de los estadios” (Comajoan, en el presente volumen).

No obstante las limitaciones de la EDI, Comajoan reconoce que aun así es una buena herramienta que permite examinar a grandes rasgos el estatus del quechua en el Perú. Según su análisis, dicho estatus “tiende al mantenimiento de la lengua indígena en dominios específicos” (Comajoan, en el presente volumen). Además, aunque reconoce la primacía de la transmisión intergeneracional, sostiene que la educación y la planificación lingüística a nivel nacional también pueden desempeñar un papel fundamental en la revitalización del quechua.

Por otra parte, el quechua en el Perú goza de una vitalidad enorme en comparación con la situación del quichua en Argentina, tal co-

mo sostienen Lelia Albarracín y Jorge Alderetes en su primer ensayo. Desde la llegada de los europeos en territorio argentino, se ha montado una campaña contra los indígenas de la región, y por lo general con mucho éxito, hasta el punto de que en la actualidad Argentina es conocida como un país de inmigrantes. En realidad, no es una exageración afirmar que hay muchos argentinos que ni se dan cuenta que todavía hay un número considerable de quichuahablantes en el norte del país. Los autores explican en detalle esta cuestión tomando como base las raíces histórico-políticas de la actual situación, la ideología del estado y el sistema educativo, y los efectos que todo esto ha causado en la supervivencia de la lengua y cultura quichuas. Su discusión se centra en Jujuy, Salta, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca y La Rioja, que son las provincias con mayor número de quichuahablantes en el Noroeste Argentino.

Albarracín y Alderetes señalan las diferencias que existen entre las variedades del quichua (o quechua, según sea el caso) habladas en cada provincia. Es notable que en algunas zonas, hay conciencia idiomática y preocupación por la lengua y cultura quichuas ya que, contrario al caso de muchos lugares urbanos de otros países andinos, hasta los jóvenes “aprenden la lengua por iniciativa propia” (Albarracín y Alderetes, en el presente volumen). A pesar de ello, el interés en el quechua por parte de la sociedad dominante sigue siendo prácticamente nulo, hecho que obstaculiza la expansión e influencia de la lengua a niveles oficiales y académicos.

Esto no quiere decir que no haya habido movimientos a favor del reconocimiento de la naturaleza multilingüe, pluriétnico y multicultural de Argentina, aunque esto suele ocurrir por razones políticas antes que por un verdadero interés en el bienestar de estas poblaciones. A pesar de todo, se ha intentado reformar la política educativa de la nación, y los autores destacan y critican los cambios que se han intentado realizar en años recientes, y señalan los relativos éxitos y fracasos de dichas políticas. Probablemente por falta de interés genuino en las poblaciones quechuhablantes, la mayoría de las políticas y reformas han resultado ser pura demagogia antes que una verdadera intención de reconocer la situación real y los derechos lingüísticos y culturales de los quichuas en Argentina.

Suhaill Avendaño Bolívar se ocupa de la planificación lingüística a nivel oficial en Venezuela, país que no siempre se asocia con lo an-

dino. Como es de conocimiento general, la planificación lingüística puede ser llevada a cabo tanto por organismos oficiales o por instituciones como por individuos no oficiales —en este caso, por don Tulio Febres Cordero y su periódico *El Lápiz*. Avendaño Bolívar señala que el papel de planificador lingüístico fue una posibilidad para Febres Cordero porque “los autores de las columnas aparecidas en los diarios gozan de gran credibilidad y respeto de parte de los lectores, porque poseen una reconocida trayectoria intelectual” (en el presente volumen). Por lo tanto, Febres Cordero sacó partido de su posición social para codificar y fomentar el legítimo valor de las lenguas indígenas existentes en los alrededores de Mérida a fines del siglo XIX.

En realidad, la autora se enfoca en la subcategoría de planificación lingüística conocida como codificación, la cual “suele relacionarse con las normas escritas” (Cooper 1997: 173) de una determinada lengua, por ejemplo la grafía (cómo representar los sonidos de la lengua en forma escrita), el significado de palabras (por ejemplo, listas de vocablos con sus traducciones al español), la sintaxis y la gramática. Aun cuando la lengua en cuestión no tenga una tradición escrita, sus normas pueden ser transmitidas por medio de la escritura, generalmente por alguien desde fuera de la comunidad lingüística. Esto es lo que hizo Febres Cordero en su intento de codificar las lenguas indígenas de Mérida a través de su periódico *El Lápiz*.

Lo más interesante del proyecto de Febres Cordero tiene que ver con las razones por las que se embarcó en esta empresa de defensa idiomática. El siglo XIX fue una época de búsqueda de identidades para todas las nuevas naciones de América Latina, después de su liberación del colonialismo español. Por ende, no es que Febres Cordero haya sido filántropo, sino que reconocía el valor de la contribución de las culturas indígenas al carácter singular de la nación venezolana. Todos los países latinoamericanos tenían la misma herencia española en común, así que era necesario buscar diferentes maneras de distinguirse el uno del otro (cfr. Chatterjee 1986). En el caso venezolano, Febres Cordero consideraba de suma importancia destacar la influencia de las lenguas y culturas indígenas al rasgo distintivo de la identidad venezolana. En ese sentido, Avendaño Bolívar nos da a conocer la ideología de Febres Cordero y su afán por dejar un legado de las lenguas originarias de Mérida.

Madeleine Zúñiga, Lucía Cano C. y Modesto Gálvez, en su artículo, también señalan la importancia de las lenguas y culturas a ni-

vel regional, pero esta vez respecto a las políticas educativas regionales en el Perú, las cuales están íntimamente relacionadas con la planificación lingüística, específicamente con la planificación de la adquisición de la lengua (*'acquisition planning'*). La planificación de la adquisición de la lengua consiste en la expansión y fortalecimiento del uso de una lengua a nuevos usuarios en dominios funcionales donde su uso está en disminución (Cooper 1997: 45-46). En realidad, aunque los autores proponen la reingeniería de las políticas educativas en el Perú, la metodología que utilizan puede ser aplicada a cualquier contexto regional de una determinada nación. Los autores destacan la importancia de escuchar las voces de todos los miembros de la comunidad al diseñar políticas educativas relevantes a regiones específicas. Según ellos, no sólo se debería tomar en cuenta las opiniones de los gobernantes y funcionarios de las instituciones educativas, sino también las opiniones de la misma población cuyos hijos son y serán los beneficiarios directos de dichas políticas.

La Ley Orgánica de Bases de la Descentralización N° 27783, promulgada en el Perú a fines del 2002, sirvió de base para el proyecto de los autores. Esta ley reconoció que dado el carácter heterogéneo de las diversas regiones del país, era importante tomar decisiones educativas a nivel regional antes que a nivel nacional. Lo que es necesario o relevante para una región no lo será para otras, especialmente respecto al contenido específico del currículo y las lenguas en que se ofrecerá la educación en las diferentes regiones. Por estas razones, estos investigadores vieron la necesidad de desarrollar una metodología equitativa que garantizara no sólo la participación de los diferentes sectores de la comunidad, sino que prestara oídos a todas las opiniones expresadas.

Es cierto que se han propuesto y llevado a cabo otros proyectos buscando la participación de todos los sectores de la sociedad, pero según Zúñiga, Cano y Gálvez, tales proyectos no han tenido éxito por varias razones. En algunos casos, la falta de éxito se debió al hecho de que los respectivos investigadores no tomaron en cuenta la opinión pública, bajo la creencia de que sería mejor dejar la política en manos de los "expertos" antes que en las de los ciudadanos comunes y corrientes. En otros casos, aunque se solicitaron las opiniones del público al momento de desarrollar e implementar una determinada política, se consideraron más valiosos o adecuados los análisis y diseños de las políticas educativas de los "expertos" sobre lenguas y culturas. Asimismo, se di-

señaron algunos estudios específicamente para recoger las opiniones del público, pero en vez de tomar en cuenta estas opiniones, incluso las opiniones contrarias a las mayoritarias, los “expertos” sólo consideraron las opiniones que expresaban un consenso. Esta práctica desatinada terminó silenciando las voces que estaban en desacuerdo con las opiniones de la mayoría de los participantes.

Estos fracasos dieron impulso al proyecto pragmático de Zúñiga, Cano y Gálvez:

[N]os abocamos a lograr una participación en la elaboración de las políticas educativas en torno a lenguas y culturas en el Perú. La metodología que proponemos para la construcción de políticas abre la posibilidad de recoger y acoger todo tipo de opinión, estimula las opiniones divergentes y las opuestas y garantiza la recuperación de todos los aportes. Del conjunto de esta diversidad de opiniones que emanan de una diversidad de actores es que debieran darse los procesos para generar políticas que respondan a la diversidad. (en el presente volumen)

Con el objetivo de recoger la diversidad de opiniones, desarrollaron un plan y realizaron talleres en cinco ciudades del Perú. Durante éstos, se animaron a todos los participantes a expresar sus opiniones libremente, y se aceptó y valoró todo el mosaico de opiniones. Finalmente, los autores proporcionan detalles del diseño y realización de los talleres, y los resultados favorables obtenidos en el desarrollo de políticas educativas descentralizadas que reflejan las distintas realidades lingüísticas y culturales de cada región.

La segunda parte del libro, denominada *Ideologías e identidades (socio)lingüísticas*, consta de cuatro ensayos con un enfoque sociolingüístico. Cada una de estas investigaciones considera aspectos sociales y culturales de las ideologías lingüísticas y su impacto en la construcción de identidades.

Cabe preguntarse ¿por qué son importantes las ideologías lingüísticas en la identidad lingüística o cultural de una persona? Si bien entendemos por ideología lingüística “el sistema cultural de ideas sobre relaciones sociales y lingüísticas, junto con sus cargas de intereses morales y políticos” (Irvine 1989: 255, en Woolard 1998: 4; la traducción es nuestra), entonces podemos comprender cómo la ideología de un grupo –especialmente la del grupo social dominante– puede ser em-

pleada para influir en las prácticas sociales y lingüísticas de los demás grupos dominados. Las ideologías tienen un gran impacto en las actitudes, o “la disposición de responder favorablemente o desfavorablemente hacia algo tales como una lengua, una persona, una institución o un evento” (Baker y Prys Jones 1998: 174; la traducción es nuestra). Lo que históricamente ha ocurrido con gran frecuencia en América Latina es que los grupos dominantes de habla hispana han alimentado ideologías que les han inducido a manifestar actitudes negativas hacia las lenguas y culturas de los pueblos originarios. Este prejuicio ha motivado la lenta pérdida de numerosas lenguas y culturas indígenas merced a la asimilación de los indígenas a la cultura dominante en busca de aceptación y movilidad social.

En el primer ensayo de esta sección, Marleen Haboud se enfoca en la tentativa de valorar la lengua quichua a través de la investigación sociolingüística. En este sentido trata de destacar el ángulo positivo de las ideologías y actitudes lingüísticas. Asevera que es importante compartir el esfuerzo de investigación con los mismos “investigados” y reconocer su rol esencial no sólo en el acopio de datos, sino también en el desarrollo mismo de proyectos de investigación. Propone lograr esta meta trabajando colaborativamente con nativos hablantes, preferiblemente originarios de la región bajo estudio:

A la luz de lo dicho, nos proponemos reflexionar sobre el rol y la participación de entrevistadores indígenas en el desarrollo de proyectos sociolingüísticos de diagnóstico y acción en sus propias comunidades. Dentro del marco de este estudio consideramos entrevistadores, a trabajadores de campo que además de implementar un proyecto de investigación participan en la concepción y desarrollo del mismo. (Haboud, en el presente volumen)

Haboud comienza su ensayo con una discusión de varias teorías de investigación, desde el patrón tradicional del investigador como agente todopoderoso y la fuente de todo conocimiento (con el concomitante desequilibrio de poder entre investigador e investigado), hasta las teorías más modernas que buscan reconocer de modo alguno el papel de los investigados. Es así como describe:

la ética (*‘ethics’*) en donde el investigador se esfuerza por no involucrarse con la realidad estudiada; la de defensa (*‘advocacy’*), en la que el inves-

tigador se convierte en representante y defensor de los investigados; y la de empoderamiento (*'empowerment'*), en la que se busca crear relaciones de horizontalidad entre quienes desarrollan el trabajo investigativo y la población foco de interés [...]. (Haboud, en el presente volumen)

Luego, hace un recuento de su proyecto sociolingüístico, el cual estaba compuesto de un equipo de entrevistadores bilingües quichua-castellano. El mencionado proyecto se llevó a cabo en la sierra ecuatoriana, pero en realidad el modelo de su investigación podría ser aplicado también a otros contextos. Proporciona detalles de los problemas que tuvieron que afrontar, y cómo los resolvieron en equipo, y nos da a conocer los resultados fructíferos obtenidos: “por un lado, [...] impulsar el uso de la lengua en contextos en donde generalmente el dominio ha sido del castellano, y por otro, [...] promover la participación de la población indígena relacionada con el medio académico, en tareas comprometidas con su población” (Haboud, en el presente volumen). Reconoce que la investigación no sólo fue exitosa sino que sobretodo se dio la oportunidad de repensar los papeles de los investigadores y los investigados en los proyectos académicos en comunidades indígenas:

Se hace necesario que consideremos el desarrollar trabajos colaborativos y de participación integral. Como lingüistas y como sociolingüistas, nuestra tarea profesional no debe ser sólo una de rescate de la lengua, sino de revitalización étnica y cultural. Ésta, finalmente, tiene que emerger, como en efecto se ha venido dando, desde el pueblo mismo, a partir de su auto-organización. En este sentido la redistribución del poder tiene que ser analizada como la reacomodación de relaciones interculturales por medio de las cuales podamos escuchar nuestras propias voces. (Haboud, en el presente volumen)

Mientras Haboud insiste en la inclusión de las voces de los hablantes de lenguas originarias en los trabajos de investigación como una forma de llegar más allá del empoderamiento a la generación de una voz propia, María Eugenia Merino mira el otro lado de la ecuación examinando el efecto de las ideologías y actitudes lingüísticas de los hispanohablantes de Chile hacia los mapuches y su idioma, el mapudungun. La autora parte de la premisa de que “la mayor parte de los hablantes no mapuches de Temuco discriminan étnicamente a los miembros de la cultura mapuche” (Merino, en el presente volumen).

Según la hipótesis de Merino, “no existe un ‘lenguaje del prejuicio’ sino más bien el ‘uso prejuicioso del lenguaje’ que varía según el contexto”, lo cual requiere valerse del análisis crítico del discurso en varios niveles discursivos a fin de examinar exhaustivamente los datos recogidos mediante una serie de entrevistas a 264 informantes provenientes de varios estratos sociales.

Como resultado del análisis, la autora identifica una serie de categorías lingüísticas y estrategias semánticas que los no mapuches de Temuco usan con frecuencia, las cuales demuestran las distintas formas de prejuicio hacia los mapuches. Enfatiza que a menudo se emplean inconscientemente estas categorías y estrategias, aunque a veces su utilización es muy deliberada, especialmente entre las clases más bajas. Finalmente, señala varias razones por las que los chilenos no mapuches sienten la necesidad de discriminar verbalmente a los mapuches. En esencia, el trabajo de Merino establece un marco de identidades de endogrupo (los no mapuches) y exogrupo (los mapuches), lo cual es perceptible a través del discurso.

Inge Sichra en su artículo también enfatiza en la construcción de identidad por medio de hábitos lingüísticos, pero desde un punto de vista más positivo al igual que Haboud. De alguna manera, invierte la clasificación de membresía del endogrupo y exogrupo de Merino. Para esto presenta un estudio de caso de tres quechuahablantes de Cochabamba, Bolivia que han logrado cierto grado de éxito profesional pero que todavía mantienen su lengua materna, el quechua. El propósito de Sichra es cuestionar “la presuposición de lingüistas y estudiosos de que el futuro de una lengua originaria requiera su modernización y la superación de la diglosia”.

Sichra comienza su ensayo con un examen del panorama sociolingüístico de Cochabamba, Bolivia. Destaca la naturaleza tenazmente bilingüe de la ciudad de Cochabamba, “a pesar del constante desplazamiento que sufren las lenguas indígenas por el castellano tanto en la ciudad [de Cochabamba] como en el país en general” (Sichra, en el presente volumen). No obstante el bilingüismo vigente, los últimos censos demuestran una lenta tendencia hacia la castellanización.

En la segunda parte de su ensayo, la autora “analiza [...] distintas estrategias de acomodación del quechua a un espacio urbano, tanto respecto a la funcionalidad de la lengua como también a la identidad que los hablantes le asignan y ‘se asignan’ como individuos bilin-



gües en un medio diglósico” (Sichra, en el presente volumen). En esencia, aunque estas personas han aprendido a manejarse en el ambiente de la sociedad dominante, aún se identifican con su lengua materna y siguen usándola en sus vidas diarias.

Concluye diciendo que “aun las personas con una alta conciencia y lealtad lingüística priorizan referentes culturales tradicionales [...] antes que la innovación. No se percibe claramente la necesidad de superar las esferas sociales establecidas históricamente para las lenguas indígenas en el mundo citadino” (Sichra, en el presente volumen). Finalmente, según Sichra, los quechuahablantes van a seguir hablando su lengua en los mismos dominios de siempre, pese a cualquier esfuerzo por modernizarla, revitalizarla o extirparla.

Jorge Alderetes y Lelia Albarracín, en su segundo ensayo, también abordan la identidad lingüística basada en ideologías lingüísticas. Los autores examinan la ideología de la Academia Mayor de la Lengua Quechua (AMLQ), con sede en Cuzco, Perú, y la influencia que ésta ejerce en otros países con población quechuahablante, particularmente en Argentina. Dada la situación diglósica del quechua en la zona andina, se pensaría que una organización como la AMLQ se interesaría en promocionar y valorar todas las variedades del quechua, pero aparentemente no es así. Al contrario, de acuerdo a Alderetes y Albarracín, la AMLQ está creando otra forma de diglosia dentro de la misma familia quechua, puesto que considera que la única variedad del quechua que tiene verdadero valor es la cuzqueña y hace todo lo posible para imponer su visión ideológica a las demás comunidades quechuahablantes a lo largo y ancho del territorio andino, a costa de la desaparición de las demás variedades dialectales.

Alderetes y Albarracín examinan la ideología de la AMLQ en torno a sus metas supuestamente lingüísticas y sus ambiciones políticas. Cumplen este objetivo valiéndose del análisis del discurso de numerosos manifiestos escritos y copias de ponencias orales deliberadas, por parte de algunos miembros activos de la AMLQ, en conferencias regionales sobre lenguas andinas. Proporcionan detalles de los intentos de la AMLQ de establecer contactos con organismos argentinos vinculados con el quechua, especialmente en las provincias nortenas de Argentina donde vive la mayoría de la población quechuahablante de Argentina. Mediante el análisis de documentos escritos y discursos oficiales de los principales miembros de la AMLQ, pone al descubierto las

ideologías y ambiciones de la AMLQ. Concluyen acotando que las ideologías y acciones de la AMLQ “constituyen remozadas formas de racismo y discriminación, que reproducen antiguos mecanismos de opresión, en donde las víctimas son nuevamente aquéllos a quienes los ‘académicos’ consideran sus ‘hermanos’ cuando les conviene” (Alderetes y Albarracín, en el presente volumen). De acuerdo a estos investigadores, pareciera que la AMLQ estuviera tratando de hacer exactamente lo que hicieron los conquistadores hace varios siglos: conquistar a los quechuahablantes para someterlos a su voluntad.

En la tercera parte del libro, titulado *(De)construcción de identidades socioculturales*, los autores se enfocan más en las ideologías identitarias propiamente dichas. Los temas tratados en esta sección se apartan del enfoque estrictamente sociolingüístico para examinar las manifestaciones culturales en el proceso de construcción y reconstrucción de identidades de los pueblos originarios, o por lo menos de su afán de visibilizarse en el escenario nacional. En otras palabras, “hacer más visible una realidad que nos circunda pero que suele aparecer como fragmentos inconexos” (Portocarrero 2001: 12).

La identidad constituye la esencia de quiénes somos. Sin embargo, definir la identidad no es tan sencillo como parece porque constantemente nos tropezamos con el siguiente interrogante: ¿quién define quiénes somos? De acuerdo a Jenkins (1996: 2, 4; la traducción es nuestra), “A menudo, la identidad es definida según el cristal con que se mira. [...] La identidad [se ubica] dentro del flujo y reflujo de la práctica y el proceso; [es] algo que hace la gente”. Es decir, la identidad no es algo estático, sino algo cambiante, flexible, que se construye en mutua interacción con las personas que nos rodean. “La identidad tiene que ver con el significado [...]. Los significados siempre son el resultado del acuerdo o desacuerdo, siempre una cuestión de convención e innovación, siempre hasta cierto punto compartidos, siempre hasta cierto punto negociables” (Jenkins 1996: 4; la traducción es nuestra).

No obstante la naturaleza cambiante de la identidad individual y social, en el proceso de exploración de las identidades culturales andinas, es fácil enfocarse en “la pervivencia de las jerarquías, saberes y representaciones coloniales”, de este modo poniendo demasiado énfasis en la “«supervivencia cultural» [la cual] tiende a reificar la singularidad de la cultura política andina en su entorno montañoso, retirándolo simultáneamente de los desordenados contextos históricos del flujo

y el cambio” (Larson 2002: 12-13). Es decir, uno tiende a olvidarse que las culturas originarias no son estáticas ni incambiables. Al igual que toda sociedad desarrollada, las culturas indígenas también están en constante desarrollo y evolución. Los ensayos de la última sección del libro tratan de resaltar esta perspectiva. Todos los autores se enfocan en las sociedades originarias que viven en la “zona de contacto” con la sociedad hegemónica.

Linda L. Grabner-Coronel analiza la construcción de la identidad nacional peruana desde múltiples ópticas. La nación peruana es mestiza, hecho que implica una gran influencia indígena en la constitución de lo que Grabner-Coronel denomina “la peruanidad”. Sin embargo, la imagería es un concepto peliagudo porque tiende a representar una perspectiva determinada que se enmarca dentro de su respectiva cultura. Según Palmer (2000: 75), “prácticamente toda la imagería es estructurada por la cultura y la historia personal. La imagería está socialmente construida, o incrustada en construcciones culturales”. O sea que al hablar de una imagería de la identidad peruana, tenemos que tener en cuenta quiénes son los que construyen las imágenes y sus perspectivas culturales.

Grabner-Coronel destaca en su ensayo el efecto de estas sutilezas. Señala que generalmente son los del sector hegemónico quienes definen una cultura en el escenario mundial. Por ejemplo en el caso peruano, los sectores más privilegiados son los encargados de crear y difundir la imagen de lo peruano en el ámbito nacional e internacional. Pese a este énfasis en la perspectiva hegemónica de la imagería peruana, Grabner-Coronel realza la gama de contribuciones de los indígenas a la construcción de la *nación* peruana y hace un análisis a fondo de la construcción de la *imagen nacional*. Asimismo, hace hincapié en las contradicciones inherentes en ambos procesos y el efecto que éstas ejercen en la formación de la *identidad* peruana.

No sólo en el Perú, sino también en otros países las personas bregan con sus percepciones identitarias en el escenario mundial. Esto suele ser cierto en lo referente a la identidad social, así como en lo que respecta a las cosmovisiones culturales y creencias religiosas. En ese sentido la contribución de Herminia Terrón de Bellomo es clave. Hace un análisis de la concepción que tiene la sociedad argentina de la religión “estándar” de los criollos frente a la “religiosidad” de los indígenas autóctonos de la región noroeste de Argentina. Terrón de Bellomo exa-

mina la construcción de identidades basadas en las creencias y prácticas religiosas de los habitantes de Argentina. Comienza con una breve introducción de la historia del culto a la Virgen María en sus diferentes manifestaciones regionales, practicado por los indígenas desde que fueron convertidos en cristianos a la llegada de los españoles al territorio argentino. Al mismo tiempo, explica la diferenciación epistemológica entre “religión” y “religiosidad” y el matiz peyorativo que suele poseer el segundo concepto al ser aplicado a las prácticas religiosas de los autóctonos de la región noroeste de Argentina.

Después de establecer el escenario sociohistórico de las creencias religiosas de ambos sectores sociales, describe las manifestaciones de las Vírgenes que distintos pueblos de dicha zona veneran. Además, indaga el significado semiótico de las creencias de los indígenas del poder que poseen las diferentes manifestaciones de la Virgen, y cómo estas creencias reflejan las historias socioculturales y religiosas de cada pueblo. Terrón de Bellomo, concluye diciendo que a pesar de la tentativa de los españoles de desaparecer a los indígenas en etapas anteriores de la historia de Argentina, ellos han mostrado ser muy flexibles y adaptables, pudiendo absorber creencias y lenguas ajenas “sin abandonar lo propio” (Terrón de Bellomo, en el presente volumen). Los indígenas han podido mantener su identidad cultural y lingüística justamente adoptando “préstamos” ideológicos y lingüísticos de otra(s) cultura(s).

María Eduarda Mirande establece un principio semejante en términos de identidad cultural y adopción de prácticas foráneas, pero basándose en otro tipo de expresión cultural. Mirande profundiza las semejanzas semióticas entre los villancicos que los españoles trajeron consigo al nuevo mundo y la copla cantada, una forma de poesía oral muy común entre los indígenas de hoy en la región de Jujuy. Tal como Mirande señala,

Nuestro ensayo se propone analizar la copla como un dispositivo semiótico que se situó (y se sitúa) en un punto de contacto entre dos cosmovisiones: la andina y la hispánica. Ubicada en ese espacio particular, ella asume diferentes funciones: se instituye en lugar simbólico de enfrentamientos o transacciones, en lugar de confluencia o traducciones, o bien en materia verbal que cifra la memoria de los desplazados y vencidos. (en el presente volumen)

Mirande inicia su ensayo con una breve historia de las coplas cantadas y las características que éstas comparten con los villancicos. Describe la llegada de las coplas al nuevo mundo, y la adopción de ellas por las poblaciones indígenas. Esta historia propone establecer ciertas semejanzas entre la tradición oral española y la indígena, las mismas que habrían facilitado la inserción de la copla cantada de los españoles en la tradición andina. Uno de los elementos más resaltantes que comparte con la cosmovisión andina es el binarismo estructural, el cual se asemeja al binarismo de la epistemología andina. Mirande examina con detenimiento este fenómeno, enfocándose en la oposición así como la complementariedad entre forma, estructura, temática y aun la lengua en las coplas cantadas. En todo esto, percibe grandes paralelos con la cosmovisión andina, la cual se basa en la reciprocidad entre opuestos complementarios.

Concluye destacando cómo los andinos se han apoderado de un género literario español para hacerlo peculiarmente suyo. En otras palabras, demuestra una vez más cómo los andinos han sido capaces de mantener y hasta reforzar su propia identidad fortaleciéndola con contribuciones adoptadas de otras culturas. El análisis de Mirande, al igual que el de Terrón de Bellomo, demuestra la flexibilidad y adaptabilidad de las sociedades andinas a nuevas circunstancias sociales. Estas características constituyen la piedra angular de la existencia de estas culturas ancestrales a pesar de tantos siglos de dominación por parte de la cultura hegemónica y desmienten las tendencias de algunos antropólogos que parecen querer inmortalizar y fosilizar a las culturas indígenas relegándolas a un plano monolítico, ahistórico, en el que no quieren admitir la posibilidad de cambio o evolución social.

Claudia Vincenty Zoto también demuestra cierta flexibilidad y evolución en las concepciones de las poblaciones andinas. Ella explica el significado de la pollera tradicional de las cholas que viven y trabajan en la zona del Gran Poder de La Paz, Bolivia. Gracias a su trabajo de campo en esta región pazeña, determina el significado semiótico que tiene esta vestimenta tradicional para las mujeres que deciden ponérsela. Ofrece un análisis muy interesante de “la diversidad intrínseca de estos grupos y el modo de reconocimiento de la misma. [...] se [evidencia] también, la coexistencia desarticulada de diversos tipos de sociedades y culturas, las cuales establecen relaciones de dominio y distorsión de unas sobre otras” (Vincenty Zoto, en el presente volumen).

Vincenty Zoto tiene una perspectiva distinta de las demás contribuciones porque examina a fondo las implicaciones del mestizaje en la sociedad andina. Las cholas son explícitamente mestizas que construyen su identidad a partir de su indumentaria y las circunstancias socioeconómicas. Dichas cholas son vendedoras que participan activamente en la economía local, hecho que les da cierto estatus, y a menudo la pollera constituye un elemento fundamental que sirve para demostrar su estatus al mundo:

[E]l vestido constituye un elemento de distinción que configura, junto a otras características, procesos de construcción identitaria y de relacionamiento de género, en función de la propia autoidentificación y autodefinición. Por ello, resulta importante establecer el tipo de articulación que se genera en torno a las mujeres que usan pollera con respecto a otras que provienen de distintas comunidades, esencialmente campesinas que no corresponden al núcleo en el cual las primeras se mueven. (Vincenty Zoto, en el presente volumen)

A pesar de esto, es cierto que la chola puede sufrir discriminación por parte de la sociedad hegemónica a causa de su autoidentificación tan obvia, hecho que podría darles suficiente motivo a algunas de ellas para cambiarse de ropa y terminar adoptando la vestimenta típica occidental. Sin embargo, Vincenty Zoto parece argumentar que las ventajas de vestirse con pollera superan las desventajas. Al vestirse con pollera, por lo menos las cholas tienen una identidad; pero al adoptar la ropa occidental, “cambiando la pollera por el vestido para pretender de alguna manera evitar la discriminación, pasa a perder su rasgo emblemático de género y clase, y se invisibiliza ante el resto de la sociedad, o sea desaparece en el montón” (Vincenty Zoto, en este volumen).

Ute Fendler y Juan Camilo Escobar también tocan esta noción de borradura identitaria (*erasure of identity*) de lo indígena por parte de la sociedad dominante. Nos llevan de nuevo a la idea de una identidad nacional, y cómo su construcción puede borrar efectivamente la presencia indígena al mismo tiempo que aparenta incluirla. Los autores llegan a esta conclusión a través del análisis de algunos discursos nacionalistas producidos por varios ministerios y museos nacionales. Empiezan destacando la naturaleza multiétnica y pluricultural del país, lo cual implica poseer no sólo una historia común, sino también una multiplicidad de historias. Sin embargo, es muy difícil incluir todas es-

tas culturas y sus respectivas historias al momento de intentar crear una historia común para una nación (supuestamente) unificada. Tal como Grabner-Coronel señaló para el caso peruano, los que generalmente controlan la producción de la imagería para el consumo público, son los que ostentan el poder. Este hecho tiende a resultar en una imagen algo distorsionada respecto a la realidad cotidiana.

Fendler y Escobar analizan con cuidado la información oficial producida por el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Ministerio del Turismo en sus esfuerzos de “vender” el Ecuador al resto del mundo. Se centran en los matices de la historia criolla, destacando la ausencia de referencias a la historia prehispánica. Esta ausencia parece indicar la falta de importancia que se da a cualquier hecho histórico que haya ocurrido antes de la llegada de los españoles. Los autores descubrieron que existía semejante desprecio hacia las culturas autóctonas en las escenificaciones estáticas y estereotipadas del Templo de la Patria, un museo fundado por el Cuerpo de Ingenieros del Ejército. Por otra parte, el Museo Nacional del Banco Central del Ecuador muestra en sus exhibiciones la valoración del pasado ecuatoriano prehispánico. Sin embargo, tiene un efecto contradictorio respecto a la valoración de la cultura indígena porque a veces es difícil cotejar la información presentada en las escenificaciones con la encontrada en los archivos. Además, el sistema educativo no aprovecha de los recursos que tienen estos museos para transmitir la historia ecuatoriana a las nuevas generaciones.

Sin embargo, parece que los autores abrigan esperanzas respecto a la construcción identitaria de la nación ecuatoriana en el futuro, ya que hay indicios de que los indígenas están haciendo todo lo posible para ser reconocidos tanto por el gobierno como por la sociedad en su conjunto. Fendler y Escobar sostienen que

[u]na identidad de facetas múltiples se forma en esta red de discursos enraizados en historias diferentes, con una experiencia común durante la colonización. El proceso de construcción de una identidad pluricultural, tendría que incluir entonces las diferentes memorias y abrir espacios para la escenificación paralela, complementaria y algunas veces contradictoria. (en el presente volumen)

Estos autores concluyen con una nota de esperanza en lo concerniente al futuro de las culturas indígenas de la región andina. Nuestro

deseo es que el lector se contagie de esta esperanza al concluir la lectura del presente volumen. Sin embargo, reconocemos que a pesar de los esfuerzos que se vienen desplegando hasta la fecha a favor de las lenguas y culturas indígenas en los diversos contextos del vasto territorio andino, todavía queda mucho por hacer para poner coto a las relaciones asimétricas de poder que durante siglos han relegado a los pueblos originarios al peldaño más bajo de la pirámide social.

El presente volumen constituye un pequeño aporte que arroja luz sobre esta situación. Provee un terreno propicio para tomar conciencia de las múltiples y complejas realidades de los pueblos originarios del Ande. Esperamos que todos y cada uno de los trabajos que ofrece este libro sean una fuente de inspiración para continuar investigando sobre las lenguas, culturas, ideologías e identidades en los Andes y seguir luchando por el reconocimiento del verdadero valor y la fecunda contribución de los pueblos originarios tanto a las sociedades de sus respectivos países como a la sociedad latinoamericana del mundo.

## Notas

- 1 Las opiniones expresadas en los artículos que contiene el presente volumen pertenecen a sus respectivos autores y no son necesariamente opiniones que comparten los editores.

## Referencias

- Baker, Colin y Prys Jones, Sylvia  
(1998) *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Chatterjee, Partha  
(1986) *Nationalist thought and the colonial world: A derivative discourse*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cooper, Robert L.  
(1997) *La planificación lingüística y el cambio social*. Trad. José María Perazzo. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Ferguson, Charles  
(1959) "Diglossia". *Word*, 15, 325-340.



- Fishman, Joshua A.  
 (1967) "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". *Journal of Social Issues*, 23, 29-38.
- Fishman, Joshua A.  
 (1990) "What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11, 6-36.
- Fishman, Joshua A.  
 (1991) *Reversing language shift*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Jenkins, Richard  
 (1996) *Social identity*. Londres: Routledge.
- Larson, Brooke  
 (2002) *Indígenas, élites y estado en la formación de las repúblicas andinas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú/Instituto de Estudios Peruanos.
- Palmer, Gary B.  
 (2000) *Lingüística cultural*. Trad. Enrique Bernárdez. Madrid: Alianza.
- Portocarrero, Gonzalo  
 (2001) "Nuevos modelos de identidad en la sociedad peruana (Hacia una cartografía de los sentidos communes emergentes)". En Gonzalo Portocarrero y Jorge Komadina (Eds.), *Modelos de identidad y sentidos de pertenencia en Perú y Bolivia* (pp. 11-88). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Pratt, Mary Louise  
 (1992) *Imperial eyes: Travel writing and transculturation*. Londres: Routledge.
- Schiffman, Harold  
 (s.f.) "Diglossia as a sociolinguistic situation". [En línea].  
<http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/messeas/diglossia/node1.html>
- Woolard, Kathryn A.  
 (1998) "Introduction: Language ideology as a field of inquiry". En Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-47). Nueva York: Oxford University Press.



## **PRIMERA PARTE**

---

Vigorizando lenguas,  
vigorizando culturas



# LENGUAS ORIGINARIAS CRUZANDO EL PUENTE DE LA BRECHA DIGITAL

---

## Nuevas formas de revitalización del quechua y el aimara<sup>1</sup>

Serafín M. Coronel-Molina  
*Princeton University, USA*

### Introducción

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) se han convertido en un instrumento esencial de la vida moderna, su aplicación puede ser de índole diversa, y su uso se está incrementado progresivamente en todas partes del mundo. Las TICs consisten en

[el] almacenamiento, procesamiento, recuperación y distribución de la información por medio de procesos microelectrónicos computarizados, lo que se denomina informática y también hablamos de la telemática, que viene a ser la organización y transmisión de mensajes computados a través de redes integradas de telecomunicación mediante satélites, la digitalización, la fibra óptica, entre otros. Así como las nuevas posibilidades que brindan los instrumentos de comunicación electrónica existentes como son la radio, la televisión, el teléfono etc. (Jaramillo 1986, citado en Castillo Obando 1998)

[la incorporación de] nuevos y más versátiles productos dentro de las TIC, como Web TV, acceso a Internet por medio de teléfonos celulares, Radio Internet, reconocimiento de voz, Web Call Centre, tecnologías móviles, entre otros. (Programa Huascarán [en línea])

El empleo del Internet es quizás el ejemplo más significativo respecto a las TICs. Hoy en día, científicos, investigadores, activistas, educadores, estudiantes y un sinnúmero de personas de todas las edades y posiciones sociales vienen sacando provecho de las ventajas que ofrece el Internet para llevar adelante sus investigaciones y promover sus proyectos. Cabe recalcar que tales informaciones se encuentran disponibles en múltiples lenguas. Sin embargo, las que predominan, por lo general, son las lenguas dominantes: inglés, español, alemán, francés, italiano, etc. (cfr. Crystal 2001). Debido a este nuevo fenómeno ciberdigital (o cibermultiglósico), la UNESCO considera de alta prioridad el continuo desarrollo del Internet para elaborar el contenido de portales no sólo en lenguas minoritarias, sino también sobre sus correspondientes culturas (cfr. Montviloff 2002). Mientras esto no ocurra, será un verdadero desafío para las Lenguas Originarias (LOs) apoderarse del Internet y las demás TICs a fin de disminuir la brecha digital que existe entre los que tienen (*'the haves'*) y los que no tienen (*'the have nots'*). La brecha digital es

la [...] separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben como [sic] utilizarlas.

La brecha digital puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las NTI. La brecha digital no se relaciona solamente con aspectos exclusivamente de carácter tecnológico, es un reflejo de una combinación de factores socioeconómicos y en particular de limitaciones y falta de infraestructura de telecomunicaciones e informática. (Portal de la Brecha Digital [en línea])

Lieberman en particular destaca esta situación al decir:

Nuestro mundo interdependiente afronta muchos desafíos. Uno de los desafíos más serios es cómo lograr la igualdad en niveles de salud, educación y economía, sin sacrificar la diversidad humana que hace de nuestro planeta un lugar tan interesante y probablemente posee la clave de la supervivencia perpetua de nuestra especie. Un paso importante es ayudar [...] a las poblaciones indígenas a apro-

piarse de las TICs y cruzar la brecha digital sin distanciarse de sus lenguas y culturas.<sup>2</sup> (2002: 83)

El presente trabajo es el resultado de una extensa investigación en materia de tecnología y planificación lingüística, y explora el papel que desempeñan las TICs en la preservación, desarrollo, revitalización y difusión de las LOs en general, y el quechua y el aimara en particular. El ensayo comprende tres secciones principales. Comienza con una discusión del empleo de las TICs en la Revitalización de Lenguas Originarias (RLO). Esta sección es la más extensa e incluye una serie de categorías en las que las TICs desempeñan un papel preponderante. Luego, aborda los posibles obstáculos en el uso de las TICs en la RLO y proporciona sugerencias para superar dichos obstáculos. Concluye con algunas reflexiones en torno a la aplicación de las TICs en la RLO, especialmente en relación al quechua y el aimara.

### **Revitalización de lenguas originarias y tecnologías de información y comunicación**

La revitalización implica el restablecimiento o fortalecimiento de una determinada lengua en dominios donde previamente funcionaba, antes de ser desplazada por otra lengua que posee más poder y prestigio. Esto quiere decir que la revitalización tiene que ver tanto con las lenguas que han dejado de ser empleadas en la comunicación diaria como con las que poseen uso restringido que varían según el contexto (Hinton 2001: 5).<sup>3</sup> Toda tarea de revitalización consiste en enseñar, desarrollar, cultivar, vigorizar y difundir una lengua a fin de convertirla en un instrumento de comunicación vital en la vida diaria, es decir, restituir y fortalecer su funcionalidad pragmática en los diversos dominios de la sociedad.

En términos generales, la revitalización de lenguas está íntimamente relacionada con la planificación lingüística y sus respectivas categorías: planificación del estatus, corpus y adquisición de la lengua. Por consiguiente, en el proceso de revitalización de lenguas es imperativo abordar el asunto desde múltiples perspectivas, tomando en cuenta las redes sociales que entrelazan la escuela, la comunidad y el hogar (cfr. Fishman 1991, 1996, 1999, 2001). Esta meta se puede lograr con la colaboración de expertos nacionales e internacionales y con la participación activa de los propios usuarios y dueños de la lengua.

La revitalización está relacionada también con el restablecimiento y la reversión de una lengua. Según la teoría de Fishman (1991), la reversión (o inversión de la sustitución) de una lengua se refiere al cambio en sentido opuesto del proceso de desplazamiento de una lengua con el propósito de restablecerla como medio de comunicación en la vida cotidiana. Fishman enfatiza la importancia de la transmisión intergeneracional de una lengua para garantizar el éxito de la reversión de una lengua, y pone en relieve el hecho de que las comunidades lingüísticas que deseen preservar sus lenguas, puedan necesitar ayuda externa en el proceso de planificación e implementación. La falta de transmisión de una lengua de generación a generación es, según Fishman, un factor significativo que contribuye a la pérdida de ella, puesto que tal carencia de transmisión conduce a “cada vez menos usuarios o usos en cada generación” (1991: 1).

En vista de la influencia de las TICs en el mundo contemporáneo, no es ninguna novedad que estas tecnologías constituyen, hasta cierto punto, una herramienta útil para intentar revertir, restablecer y revitalizar las lenguas minoritarias. En años recientes, las organizaciones indígenas, los organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como un gran número de expertos e individuos interesados en el desarrollo y enseñanza de las LOs, vienen afrontando desafíos para disminuir la brecha digital y al mismo tiempo, desplegar esfuerzos a favor de las LOs. Algunas de estas lenguas gozan de relativa vitalidad, pero la mayoría de ellas se encuentran en peligro de extinción debido a factores sociales, políticos, económicos, ideológicos y lingüísticos. Es por eso que las lenguas dominantes vienen apoderándose en forma acelerada de los dominios de funcionalidad que previamente pertenecían a las LOs.

A pesar de este cuadro deplorable, existe un sinnúmero de iniciativas alrededor del mundo con miras a evitar la extinción de las LOs, o en todo caso, revertir el fenómeno del desplazamiento idiomático. Tal como señala Neu (2002), al recapitular las discusiones del Taller 5 del Congreso Mundial sobre políticas lingüísticas, tanto las nuevas tecnologías como el ciberespacio pueden constituir un terreno próspero para la preservación, vigorización y expansión de las LOs. Hay investigadores quienes están convencidos de que no sólo es posible, sino también necesario que los indígenas mantengan sus lenguas y tradiciones para preservar sus identidades, apoderándose de las herramientas y



oportunidades que ofrece el mundo moderno (cfr. García en prensa; Montviloff 2002; Hinton y Hale 2001). Según Lieberman,

para adecuarse al mundo moderno sin perder su rica herencia ancestral, las comunidades indígenas necesitan desarrollar un biculturalismo que les permita movilizarse entre dos culturas y combinar ciertos elementos de cada uno de ellos armoniosamente. Esto va más allá de [simplemente] hablar maya-k'iche' y comer tortillas en casa, y al mismo tiempo hablar castellano y comer pizza con los amigos [fuera de casa]. En el mundo digital, significa comunicaciones por Internet en lenguas indígenas, páginas webs indígenas, CD-ROMs para el aprendizaje de lenguas indígenas, e información cultural publicada por grupos indígenas para una audiencia global. Hay ejemplos de sobra que demuestran cómo el conocimiento tradicional se mezcla con la tecnología moderna.<sup>4</sup> (en línea)

Los mismos originarios del Ande también expresan sentimientos semejantes. Un indígena mestizo (cfr. de la Cadena 2000 referente a este término), Mario, entrevistado por García, manifestó lo siguiente:

Para ser indígena no tenemos que ser sucios, dormir juntos en la misma cama y comer cuy. Tenemos que hablar en nuestra lengua y en español, tenemos que tejer y escribir, tenemos que caminar con nuestras llamas y volar en aviones, tenemos que conservar nuestras tradiciones y ser modernos al mismo tiempo.<sup>5</sup> (en prensa: cap. 5)

Sentimientos como éste indican claramente que los propios indígenas se dan cuenta de la importancia de la apropiación y manejo de la tecnología para poder sobrevivir y ajustarse a las exigencias y necesidades del mundo contemporáneo. Es por eso que en años recientes, se han multiplicado las iniciativas en este aspecto. En varias partes del mundo, han aparecido cuantiosas publicaciones relacionadas con el empleo de las TICs para preservar, impulsar, vigorizar y expandir las LOs, dado que el acceso a la tecnología se está generalizando gradualmente hasta los lugares más remotos del planeta.<sup>6</sup> Hay casos en que ya se han empezado a utilizar las tecnologías modernas no sólo para fortalecer las LOs, sino también las culturas y modos de vida de los dueños de estas lenguas (cfr. Biddlecomb [en línea]; “Naciones originarias se apoderan del Internet...” [en línea]; “Noticiero de TV indígena...” [en línea]; Red Kiechwa [sic] Satelital [en línea]).

Aparte de las mencionadas publicaciones, existe una serie de instituciones y agentes de planificación idiomática alrededor del mundo que se dedican a la revitalización, defensa y promoción de las lenguas nativas. En el Internet se encuentran innumerables portales elaborados por organizaciones indígenas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, entidades religiosas, políticas, filantrópicas, instituciones académicas, casas editoras, investigadores, activistas e individuos aficionados. Dichos portales contienen abundantes enlaces a recursos disponibles en, y sobre, las LOs. Para una lista parcial de estos portales ver el Cuadro 1.

Por otra parte, en los últimos años, se percibe un incremento en la organización de conferencias, talleres, debates, mesas redondas y cursos de verano en torno a la aplicación de la tecnología en los esfuerzos de RLO.<sup>7</sup> Actualmente, tanto los anuncios como los correspondientes resultados de la gran mayoría de eventos son publicados en Internet (cfr. *Revitalizing Indigenous Languages* ('Revitalización de Lenguas Indígenas') (en línea); *Teaching Indigenous Languages* ('Enseñanza de Lenguas Indígenas') (en línea)).

Las experiencias de algunas LOs sirven de incentivo para explorar las numerosas opciones que las TICs ofrecen para revitalizar lenguas y culturas a fin de aliviar la diglosia (o multiglosia) en las TICs. En varios lugares del planeta, existen diversas instituciones que se dedican a crear documentación digitalizada de las lenguas en peligro de extinción. Una muestra de esta iniciativa es AILLA, el *Archive of Indigenous Languages of Latin America* ('Archivo de Lenguas Indígenas de América Latina') (en línea), el cual consiste en un registro electrónico de las lenguas autóctonas de América Latina disponible en el Internet. Otro proyecto semejante pero más ambicioso es el *Rosetta Project* (en línea), cuyo propósito es "construir un archivo casi permanente de 1,000 lenguas" para contribuir a la investigación en materia de lingüística comparativa y proveer "una herramienta funcional de lingüística que podría ayudar a la recuperación o revitalización de lenguas extintas". El Proyecto de Documentación de Lenguas de la Universidad de Hawái en Manoa es otro proyecto de preservación, cuya finalidad es enseñar a la comunidad lingüística estrategias de documentación y "capacita[r] a los hablantes de lenguas menos documentadas para desarrollar sus propias lenguas" (*Language Documentation Project* [en línea]). Estas

**CUADRO 1**  
**LOs: recursos generales selectos**

<b>AIATSI ASEDA</b> <a href="http://coombs.anu.edu.au/SpecialProj/ASEDA/docs/">http://coombs.anu.edu.au/SpecialProj/ASEDA/docs/</a>
<b>Aprendiendo desde Nuestras Culturas</b> <a href="http://www.ebiguatemala.org">http://www.ebiguatemala.org</a>
<b>CELIA (Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique)</b> <a href="http://www.vjf.cnrs.fr/celia/accueil.htm">http://www.vjf.cnrs.fr/celia/accueil.htm</a>
<b>Centro para los Idiomas Indígenas de Latinoamérica</b> <a href="http://www.utexas.edu/cola/lilas/centers/cilla/eindex.html">http://www.utexas.edu/cola/lilas/centers/cilla/eindex.html</a>
<b>Consortium for Language Policy and Planning</b> <a href="http://ccat.sas.upenn.edu/plc/clpp/">http://ccat.sas.upenn.edu/plc/clpp/</a>
<b>Ethnologue</b> <a href="http://www.ethnologue.com/">http://www.ethnologue.com/</a>
<b>Guaraní Nanduti Rogue</b> <a href="http://www.uni-mainz.de/~lustig/guarani/">http://www.uni-mainz.de/~lustig/guarani/</a>
<b>Hawaiian Language Website</b> <a href="http://www.geocities.com/TheTropics/Shores/6794/">http://www.geocities.com/TheTropics/Shores/6794/</a>
<b>Instituto Indigenista Interamericano</b> <a href="http://www.cdi.gob.mx/conadepi/iii/index.html">http://www.cdi.gob.mx/conadepi/iii/index.html</a>
<b>LANIC (Centro de Información de la Red Latinoamericana)</b> <a href="http://lanic.utexas.edu/index.htm">http://lanic.utexas.edu/index.htm</a>
<b>Linguist List (Language Resources)</b> <a href="http://linguistlist.org/langres/index.htm">http://linguistlist.org/langres/index.htm</a>
<b>Native Languages page</b> <a href="http://www.nativeculture.com/lisamitten/natlang.html">http://www.nativeculture.com/lisamitten/natlang.html</a>
<b>NativeWeb</b> <a href="http://www.nativeweb.org/resources/">http://www.nativeweb.org/resources/</a>
<b>PROEIB Andes</b> <a href="http://www.proeibandes.org/">http://www.proeibandes.org/</a>
<b>SSILA (Society for the Study of Indigenous Languages of the Americas)</b> <a href="http://www.ssila.org/">http://www.ssila.org/</a>
<b>Technology-Enhanced Language Revitalization</b> <a href="http://projects.ltc.arizona.edu/gates/TELR.html">http://projects.ltc.arizona.edu/gates/TELR.html</a>
<b>Ulukau. The Hawaiian Electronic Library</b> <a href="http://ulukau.olelo.hawaii.edu/english.php">http://ulukau.olelo.hawaii.edu/english.php</a>

Fuente: elaboración del autor.

tentativas son de carácter singular porque involucran no sólo a los investigadores, sino también a los mismos hablantes de las LOs; es decir, es una idea que surge desde las bases en colaboración con instituciones académicas. Para mayor información sobre otros registros lingüísticos

importantes ver *Language Archives* ('Archivos de Lenguas') (en línea) y Base de Datos de Términos Mayas (en línea).

Muchas veces los proyectos que tienen más éxito son los que involucran a una amplia gama de participantes, especialmente a los miembros de la comunidad a quienes pretende servir. Debido a este hecho, las instituciones tratan de involucrar a las comunidades originarias en programas que se desarrollan en beneficio de ellos mismos. Por ejemplo, en Seattle, Washington el Centro de Artes Digitales 911 (*911 Media Arts Center*) ha iniciado un programa que enseña a jóvenes de la nación indígena swinomish a crear vídeos digitales con el propósito de difundir su cultura y sus esperanzas para el futuro. Estos vídeos serán puestos en el aire en canales locales de Seattle, incluso en el propio canal de televisión de la nación swinomish (Potterf [en línea]). Otro proyecto de elaboración de vídeos destinados a divulgar y propagar la lengua y cultura de los nunavuts, —un grupo de inuits (esquimales)— se está tornando en realidad en Pond Inlet, Canadá. La meta principal de dicho proyecto es “grabar en vídeo las leyendas y los cuentos de todos los ancianos [líderes comunitarios] del territorio” (Younger-Lewis [en línea]). Se espera que esta iniciativa no sólo sirva para la revitalización de lenguas y culturas de los indígenas de la nación swinomish, sino también para la reafirmación de su identidad étnica. Por último, tenemos el caso de los indígenas kayapós de Brasil. Estos indígenas de la Amazonía, han aprendido a manejar la tecnología del vídeo digital para crear películas y documentales sobre su lengua y cultura así como sus experiencias en el mundo moderno (Turner 2002).

Todos estos ejemplos demuestran que las TICs pueden ser usadas de múltiples formas para la revitalización de lenguas y culturas originarias. En las siguientes secciones, abordaré los esfuerzos que se han desplegado a favor de las LOs, particularmente del quechua y el aimara. Asimismo, proporcionaré algunas sugerencias de nuevas perspectivas para el porvenir.

### *Pedagogía y materiales didácticos*

En el ámbito andino, se han elaborado materiales para la enseñanza del quechua y el aimara como primera lengua (L1) y segunda lengua (L2). A pesar de que estos recursos pedagógicos sean hasta cierto punto valiosos, tienen un enfoque estrictamente tradicional desde el

punto de vista pedagógico. La mayoría de estos textos de enseñanza emplean metodologías obsoletas, especialmente para la enseñanza del quechua y aimara como L2, ya que se basan en métodos que dan énfasis a la gramática y traducción. Aunque la enseñanza de la gramática y traducción sea necesaria hasta cierto grado, “si se usa solamente este enfoque como una metodología de aprendizaje de lenguas, es muy poco probable que [esta metodología] produzca hablantes fluidos” (Buszard-Welcher 2001: 341). Evidentemente, no sólo las lenguas requieren innovación, sino también la pedagogía propiamente dicha.

En otras partes del globo, desde hace casi tres décadas se viene utilizando con bastante éxito el método comunicativo en la enseñanza de lenguas. Durante los años de su existencia, el método comunicativo ha incluido nociones de competencia estratégica, gramatical, sociolingüística, pragmática y de discurso (Kasper y Rose 2001: 1). De hecho que la competencia cultural constituye también un componente vital de cualquier enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Por consiguiente, creo que es esencial tomar en consideración este método en la elaboración de recursos didácticos para la enseñanza de LOs como L2. Un aporte singular en esta dirección será el libro de texto *Colloquial Quechua* (Heggarty [en prensa]).

Indudablemente las TICs, pueden proveer grandes contribuciones a la innovación de la pedagogía de LOs. La creación y utilización de archivos digitales en audio y vídeo, pueden facilitar a los estudiantes usar la lengua en su verdadero contexto cultural. Estos materiales audiovisuales podrían incluir conversaciones espontáneas tanto formales como informales en diferentes contextos: diálogos, testimonios, entrevistas, anuncios comerciales, quejas, discusiones, chismes, romances, cotejos amorosos, etc. En otras palabras, todo un conjunto de interacciones relacionadas con innumerables actividades sociales y culturales. De especial importancia, es grabar entrevistas y conversaciones con personas de ambos sexos y distintas edades. Dichas conversaciones deben incluir también ejemplos de las funciones pragmático-comunicativas y las normas de interacción de una lengua: cómo disculparse, cómo saludar y cómo mostrar diferentes emociones en determinadas circunstancias. Además, es importante incluir en los archivos digitales algunos ejemplos de los rasgos paralingüísticos de un idioma, es decir las comunicaciones no verbales que se manifiestan mediante los gestos, las expresiones faciales y los tonos de voz que sirven para

detectar la actitud y el estado emocional del hablante. Desafortunadamente, aunque en la actualidad existen archivos de lenguas, la mayoría de ellos contienen grabaciones en audio antes que en vídeo. En fin, es necesario crear una gran variedad de recursos orales y escritos (canciones, notas culturales, chistes, poemas, adivinanzas, proverbios, leyendas, mitos, historias personales, etc.). Todos estos materiales serán de gran utilidad para la RLO.

Obviamente no es fácil incorporar las TICs en la pedagogía de lenguas, pero definitivamente valdría la pena embarcarse en esta novedosa empresa porque

[e]l empleo de la tecnología multimedia para la enseñanza de lenguas en su auténtico contexto cultural plantea un doble desafío para los estudiantes y profesores de lenguas. Por un lado, la computadora les da acceso a los estudiantes a una secuencia de imágenes de vídeo y otros materiales culturales auténticos que les puede ayudar a captar el sentido del contexto sociocultural en el cual se usa la lengua. Por otro lado, el CD-ROM multimedia textualiza este contexto de [distintas] maneras en las que pueden ser “leídos” e interpretados. Por consiguiente, los estudiantes hacen frente a la doble tarea de (a) observar y elegir características culturalmente relevantes del contexto y (b) los rasgos lingüísticos distintivos en relación a otras características para llegar a un entendimiento de la lengua en uso.<sup>8</sup> (Kramsch y Andersen 1999: 31)

Aunque el empleo de la tecnología multimedia es un desafío para profesores y estudiantes, es fundamental su uso. No sólo les permitirá a los estudiantes estudiar la lengua dentro de un contexto sociocultural, sino también les facilitará la adquisición de la competencia pragmática. Por eso es esencial la capacitación en el manejo de las TICs tanto para la elaboración de materiales didácticos como para la enseñanza de LOs, tomando en cuenta el contexto y las peculiaridades sociolingüísticas. Es evidente que esto va a depender de la accesibilidad que se tenga a los instrumentos tecnológicos, la cual puede variar según el contexto.

Actualmente, existen algunos materiales pedagógicos interactivos en quechua elaborados con la ayuda de las TICs. Por ejemplo, Howard y Plaza (2001) han creado un programa multimedia para la enseñanza y aprendizaje del quechua como L2 denominado *Kawsay vida: Quechua language and life in the Bolivian Andes* (Kawsay vida:

‘lengua y vida de los quechuas en los Andes bolivianos’), el cual es un programa piloto en CD-ROM acompañado de un libro de texto. Este programa contiene ejercicios interactivos audiovisuales que facilitan el aprendizaje del quechua (*“Hi-tech door to distant language and culture”* 2002). Otros trabajos similares son *Ucuchi: Quechua live and in color!* (*Ucuchi: ‘¡el quechua vivo y a colores!’*) (Andersen y Daza 1994) y *Quechua Website* (Soto 2002). El primero es un programa interactivo en vídeo digital y en CD-ROM acompañado de un libro de texto, y el segundo es un curso virtual basado en el libro de texto del mismo autor (Soto Ruiz 1993). Todos estos materiales son para la enseñanza del quechua como L2 e incluyen materiales audiovisuales en quechua, tomando en cuenta las funciones pragmáticas de la lengua dentro de contextos socioculturales.

Por otra parte, en varios países existe un sinnúmero de proyectos de elaboración de materiales didácticos en LOs. Por ejemplo, el *UCLA Language Materials Project* (‘Proyecto de Materiales de Enseñanza de Lenguas de la Universidad de California, Los Angeles’) (en línea), aporta “una base de datos bibliográficos en línea de materiales de enseñanza y aprendizaje de más de 100 lenguas que no se enseñan comúnmente” en Estados Unidos. En México el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo en colaboración con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos vienen elaborando varios libros electrónicos para la alfabetización de adultos acompañados de cuadernos de ejercicios debidamente ilustrados que disponen de guías pedagógicas para el alfabetizador. Estos libros fueron elaborados en formato PDF en varias LOs tales como el maya, mixe, mixteco, náhuatl, tarahumara, tzeltal, tzotzil y zapoteco, los cuales aparecen también publicados en Internet bajo el título de “e-libros en lenguas indígenas” (CONEVYT [en línea]). Estos materiales electrónicos pueden ser descargados libremente, pero carecen de ejercicios interactivos, lo cual no les permite a los estudiantes recibir retroalimentación automática para verificar si han tenido éxito con los ejercicios de práctica. Sería ideal que estos recursos pedagógicos fueran desarrollados en formato multimedia para que los estudiantes pudieran reforzar su aprendizaje con la asistencia de un tutor cibernético.

En este sentido, por medio de un proyecto denominado Enlace Quiché (en línea), los mayas guatemaltecos han elaborado ejercicios interactivos y han desarrollado una amplia gama de recursos educati-

vos con el apoyo de distintas instituciones y expertos en tecnología. Estos materiales sirven para apoyar la labor de la educación bilingüe intercultural. Estos recursos comprenden los siguientes materiales: “Tejiendo el idioma maya”, la traducción a idiomas mayas, láminas interactivas, un portal educativo para el intercambio de ideas y recursos, y manuales para integrar la enseñanza de *Word*, *Excel* y *PowerPoint*, tomando en cuenta las peculiaridades de los idiomas y culturas mayas. Los mayas guatemaltecos han producido también libros de tradición oral en formato PDF para las comunidades maya-hablantes, así como CD-ROMs de audio, guías didácticas y módulos interactivos para el aprendizaje del k’iché e ixil, información histórica, cultural y lingüística de los municipios de Nebaj, Cunén, Joyabaj y Santa Cruz, CD-ROM de 3,000 imágenes en formato JPG, y folletos de guía curricular e integración de la tecnología al currículo, etc. Además,

el Enlace Quiché/USAID trabaja con 13 centros de tecnología educativa bilingüe intercultural (CETEBIs) en escuelas secundarias y 8 escuelas primarias (CETEBITOS). Todos los CETEBIs están equipados con computadoras, equipo multimedia, impresoras, scanners [sic], fotocopadoras, y software que permite a los usuarios crear material educativo bilingüe en formato digital.

La mayoría de los maestros cuentan con acceso satelital a Internet (400-500 kbps subida y 128 kbps de bajada) que permite a los usuarios (alumnos, maestros y miembros de la comunidad) acceder, publicar e intercambiar material educativo en su respectivo idioma en el portal educativo [...]. (Enlace Quiché [en línea])

Sugiero emprender este tipo de iniciativas a favor del quechua y el aimara. Más aun, propongo elaborar cuadernos de ejercicios cibernéticos en formato multimedia para publicarlos en CD-ROMs y DVDs o en Internet. Estas actividades pueden contener varios tipos de ejercicios para la práctica de la lectura y escritura, la comprensión auditiva, y la competencia gramatical y comunicativa. Los cuadernos de ejercicios constituirían recursos complementarios de los libros de texto impresos. Por ejemplo, en los Estados Unidos se han producido libros de texto de enseñanza del inglés, español y otras lenguas acompañados de recursos suplementarios en CD-ROMs, DVDs y en Internet. Dos ejemplos de estos materiales son el libro de texto *Puntos de partida* (2001) que cuenta con un portal de recursos suplementarios para estudiantes



e instructores y, el portal con módulos educativos multimedia para la enseñanza del español como lengua extranjera, titulado *Spanish Grammar Exercises* ('Ejercicios de Gramática del Español') (en línea).

Del mismo modo, es fundamental utilizar las TICs en la producción de libros de textos interactivos en quechua y aimara, así como en las demás LOs, destinados a los estudiantes que participan en la Educación Intercultural Bilingüe de los países andinos. Esta labor debe ser encabezada por los respectivos Ministerios de Educación de dichos países. La producción de libros de texto en LOs, no sólo ayudará a elevar el estatus de estas lenguas, sino también contribuirá a la revitalización de las mismas. Cabe destacar que la publicación de libros de texto en Internet resultaría económicamente más factible para los indígenas que carecen de recursos económicos.

El PROEIB Andes cumple un papel fundamental a favor de la RLO mediante su Proyecto de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias (en línea). Espero que este proyecto de carácter singular se apodere de las nuevas tecnologías para crear materiales interactivos multimedia para eventualmente publicarlos en Internet. Evidentemente, embarcarse en esta labor implica dotarse de conocimientos de la lingüística computacional. Estos conocimientos pueden brindar muchos beneficios a la innovación y renovación de los diferentes materiales en LOs habidos y por haber.

Finalmente, recomiendo crear soportes lógicos con enfoques educativos en formato multimedia en quechua y aimara, por ejemplo, diseñar juegos electrónicos tanto para niños como adultos. Estos juegos pueden contar con contenidos relacionados con una inmensa gama de campos del saber tales como las ciencias sociales, la matemática, la historia, la literatura, los aspectos lingüístico-culturales, etc. Los templates de estos juegos pueden ser publicados en un portal para que las personas interesadas tengan la libertad de adaptar sus contenidos de acuerdo a sus metas educativas. O en todo caso, si estos juegos estuvieran disponibles en Internet, la comunidad estudiantil podría aprender de modo entretenido los temas de su interés. En este nuevo milenio, hay una gran cantidad de juegos electrónicos con orientación pedagógica, pero la mayoría de ellos se encuentran en las lenguas dominantes.

Como muestra de lo que se puede hacer al respecto, el autor del presente ensayo, elaboró en *PowerPoint* dos templates de juegos electrónicos denominados *Uma Muyuchiq Tapuykuna* y *¿Pitaq Qullqisapa*

*Kayta Munan?* respectivamente, los cuales están basados en dos juegos mundialmente conocidos: *Jeopardy* ('Arriésgate') y *Who Wants to Be a Millionaire?* ('¿Quién Quiere Ser Millonario?'). Ambos juegos fueron utilizados con bastante éxito en la enseñanza del quechua como lengua extranjera dentro del contexto norteamericano. Posteriormente, tales juegos serán puestos a disposición en Internet para que las personas interesadas los puedan descargar libremente. Otro aporte interesante es el *Juguemos a aprender aymara JAQARU*, el cual es un juego de vocabulario aimara y "una de las primeras iniciativas de informática educativa para los niños aymaras de Tarapacá en Chile" (Quispe Medina 2002). Para amplia información sobre juegos electrónicos educativos en inglés ver *Simulations and Games for Education: Advances in Education* ('Simulaciones y Juegos para la Educación: Avances en la Educación') (en línea).

### ***Educación a distancia y cursos virtuales***

Tradicionalmente, la educación a distancia se impartía mediante la radio y la televisión. Actualmente, hay abundantes programas de educación a distancia en casi todas partes del mundo. Las TICs han revolucionado este modo de educación, la cual, hoy en día, se realiza por medio de módulos educativos multimedia que se transmiten a través de computadoras con conexión a Internet. Otra modalidad peculiar que puede formar parte de la educación a distancia consiste en grabar una clase en un lugar determinado para luego transmitirla por medio de la televisión o el Internet. Estos programas pueden disponer de materiales de autoaprendizaje (impreso, audiovisual, informático) y con la asistencia de un tutor virtual.

Por otra parte, es imperativo crear cursos virtuales en LOs para integrarlos en la educación a distancia. Estos cursos pueden contener ejercicios interactivos acompañados de segmentos audiovisuales y administrados por tutores virtuales. Para amplia información sobre educación virtual en América Latina y el Caribe ver Facundo (2002). Otro importante recurso acerca de la educación a distancia a nivel mundial es la *Distance Education Clearinghouse* ('Centro de Información de Educación a Distancia') (en línea).

Una destacada iniciativa al respecto corresponde a la Universidad de Pennsylvania, EE.UU., donde un grupo de expertos del Centro

de Idiomas ha elaborado un curso virtual para la enseñanza y aprendizaje de la lengua tamil, denominado WALT o *Web Assisted Learning and Teaching of Tamil* ('Aprendizaje y Enseñanza del Tamil Asistido por la Web') (en línea). Este curso cibernético contiene abundante material pedagógico e información de índole diversa en torno a la lengua tamil. Iniciativas como ésta merecen un pleno reconocimiento y constituyen una muestra de lo que se puede hacer a favor de las LOs. Elaborar cursos de esta naturaleza en quechua y aimara en el futuro, sería una meta positiva. Otro recurso primordial que merece ser mencionado es MERLOT o *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching* ('Recursos Educativos Multimedia para Aprendizaje y Enseñanza en Línea') (en línea), donde se encuentra, tal como su nombre lo indica, una infinidad de recursos e interesantes proyectos educativos multimedia.

Incluso en el Perú ya se ha hecho realidad un logro significativo en cuanto a la aplicación de las TICs en la educación. Esta hazaña se denomina el Programa Huascarán, cuyo propósito es

[promover] y [desarrollar] investigaciones e innovaciones para la integración de las TICs a la educación peruana. [...] [A]mpliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, permitiendo su descentralización, democratización y equidad. Esta educación tiene sus interfaces con el Gobierno Digital y los programas intersectoriales, para lograr un desarrollo humano sostenible, disminuyendo las barreras, permitiendo igualdad de oportunidades y reduciendo significativamente las brechas educativas y digitales. [...] Nuestro compromiso es con todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que llegamos a más personas, en cualquier lugar del territorio nacional, todo el tiempo, usando todos los medios tecnológicos (radio educativa, televisión educativa, informática educativa, Internet, otros medios digitales, medios integrados como WebTV, entre otros). (en línea)

Este programa incluye la educación a distancia, los compromisos a nivel gubernamental, la elaboración de materiales pedagógicos multimedia accesibles en Internet, etc. Tiene una buena infraestructura y parece haber sido sólidamente planificado y organizado en beneficio de estudiantes, docentes, familias e investigadores. Dicho programa está funcionando actualmente en el Perú, lo cual indica que las ideas propuestas en el presente trabajo no sólo son un sueño, sino una

realidad factible. La única crítica que tengo de este programa es que los recursos producidos, la información y el esfuerzo que vienen difundiendo están en español. Este hecho limita el alcance del programa, previniendo que los monolingües en LOs saquen provecho de esta iniciativa trascendental. Esto sucede, a pesar de la intención del programa de llegar “a más personas, en cualquier lugar del territorio nacional”. Por lo tanto, sería recomendable que el Programa Huascarán dé prioridad a las LOs –particularmente al quechua y aimara– con la finalidad de mitigar las relaciones asimétricas de poder y disminuir la diglosia (o multiglosia) virtual. Además, se debería insistir en el empleo de las TICs en la elaboración de materiales didácticos *en* LOs con contenidos relevantes a las múltiples realidades sociolingüísticas del país. Es de esperar que este programa tenga continuidad y siga desarrollando en el futuro y no sufra el mismo destino de otros proyectos emprendidos por diversas ONGs que han quedado trancos por razones políticas, económicas y sociales.

Con respecto a los cursos virtuales de quechua y aimara, hay algunos esfuerzos desplegados en esta dirección. Uno de ellos es el Curso de Quechua (en línea) elaborado en cooperación con la Red Científica Peruana y la Academia de Quechua *Yachay Wasi*. Este curso virtual consiste en seis capítulos de nivel básico y algunas lecciones están acompañadas de grabaciones en audio. Lo ideal sería convertirlo, en el futuro, en un curso virtual multimedia e interactivo con amplia información cultural.

*Aymar Arux Akhamawa* (en línea) consiste en una serie de lecciones virtuales de aimara elaborada en formato PDF y acompañada de CD-ROM. Estas lecciones corresponden al primer nivel de la enseñanza del aimara.<sup>9</sup> Desafortunadamente, no son interactivas ni contienen ilustraciones ni ayudas audiovisuales. Las lecciones fueron diseñadas según las pautas de la metodología tradicional de enseñanza de idiomas. A pesar de todo, vale la pena reconocer esta labor, ya que los responsables han tenido el tesón de emplear la tecnología. Sin embargo, sería mucho más útil en formato multimedia interactivo, y se espera que los autores cumplan ese objetivo en el futuro.

Por último, sugiero incorporar (tanto en la enseñanza de LOs como en la educación a distancia) los soportes lógicos denominados *Course Management Systems* (‘Sistemas de Administración de Cursos’) tales como *Blackboard*, *WebCT*, *Prometheus*, *Quia*, etc. (todos en lí-

nea). Estos soportes lógicos funcionan a manera de servidores en Internet con claves de acceso, y tienen la capacidad de mantener archivos y materiales suplementarios en formato multimedia. Estos sistemas facilitan la construcción de enlaces a otros recursos, listas de notas, programas de estudio, tareas, listas de estudiantes matriculados y sus respectivas direcciones de correo electrónico. Además, permiten a la comunidad estudiantil participar activamente en debates virtuales con sus profesores y compañeros de clase. Asimismo, estos sistemas cuentan con buzones cibernéticos que facilitan la entrega de tareas y proyectos virtualmente. Sin embargo, hay que tener presente que la adquisición de estos programas implica inversión económica y requiere también conocimientos básicos en el manejo de la tecnología. Por consiguiente, es preciso entablar lazos de cooperación entre organizaciones indígenas, compañías privadas y organismos gubernamentales y no gubernamentales.

### *Medios de comunicación social*

No se puede soslayar el papel central que desempeñan los medios de comunicación social en la revitalización de las lenguas. Obviamente, es fundamental la educación formal a través de la escuela, pero de igual importancia —o tal vez de mayor importancia— es que la gente vea que su lengua está presente diariamente en los diversos medios de comunicación social, tales como la radio, la televisión, la literatura, los periódicos, las revistas, los boletines informativos, vídeos, películas, etc. Después de todo, la utilización de estos medios de comunicación es adecuada para respaldar y robustecer el estatus de las LOs, y contribuye al despertar del orgullo y la modificación de algunas actitudes negativas tanto de los usuarios como de los no usuarios de estas lenguas. Al incrementar un cierto grado de orgullo, se estimulará aun más la revitalización. Según Albó:

Actualmente algunos de los instrumentos más poderosos para normativizar, cambiar o consolidar los hábitos lingüísticos de la población son los medios de comunicación. Reflejan la presión ambiental global con más fuerza que el ambiente más cerrado de la escuela para los niños. Su influencia sobre toda la población es casi permanente. No sólo son parte del paisaje, en lo más íntimo de cada hogar, sino que penetran también el tiempo, como un contrapunto constante en muchas

rutinas diarias. Es como una lluvia fina y continua que –para bien o para mal– acaba penetrando todos los poros del ser.

[...] Para los pueblos indígenas que hablan una lengua de bajo prestigio social, encontrarla en los medios de comunicación les hace crecer en su propia autoestima, a menos que su lengua sólo aparezca (como en el pasado) en un contexto de delincuencia o para producir efectos cómicos, con connotaciones despectivas. Para quienes pertenecen a los grupos dominantes, produce un efecto similar. (1998: 130)

La radio es uno de los medios de comunicación que ha abierto sus puertas a las LOs, especialmente al quechua y al aimara. De acuerdo a Albó (1998: 131), las primeras transmisiones radiales en LOs comenzaron en los años cuarenta. Posteriormente, en los años cincuenta, estas transmisiones tomaron más fuerza. “La primera gran cadena en quechua y aimara” fue transmitida en Bolivia en 1989. En la actualidad, existen un buen número de emisoras radiales urbanas, regionales, nacionales e internacionales que emiten sus programas en LOs en todas partes de la región andina. Incluso existen asociaciones y cooperativas de estaciones radiales, tales como CORAPE (Coordinadora de Radios Populares del Ecuador), ALER (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica) y AMARC (Asociación Mundial de Radios Comunitarios) (CORAPE [en línea]). Estas estaciones y asociaciones cumplen distintos objetivos y están involucrados en la transmisión de programas de índole religiosa, educativa y cultural. Por ende, hoy en día, la presencia de las LOs en los medios de comunicación social no es una novedad. Sin embargo, no se puede negar la persistencia de la diglosia que se manifiesta de inimaginables formas en relación a las LOs en los distintos medios de comunicación social. Esta diglosia se hace más palpable cuando los programas radiales en quechua y aimara se limitan a horarios restringidos (cfr. Albó 1998).

Por otra parte, en cuanto a la transmisión de emisoras radiales por Internet y satélite, ya se han hecho algunos intentos en quechua (cfr. Luykx 2001). La radio *Ñuqanchik* (‘Nosotros’) y el Alero Quichua Santiagueño (en línea) son dos emisoras radiales que se apoderaron del Internet. *Ñuqanchik* transmitía sus programas de noticias diariamente en quechua. Era un proyecto conjunto entre la Agencia Informativa Púlsar de Ecuador, el Centro Peruano de Estudios Sociales (CEPES) y la Red Científica Peruana, y financiado en parte por UNES-

CO. Desafortunadamente, al igual que otros proyectos con nobles propósitos, *Ñuqanchik* quedó trunco por falta de financiamiento y planificación, aunque Púlsar sigue transmitiendo hasta ahora otras programaciones (“*Quechua language radio program...*” [en línea]; O’Farrel, Norrish y Scott 1999). En cambio, la Radio del Alero Quichua Santiagueño (en línea) recientemente ha empezado a transmitir por Internet sus programas radiales en quichua todos los domingos.<sup>10</sup>

Contrario al caso de la transmisión radial, existe una gran barrera en cuanto a la presencia del quechua y el aimara en la prensa escrita, tales como periódicos, revistas, boletines informativos, etc. A lo largo y ancho del territorio andino, ha habido solamente unos cuantos periódicos que han dado espacio al quechua y aimara, y eso solamente de vez en cuando, puesto que en la mayoría de ellos la lengua que predomina es el español. No obstante, esto no quiere decir que no existan en absoluto. En relación a la prensa cibernética, es pertinente reconocer la atrevida iniciativa del periódico boliviano *La Prens@ Pacha 3* (2004), el cual publica noticias diariamente en quechua, aimara y guaraní tanto en versión impresa como electrónica. Cabe destacar que la gran mayoría del contenido de este periódico está en español. A pesar de todo, este aporte innovador contribuye de alguna medida a las iniciativas de revitalización del quechua, aimara y guaraní. Otro aporte novedoso es el boletín de noticias virtual en lengua aimara denominado *Ayllunakasata Yatiyawí* (en línea). Desafortunadamente, hay pocas publicaciones de esta naturaleza.

En realidad, lo que hace falta es publicar más periódicos en quechua, aimara y las demás LOs. En estos periódicos es imprescindible incluir el mismo contenido que aparece en un periódico común y corriente: noticias, cuentos breves, poemas, testimonios, chistes, tiras cómicas, notas culturales, entrevistas, canciones, anécdotas, panfletos, avisos, propagandas, recetas de cocina, notas de prensas, quejas del ciudadano, celebraciones, festividades, deportes, propagandas comerciales, crucigramas y otros entretenimientos. Ha llegado, pues, el momento en que las LOs cuenten con sus propios medios de comunicación en el amplio sentido de la palabra y dejen de ser reducidos simplemente a espacios extremadamente limitados en los medios de comunicación social.

Obviamente, publicar un periódico no es una tarea fácil, puesto que es imperativo formar un cuadro de expertos en LOs y es imprescindible contar con las maquinarias y tecnologías apropiadas. De

hecho que todo esto involucra también recursos económicos y planificación a todo nivel. Por lo tanto, mediante una acertada planificación y activa colaboración de un grupo selecto de planificadores de lenguas, reporteros y escritores originarios, es posible cumplir este objetivo. Publicar estos periódicos en Internet abarataría los costos de impresión y papel, y llegaría en forma simultánea a una amplia audiencia global. De hecho que el acceso a estos periódicos sería significativamente conveniente, ya que se contaría con versiones digitalizadas disponibles en Internet. Asimismo, es fundamental publicar electrónicamente revistas, boletines y panfletos informativos íntegramente en LOs, en especial en quechua y aimara. Iniciativas como éstas permiten cruzar el puente de la brecha digital con el objeto de menoscabar la diglosia (o multiglosia) cibernética.

Al igual que en la prensa, la presencia del quechua y aimara en la televisión es casi nula, salvo algunas excepciones esporádicas en que se transmiten algunos documentales, obras teatrales, reportajes o festividades folclóricas donde se pueden apreciar pequeños segmentos *en* estas lenguas. A pesar de esta lamentable situación, se están dando algunos pasos positivos a fin de que las LOs se apoderen del espacio televisivo. Un ejemplo resaltante en la televisión boliviana, es la presencia de informativos en quechua y aimara en las primeras horas de la madrugada.<sup>11</sup> Además de esto, en La Paz existe la RTP (Radio Televisión Popular) del canal 4 que a través de su programa denominado La Tribuna Libre del Pueblo “le da acceso directo y diario al micrófono y a las cámaras a la audiencia [...] chola urbana para que exprese sus quejas y anhelos” (Albó 1998: 150-151). En Chimborazo, Ecuador, se ha implementado un programa televisivo de noticias en quichua llamado *Ayllupak Kawsay* (‘Cultura del pueblo indígena’) (“Noticiero de TV...” [en línea]). En este aspecto, se debería imitar los esfuerzos de los mayas guatemaltecos, quienes cuentan con su propio canal televisivo, considerado como la primera estación pública de televisión del continente centroamericano y latinoamericano, cuya finalidad principal es transmitir sus programas en las 21 lenguas mayas habladas en Guatemala (*Mayan Television* ‘Televisión Maya’ [en línea]).

En cuanto a las producciones de vídeos y películas en quechua y aimara, existen algunos logros de diversa índole tanto en el territorio andino como en otras partes del mundo. Uno de los más recientes es un vídeo en aimara, *Awatiñas Irthapi* (‘Matrimonio Aymara’), que



se puede adquirir por Internet. Para información detallada acerca de la presencia del quechua y aimara en los medios de comunicación social ver Albó 1998, Hornberger y Coronel-Molina 2004 e Iniciativa de Comunicación (en línea). Otras lenguas minorizadas también están incrementando su presencia en los medios de comunicación social. Tal es el caso del euskera que constituye otro ejemplo a seguir (cfr. Idiazabal 1998).

Incluso el campo de la literatura es otra forma de comunicación social, aunque no siempre es considerada como tal. En ese sentido es imprescindible intensificar la producción de literatura indígena, mediante la organización de concursos virtuales de cuentos y poesías en quechua y aimara. Dichos concursos podrían ser impulsados por una nueva Asociación de Escritores en Lenguas Originarias Andinas, y los miembros de esta asociación podrían publicar sus trabajos en Internet. De hecho, en México ya existe este tipo de organización:

Escritores en Lenguas Indígenas, Asociación Civil (ELIAC), es un espacio académico y cultural que apoya y promueve el trabajo de los escritores en lenguas mexicanas que se dedican a la investigación, producción y la difusión de la literatura contemporánea de los pueblos originarios de México. Tiene como lema: “Por el florecimiento de nuestras lenguas” y es una institución que no persigue fines lucrativos. (ELIAC [en línea])

Tales proyectos participativos implican la interacción entre personas. Buszard-Welcher reconoce esta necesidad y propone otro proyecto interactivo intrigante: la creación de una comunidad lingüística virtual, la cual consistiría en

un ambiente de inmersión construida en el que los miembros de la comunidad lingüística se encuentren, interactúen y se comuniquen en la lengua nativa. [...] El Internet no es de una sola vía ni es [comunicación] pasiva. La gente recibe información, pero también la crea y la envía. El Internet es un lugar muy social que anima la participación y la construcción de comunidades.

Aunque la interacción cara a cara siempre será el dominio principal para el aprendizaje de una lengua, muchas comunidades lingüísticas *reales* no obstante se beneficiarían mediante la adición de una comunidad [lingüística] *virtual*. [...] ¿Qué beneficiosa sería una comunidad virtual si [...] los participantes pudieran conocerse virtualmente,

aprendiendo una nueva lengua y reforzando el uso de la suya propia.<sup>12</sup> (2001: 342; énfasis en el original)

Buszard-Welcher hace hincapié en lo obvio al aseverar que la interacción cara a cara es lo más adecuado, pero la idea de construir comunidades virtuales también tiene mérito. El gran beneficio del Internet es la conectividad fácil y rápida que permite la comunicación a través de largas distancias y la conexión de redes electrónicas (*'networking'*) (cfr. Wagner y Hopey 1999). Estas nuevas formas de comunicación virtual pueden contribuir a los esfuerzos de RLO. Después de todo, cuanto más se relacione la tecnología con los intereses personales de un individuo, tanto más probable será que esa persona la haga suya. Por ejemplo, el autor del presente artículo frecuentemente se comunica por correo electrónico con amigos y colegas en diferentes variedades dialectales del quechua y mantiene un archivo electrónico de estos mensajes. Lo mismo se puede hacer con el aimara o cualquier otra lengua originaria a fin de cultivar la producción escrituraria y hacer de estas lenguas un instrumento dinámico de comunicación.

Algunas TICs que gozan de popularidad en el mundo contemporáneo y que pueden afianzar la interacción de una comunidad virtual, son las tarjetas postales electrónicas, los foros virtuales, los grupos de charla o discusión, el correo electrónico, los tableros de anuncios cibernéticos y los servidores de listas (*'listserves'*). Desafortunadamente, la mayoría de ellas se encuentran en poder de las lenguas dominantes. Lo que hace falta es que los hablantes de las LOs se apoderen de las TICs para comunicarse en sus propios idiomas y compartir cualquier información de interés común. Tres macro-redes de conexión que hacen realidad este sueño y cumplen con algunas de las sugerencias aquí anotadas son la *Quechua Network* (en línea), *Aymara Uta* (en línea), y *Llajta* (en línea). Estas redes ofrecen diversos servicios e información, entre ellas listas de discusión y debates virtuales. Los interfaces de los dos primeros portales son presentados en varias lenguas además del quechua y el aimara respectivamente. De igual manera, la *NativeWeb* (en línea) es un portal gigantesco que contiene cuantiosa información sobre las LOs de las Américas.

Las conexiones de redes electrónicas también sirven para coordinar actividades profesionales, tales como debates, foros y conferencias virtuales (teleconferencias) que pueden ser transmitidos por au-

dio o vídeo. Los anuncios de estos eventos pueden ser difundidos en el ciberespacio. Mi sugerencia es que estos eventos deberían ser anunciados y llevados a cabo *en* quechua y aimara, y sus resultados deberían ser publicados en Internet en beneficio de los interesados en temas andinos.

### *Recursos electrónicos y documentación audiovisual*

La codificación del quechua y el aimara —es decir la producción de diccionarios, glosarios, gramáticas, catecismos, manuscritos de ritos y tradiciones— se remonta a la época colonial. En realidad, tanto la codificación como la elaboración desempeñan un papel trascendental en los intentos de revitalización de estas lenguas. Tanto es así, que ya existen una gran cantidad de publicaciones en distintas variedades dialectales del quechua y el aimara. Para una lista parcial de trabajos en, y sobre, el quechua y aimara, ver Heggarty (en línea); Coronel-Molina (en línea); Gibbons (en línea); *Aymara Uta* (en línea); *AymaraNet* (en línea); Bibliografía (en línea) y Guzmán de Rojas (en línea). En todo caso, conviene ver los catálogos virtuales de las principales editoriales latinoamericanas interesadas en temas andinos, tales como el Fondo Editorial del Centro de Estudios Regionales Andinos, “Bartolomé de Las Casas”, Cuzco, Perú; el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, La Paz, Bolivia; el Instituto Francés de Estudios Andinos, Lima, Perú; Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador; el Instituto de Estudios Peruanos y el Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Existen también otras casas editoriales e instituciones académicas alrededor del mundo que publican libros sobre temas andinos, pero por razones de espacio no se incluyeron en esta lista.

Es crucial seguir reforzando la producción de una gran gama de materiales impresos y grabaciones digitales de la lengua hablada. Estos recursos básicos deben ser digitalizados y puestos a disposición en Internet. Es imprescindible continuar con la producción de textos escritos y orales a todo nivel, aprovechando las oportunidades que ofrece la tecnología. Una contribución significativa en esta dirección, sería la elaboración de diccionarios especializados de quechua y aimara, tales como diccionarios científicos, tecnológicos, toponímicos, de sinónimos, parónimos, antónimos, expresiones idiomáticas, términos médicos, medicina natural, matemática, lingüística, ciencias

sociales y términos literarios. En realidad, hay una buena cantidad de diccionarios de quechua y aimara, pero aún queda mucho por hacer para cubrir los vacíos existentes. Hay que insistir en la elaboración de diccionarios especializados y enciclopédicos en quechua/quechua y aimara/aimara para luego digitalizarlos y colocarlos en Internet. Es necesario que estos diccionarios sean redactados contemplando la escritura estandarizada del quechua y el aimara. Si se opta por producir materiales en el abanico de variedades dialectales, éstos, por lo menos, deben ser escritos usando los respectivos Alfabetos Oficiales del quechua y aimara a fin de evitar el caos ortográfico en pleno siglo XXI. Igualmente, sería interesante elaborar una amplia gama de diccionarios electrónicos hablados.<sup>13</sup>

La traducción es otra forma de contribuir a la elaboración e intelectualización de una lengua, lo cual sirve para propulsar la revitalización (cfr. Coronel-Molina 2003). Hoy por hoy, se puede encontrar portales que contienen traducciones al quechua y aimara sobre distintas temáticas. La Red Científica Peruana (en línea) es una institución que ha aportado significativamente en esta área, realizando diversas traducciones de documentos históricos y literarios. La CONAIE de Ecuador es una organización indígena cuyo portal contiene la traducción al quechua ecuatoriano de su Proyecto Político (*Llacta* [en línea]). Otra organización indígena que está difundiendo su lengua a través de traducciones de documentos oficiales es Ecuador Indígenas [sic] *Ayllu-Juñu Chikaykuna* (en línea), la cual ha traducido al quechua ecuatoriano su Propuesta de Plan Operativo de Derechos Humanos del Ecuador. La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU), por su parte, tradujo la Declaración Universal de Derechos Humanos (en línea) a varios dialectos del quechua y el aimara. Otro aporte novedoso es el del Banco Mundial subse de Ecuador (en línea) que publica parte de sus documentos oficiales en quechua ecuatoriano (Jorge R. Alderetes, comunicación personal, 08/2004). También, hay algunas traducciones al quechua en el portal *Cyberquechua* (en línea). Finalmente, *Aymara-Net* (en línea) y *Aymara Uta* (en línea) proveen traducciones al aimara y otros recursos de gran utilidad. Pese a todo esto, se necesita desplegar más esfuerzos a fin de incrementar la labor de traducción a LOs. Antes de emprender esta tarea, es necesario formar un cuadro de traductores nativos hablantes. Quizás este cuadro de expertos podría afi-

liarse de alguna manera a instituciones académicas alrededor del mundo que imparten clases de quechua y aimara. En todo caso, propongo crear una comisión permanente de nativos hablantes, quienes se encargarían de la acuñación de neologismos de orden técnico-científico con la finalidad de contribuir a la intelectualización del quechua y el aimara (cfr. Coronel-Molina 2003). Dichos expertos pueden coordinar y comunicarse virtualmente para llevar adelante proyectos de codificación y elaboración. Los resultados de estos trabajos podrían ser publicados en un portal.

Otra tarea indispensable es la creación de una biblioteca virtual que incluya todo un abanico de materiales en quechua y aimara, semejante a un proyecto sobre la lengua hawaiana (Viotti [en línea]). Esta biblioteca cibernética podría albergar también imágenes y grabaciones en audio y vídeo. Indudablemente, un proyecto de tal envergadura implicaría la colaboración de individuos de diferentes campos, incluso requeriría la cooperación de un grupo selecto de hablantes nativos de estas lenguas, y por supuesto financiamiento. Tomaría un tiempo prudencial su planificación y ejecución, y un equipo permanente para mantenerlo al día. Sin embargo, valdría la pena cristalizar esta iniciativa porque constituiría una valiosa fuente de información tanto para los investigadores como para los propios usuarios y dueños de la lengua.

Para equipar esta biblioteca virtual, es preciso crear materiales audiovisuales sobre temas culturales de diversa índole. En esta era tecnológica, se puede desarrollar con relativa facilidad películas, documentales y obras teatrales merced a la ayuda de soportes lógicos tales como *Apple iMovie*, *Final Cut Pro*, etc. Estas producciones audiovisuales pueden ser registradas en una biblioteca virtual a fin de incrementar los esfuerzos de RLO en el ámbito escolar, comunitario y hogareño, ya que

su combinación de palabra, sonido e imagen da a esos medios una potencialidad expresiva mayor que a cualquier otro. Una buena película puede dejar un impacto más hondo que muchas páginas de texto escrito o muchas horas de transmisión radiofónica. Dentro de todo ello, lo sensorial juega un papel mucho más importante que la palabra misma, que pasa a ser con frecuencia sólo un complemento o un adorno. (Albó 1998: 148)

Actualmente, existen algunas producciones audiovisuales de naturaleza académica, especialmente elaboradas por diversas instituciones en cooperación con antropólogos, literatos, musicólogos, lingüistas y hablantes nativos de LOs (cfr. Albó 1998; Hornberger y Coronel-Molina 2004). Por razones de espacio, me limitaré a proporcionar solamente un par de ejemplos. El primero es la Pontificia Universidad Católica del Perú (en línea), la cual ha producido una serie de materiales en audio y vídeo en torno a la antropología, historia y arte que tienen que ver con temas andinos. El segundo es el Instituto Francés de Estudios Andinos (en línea), que desde el 2001 viene salvaguardando “los registros audiovisuales producidos por los investigadores”. El catálogo de la producción etnográfica multimedia sobre las tradiciones orales y musicales de los países andinos se encuentra en Internet. Estas iniciativas constituyen la piedra angular para afianzar la labor de revitalización y al mismo tiempo elevar el estatus de las LOs a nivel mundial.

Finalmente, sugiero elaborar y publicar en Internet un atlas sociolingüístico interactivo e ilustrado sobre las LOs andinas. La descripción de cada mosaico dialectal, podría aparecer en las propias LOs, acompañada de segmentos en audio. Un ejemplo a seguir es la labor realizada por la *American Language Reprint* (‘Reimpresión de las Lenguas de América del Norte’), la cual ha colocado en Internet un atlas lingüístico comparativo e interactivo de las LOs de Norte América (*Interactive ALR* [en línea]). Este atlas ofrece funciones interesantes, pero no provee descripciones ni grabaciones en audio de las LOs del mencionado continente. Llevar a cabo un proyecto de tal magnitud, constituiría un valioso aporte a la sociolingüística andina. Para otros mapas sociolingüísticos interactivos ver *Sociolinguistics* (en línea).

### ***Soportes lógicos (software) y portales con interfaces en LOs***

El diseño de soportes lógicos y portales con interfaces íntegramente en LOs constituye una necesidad en este nuevo milenio. El desarrollo de estos soportes lógicos y portales debe estar bajo la responsabilidad de un equipo de expertos en lingüística computacional, traducción y planificación lingüística. En el desarrollo de estas he-

ramientas tecnológicas, se debe emplear los Alfabetos Oficiales en la escritura del quechua y el aimara. Estos programas deben incluir correctores electrónicos automáticos para ser empleados en la redacción del quechua y el aimara, tal como ya existen en los programas de *Microsoft* en referencia a otras lenguas minoritarias. Una muestra de esta extraordinaria proeza es el caso del inuktitut, lengua de los inuits de Canadá:

En una movida [estratégica] que podría ser esencial para la supervivencia de la cultura inuit, la compañía de soportes lógicos más grande del mundo viene enseñando a su sistema operativo de computadoras a hablar la lengua antigua de los cazadores árticos.

La compañía *Microsoft* está desarrollando un soporte lógico para operar su sistema popular *Windows XP* en la lengua inuktitut. Este hecho marca la primera vez que el sistema operativo más popular del mundo hablará una lengua indígena canadiense. [...] Dicha compañía está desarrollando el denominado paquete de interfaz de lenguas [originarias], que estará disponible [en Internet] para descargarlo en forma gratuita.<sup>14</sup> (Weber 2004; las cursivas son mías)

Asimismo, *Microsoft* está trabajando en estrecha cooperación con hablantes nativos y traductores en numerosos países del mundo para crear una serie de *linguistic sets* ('conjuntos de términos lingüísticos'), que consisten en glosarios de términos comunes que se usan en los interfaces (e.g., "menú", "empezar", "imprimir", "archivar", "editar", "retornar", "insertar", etc.). Estos términos lingüísticos pueden ser "interpuestos" en los programas *Windows* y *Office* (Dudley 2004: 2). Sería de gran beneficio para la revitalización del quechua y aimara lanzarse en un proyecto de semejante índole.

Hay otros tipos de soportes lógicos disponibles en quechua y aimara, así como en varias otras lenguas minoritarias. Un ejemplo resaltante es el soporte lógico de reconocimiento óptico de caracteres *Fine Reader 7.0*, el cual no sólo está completamente integrado con *Windows* y otras aplicaciones de *Microsoft*, sino que también es compatible con otros formatos como PDF y HTML. Este programa puede reconocer textos en 177 lenguas, muchas de ellas lenguas minoritarias (*WorldLanguage.com* [en línea]).

Evidentemente, estos soportes lógicos son compatibles con las TICs. En la mayoría de los trabajos citados anteriormente, es obvio que el Internet desempeña un papel fundamental en la tarea de revitalización y difusión de las LOs. Aunque la lengua que predomina es el inglés, en años recientes, poco a poco se siente la presencia de las lenguas minoritarias en este nuevo dominio de funcionalidad. Tanto es así que, en la actualidad, hay agentes, activistas, planificadores y lingüistas alrededor del mundo que se han volcado al Internet para documentar, promocionar y difundir las LOs en general (e.g., Canadá, EE.UU., Australia, Guatemala, Paraguay, México, entre otros). Warschauer (en línea), por su parte, destaca este fenómeno al abordar el caso de Hawaii. Sostiene que “durante los últimos 20 años, los líderes hawaianos han demostrado ser los pioneros en el empleo de la tecnología occidental para ponerlo al servicio de sus metas. [...] Por medio de la utilización de diversos soportes lógicos y otras herramientas que se pueden utilizar en la web”, los hawaianos vienen revitalizando su lengua y cultura de una manera asombrosa. El caso hawaiano demuestra la importancia y utilidad de los soportes lógicos y portales en LOs para la revitalización idiomática.

Incuestionablemente el Internet se ha convertido en un mecanismo factible para la revitalización del quechua y el aimara. Tanto es así, que en la actualidad la presencia de estas lenguas en Internet es una realidad gracias a los esfuerzos escatimados por un sinnúmero de agentes de planificación lingüística. Como resultado de estos esfuerzos están apareciendo gradualmente portales con contenidos e interfaces en quechua y aimara. Cuatro ejemplos notables son los siguientes portales: *Perú Suyuq Llapa Pacha Parlamentarioq Yachachiynin* ('Portal Parlamentario del Perú y del Mundo') (en línea); *Runasimi.DE* (en línea); *Kusisqa Wawa* ('Bebé Feliz') (en línea); *Aymara Uta* (en línea). Este es sólo el comienzo de esta nueva faceta porque poco a poco se irán multiplicando iniciativas como éstas. Para mayor información sobre algunos recursos en torno al quechua y el aimara en Internet ver los Cuadros 2 y 3. Otros recursos adicionales se encuentran señalados a lo largo del presente ensayo.



**CUADRO 2**  
**El quechua en Internet**

<b>Asociación Tucumana de Investigadores en Lengua Quechua (ADILQ)</b> <a href="http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/">http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/</a>
<b>César Vallejo en Quechua</b> <a href="http://www.unsaac.edu.pe/cusco/cesar_vallejo/enlaces.htm">http://www.unsaac.edu.pe/cusco/cesar_vallejo/enlaces.htm</a> <a href="http://www.yachay.com.pe/especiales/vallejo/index-q.htm">http://www.yachay.com.pe/especiales/vallejo/index-q.htm</a>
<b>Cultura de los Andes</b> <a href="http://www.andes.org">http://www.andes.org</a>
<b>Comisión de la Verdad y Reconciliación: Informe Final</b> (Audiencias de Ayacucho) <a href="http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/casos_ayacucho.php">http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/casos_ayacucho.php</a>
<b>Fiesta de la Virgen de Candelaria (en quechua)</b> <a href="http://www.yachay.com.pe/especiales/candelaria/index-q.htm">http://www.yachay.com.pe/especiales/candelaria/index-q.htm</a>
<b>Huarochiri: Una Cultura Peruana en el Tiempo (por Frank Salomon)</b> <a href="http://www.anthropology.wisc.edu/chaysimire/titulo2.htm">http://www.anthropology.wisc.edu/chaysimire/titulo2.htm</a>
<b>Llajta (música en línea)</b> <a href="http://www.llajta.org/musica.html">http://www.llajta.org/musica.html</a>
<b>Nazca y sus Líneas (en quechua)</b> <a href="http://www.yachay.com.pe/especiales/nasca/index-q.htm">http://www.yachay.com.pe/especiales/nasca/index-q.htm</a>
<b>Quechua Ancashino</b> <a href="http://www.uni-mainz.de/~lustig/kechwa/kechwa.htm">http://www.uni-mainz.de/~lustig/kechwa/kechwa.htm</a>
<b>Red Europea para el Estudio de las Lenguas Andinas (REELA)</b> <a href="http://www.bas-bonn.de/REELA/hauptteil_reela.html">http://www.bas-bonn.de/REELA/hauptteil_reela.html</a>
<b>Guaman Poma: El primer Nueva corónica y buen gobierno en línea</b> <a href="http://www.kb.dk/elib/mss/poma/index-en.htm">http://www.kb.dk/elib/mss/poma/index-en.htm</a>
<b>Quechua en Cochabamba</b> <a href="http://members.tripod.com/~jlancey/Quechua.htm">http://members.tripod.com/~jlancey/Quechua.htm</a>

Fuente: elaboración del autor.

**CUADRO 3**  
**El aimara en Internet**

<b>Aymara Uta (lajya mara aru)</b> <a href="http://www.aymara.org/">http://www.aymara.org/</a>
<b>Aymara Net</b> <a href="http://www.aymaranet.org/">http://www.aymaranet.org/</a>
<b>Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA)</b> <a href="http://www.ilcanet.com/">http://www.ilcanet.com/</a>
<b>Diccionario quechua–aymara</b> <a href="http://www.profesorenlinea.cl/ChileFolclor/DiccioQuechuaAymara.htm">http://www.profesorenlinea.cl/ChileFolclor/DiccioQuechuaAymara.htm</a>
<b>Diccionario aimara–inglés</b> <a href="http://www.websters-online-dictionary.org/definition/Aymara-english/">http://www.websters-online-dictionary.org/definition/Aymara-english/</a>
<b>Tupac Katari</b> <b>Diccionarios: quechua–aymara al español</b> <a href="http://home.tiscali.se/ppersonal/diccionario/diccionario.htm">http://home.tiscali.se/ppersonal/diccionario/diccionario.htm</a>
<b>Taller de Historia Oral Andina: Qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani</b> <a href="http://www.aymaranet.org/thoa.html">http://www.aymaranet.org/thoa.html</a>

Fuente: elaboración del autor.

## Posibles obstáculos y cómo superarlos

Todos estos datos demuestran las grandes oportunidades que ofrecen las TICs. Sin embargo, es imprescindible reconocer algunos inconvenientes al tratar de utilizarlas para la RLO. Uno de los obstáculos más grandes para usar las TICs es la conectividad. En años anteriores, estas conexiones fueron obstaculizadas por la topografía de los países andinos. Sin embargo, merced a los avances contemporáneos de las TICs satelitales y la tecnología inalámbrica (*'wireless technology'*), hoy en día, se puede superar los problemas de conectividad con mayor facilidad y rentabilidad:

Las conexiones satelitales de Internet ofrecen la misma capacidad de transmisión y el mismo precio si están colocadas en un centro urbano o en el pueblo más remoto. Unidades inalámbricas baratas permiten que todo el pueblo comparta la misma conexión a Internet. Los precios continúan bajando [poco a poco]. Los proyectos de desarrollo deben estudiar con cuidado la región que será conectada y elegir las opciones de conexión más prácticas.<sup>15</sup> (Lieberman [en línea]: 8)

De igual manera, dotarse de cualquier recurso tecnológico implica gastos económicos que la gran mayoría de las comunidades originarias no pueden darse el lujo de afrontar, dado que a duras penas luchan por su supervivencia diaria. Sin embargo, creo que es posible que las comunidades más remotas y olvidadas tengan acceso a las nuevas tecnologías mediante una sólida planificación de orden tecnológico, lingüístico y económico que debe surgir del diálogo, entendimiento y cooperación de los gobiernos centrales, planificadores de lenguas, líderes políticos, profesores y organizaciones indígenas. Antes de lanzarse al universo de las TICs, es primordial tomar en consideración los siguientes interrogantes:

¿Tendrá acceso a computadoras el grupo destinado a recibir servicios de un programa de revitalización? ¿Hay en la comunidad suficientes expertos en el manejo de computadoras para mantenerlas y poner al día regularmente el hardware y el software, y para cambiar los programas a nuevos sistemas cuando sea necesario? ¿Se ajustan las metas de revitalización de lenguas de la comunidad a la tecnología computacional? ¿Existen los recursos necesarios para crear programas u otros produc-

tos software que serán suficientes para lograr las metas de una determinada comunidad? ¿Será problemático el hecho de que la tecnología computacional no sea tradicional y reduzca la interacción entre seres humanos?<sup>16</sup> (Hinton 2001: 266)

Tomando en cuenta tales interrogantes y las demás necesidades de las comunidades rurales, el sistema educativo en su conjunto puede implementar módulos y programas educativos *en* LOs en los que se contemple la inclusión de las TICs en las diferentes escuelas rurales de los países andinos. Al mismo tiempo, se debe implementar distintos programas de capacitación para que los miembros de la comunidad puedan participar activamente en ellos.

El Programa Huascarán es un ejemplo de los logros a favor de la educación en cooperación con organismos nacionales e internacionales. Desafortunadamente, este programa no parece incluir en debida forma a las LOs. Aparte de esto, cabe apuntar que programas de esta naturaleza corren el peligro de ser interrumpidos en cualquier momento por falta de financiamiento externo y planificación a largo plazo. Si esto sucediera, los esfuerzos desplegados desaparecerían paulatinamente hasta quedar en fojas cero. Tal como Lieberman (en línea) advierte, “debe haber un compromiso financiero y una estrategia para mantener y renovar el equipo, así como un compromiso humano para retener a las personas con conocimiento [en materia de tecnología] para que puedan mantener el equipo en funcionamiento”.

Uno de los obstáculos más difíciles de superar es el alto índice de analfabetismo en las comunidades rurales de la zona andina, debido a la escasez de fondos económicos y la falta de oportunidades educativas. Este problema continúa siendo una barrera considerable que impide la concreción de cualquier meta que contemple la utilización de las TICs en la RLO en contextos rurales. Quizás una solución parcial podría ser el uso del soporte lógico denominado *text-to-speech*, el cual pronuncia en voz alta las palabras escritas en la pantalla. Esto implicaría la existencia de estos soportes lógicos en LOs, hecho que no siempre se puede dar por sentado.

En términos generales, dadas las drásticas diferencias económicas y la falta de oportunidades entre las clases sociales en América Latina, la brecha digital podría contribuir al incremento de la división de clases en esta región en vez de crear mejores oportunidades para todos.

Si en los países industrializados se están experimentando la división que existe entre pobres y ricos, se puede imaginar cuánto más dramática sería esta división en los países en vías de desarrollo. Para evitar el incremento de esta división de clases, es imperativo que la planificación se efectúe desde diversos ángulos –tecnológico, económico, lingüístico, político, educativo– con la inclusión y participación de todos los miembros de la comunidad en el proceso de planificación e implementación. Sólo así se podrá garantizar un resultado fructífero y perdurable (Lieberman [en línea]). Es preciso, entonces, hacer planes a largo plazo para la implementación de programas piloto. Se tiene que asumir que estos programas tendrán éxito y, de hecho, necesitarán financiamiento para ampliarlos y mantenerlos sólidamente por un tiempo prolongado.

Van Koert (2000: 7-9), por su parte, señala algunas de las desventajas de los medios de comunicación de masas en las áreas rurales del Perú, especialmente en torno a la accesibilidad a Internet. Enfatiza la falta de familiaridad con los centros de información (e.g., las cabinas públicas de Internet) y la poca credibilidad en la información que se puede obtener en estos lugares; destaca a la vez la dificultad de establecer dichos centros de información en las áreas rurales más remotas. Sin embargo, propone que una posible solución sería fusionar los tipos de tecnología utilizados para alcanzar a más usuarios. Sostiene, además, que la radio debe ser una tecnología de “primera línea” para llegar a una gran cantidad de personas, y a través de las cabinas públicas se puede promocionar otras formas de comunicación. Es importante recalcar que estos programas radiales deben ser transmitidos en LOs, y las TICs deben estar disponibles en LOs según el caso requiera. De esta manera, la gente puede lograr no sólo la *recepción* de información, sino también el *intercambio* de información o comunicación interactiva. “Además, el intercambio de información debe tomar lugar a nivel local, primordialmente utilizando información, conocimientos y experiencias producidas a nivel local” (van Koert 2000: 8).

Otro aspecto que hay que tener presente es la importancia de hacer sentir a la gente que la tecnología es *suya*, y que no es algo que se le ha impuesto desde fuera (van Koert 2000: 8; Lieberman [en línea]). Ellos tienen que sentirse, de alguna manera, en control de la tecnología, y darse cuenta que ésta tiene relevancia en sus vidas.

[P]ara evitar los centros existentes en lo alto de la estructura del poder, y para fortalecer instituciones y organizaciones a nivel local, la comunicación debería ser preferiblemente en forma horizontal. Por tanto, para incrementar la relevancia de la información y la credibilidad de la fuente, la comunicación debería ocurrir entre transmisores y receptores similarmente situados.<sup>17</sup> (van Koert 2000: 8)

Otro impedimento relacionado con la apropiación de la tecnología, es la posibilidad de que ésta interfiera con las tradiciones culturales y la transmisión de la lengua originaria. Las TICs son instrumentos antitradicionales que pueden apoderarse de algunas funciones tradicionales, tales como la tradición oral y la memoria cultural que generalmente se transmiten de generación en generación a través de cuentos y leyendas.

El hecho de que las computadoras sean una novedad particularmente atractiva para los jóvenes [...] puede hacer que pierdan contacto con sus raíces [ancestrales] y minimicen sus interacciones con las personas mayores [de su comunidad], quienes poseen mucho más información sobre la lengua y cultura que lo que tiene una computadora. [...] El aprendizaje de una lengua por computadora a uno no le enseña mucho sobre la comunicación interactiva natural entre seres humanos. Relacionado a esto es el hecho de que la computadora no puede hacer mucho para ayudarle a alguien a aprender a comunicarse dentro del contexto de las prácticas culturales tradicionales.<sup>18</sup> (Hinton 2001: 267-268)

Es justamente por eso que se necesitan soportes lógicos y portales interactivos disponibles en LOs. En este sentido, ya se ha empezado esta labor a favor del quechua y el aimara a través de portales disponibles en estas lenguas. En realidad, la decisión de *Microsoft* de crear interfaces en diferentes lenguas minoritarias constituye una gran promesa para el porvenir. Buszard-Welcher (2001: 337) advierte que todos los jóvenes son atraídos por todo lo que es novedoso y fascinante. Sugiere que podría ser una buena idea involucrar a los jóvenes en proyectos de diseño de portales con animaciones, imágenes, gráficos e interactividad con miras a la preservación de sus lenguas. De este modo, creo que se puede incentivar el orgullo de los jóvenes hacia sus propias lenguas y culturas.

Otra modalidad de asegurar que los jóvenes no pierdan contacto con sus raíces ancestrales, es animarles a mantenerse en contacto con los ancianos de sus comunidades a través de las TICs. De esta sugerencia surge otro posible obstáculo que consiste en la brecha generacional en cuanto al uso de la tecnología. En determinados casos, los mayores de edad no poseen el mismo acceso a los recursos tecnológicos que tienen los jóvenes o simplemente se sienten intimidados por ellos. “Este es un problema serio para los esfuerzos de mantenimiento y revitalización de lenguas en esta era cibernética, ya que por lo general los ancianos son [en algunos contextos] los únicos que pueden hablar la lengua con fluidez” (Buszard-Welcher 2001: 339). En realidad, a menudo lo único que ellos necesitan es que alguien se tome el tiempo para enseñarles a manejar las TICs. Llevar adelante este noble propósito requeriría la implementación de un programa de capacitación a fin de combatir el analfabetismo entre los miembros de dicha generación y el resto de la población.

## Reflexiones finales

Todavía queda mucho por hacer para aprovechar al máximo los beneficios que ofrecen las TICs. A lo largo del presente trabajo, he señalado algunas sugerencias en torno a distintos proyectos en el futuro que tienen que ver con el empleo de las TICs para la revitalización y difusión del quechua y el aimara. Lo que no he señalado en tantas palabras es el carácter cambiante de las poblaciones originarias, que a menudo y por diversas razones, se ven forzadas a abandonar sus territorios tradicionales en búsqueda de la movilidad social en las grandes áreas metropolitanas. Por lo tanto, es clave tener en mente lo que Albó puntualiza en forma acertada:

[C]ada vez somos más una mezcla de campo y ciudad y, para ser nosotros mismos, debemos estar plenamente en ambas partes. [...] El futuro de nuestras lenguas y culturas se jugará cada vez más en las ciudades y en ellas será aun más necesario ganar esa ciudadela aún inaccesible que son ciertos medios de comunicación, como la TV. [...] No podemos aceptar esa tendencia tan común de pensar que las culturas indígenas están sólo en las comunidades rurales y que en la ciudad no aguantan más que una o dos generaciones. Sería aceptar una vez más la falacia «civilizatoria» de siempre. Adaptarnos a fondo al mundo urba-

no, sí. Pero sin dejar de ser nosotros mismos, ni siquiera en la lengua. [...] [N]uestro objetivo final, [...] debe ser lograr para los pueblos originarios el derecho reconocido a un trato y a un acceso igual que el de los demás actores sociales. (1998: 151-152)

La mayoría de la discusión del presente trabajo se ha centrado en hacer llegar la tecnología a los lugares más apartados. Pero no se debe olvidar que los indígenas que viven en las ciudades también merecen tener acceso a estas tecnologías. Después de todo, en la actualidad, hay más indígenas urbanos que rurales. En este sentido Albó tiene mucha razón.

En fin, sería maravilloso poder hacer realidad en el futuro todas las sugerencias mencionadas en el presente ensayo, ya sea en beneficio de las poblaciones rurales o urbanas. Sin embargo, es esencial señalar que las TICs no constituyen de ninguna manera la panacea en materia de revitalización y difusión del quechua y aimara. Al fin y al cabo, la RLO depende de una serie de factores sociales, políticos, lingüísticos, económicos, ideológicos y culturales. Depende también de la voluntad y despliegue de esfuerzos mancomunados por parte de los propios usuarios y dueños de estas lenguas para asegurar su florecimiento y evitar a toda costa su desaparición. De igual manera, son esenciales las decisiones políticas a todo nivel y la constante cooperación por parte de los activistas y planificadores de lenguas.

Además, es fundamental contar con el apoyo decisivo y la actitud positiva de la población castellano hablante en cuanto a las iniciativas de revitalización, valoración, promoción y difusión de las LOs. Para revitalizar y difundir tanto el quechua como el aimara en forma contundente, es imperativo tomar en consideración las redes sociales que entrelazan la escuela, el hogar, la comunidad y la sociedad en general. De ninguna manera se debería desvincular esta cadena de elementos que están íntimamente ligados si se quiere lograr resultados fructíferos en la tarea de revitalización. Tal como señala el renombrado sociolingüista Fishman (1991), es fundamental la transmisión intergeneracional para evitar que el quechua y el aimara caigan en las garras de la extinción. En resumen, la revitalización debe ser emprendida desde múltiples perspectivas, tomando en consideración los factores sociales involucrados en el proceso y aprovechando al máximo la gran gama de recursos que se encuentran dis-

ponibles en estos tiempos. Las TICs son herramientas valiosas que abrigan esperanzas para el mañana.

En el futuro el acceso a las TICs irá ganando terreno hasta llegar a los lugares más recónditos del planeta. En ese sentido la contribución de la Red Científica Peruana (en línea) ha sido valiosa respecto a las instalaciones de cabinas comunitarias de Internet en el territorio peruano. En la actualidad, solamente en el Perú hay dos mil cabinas a nivel nacional. Según Libertad Digital (en línea), Telefónica del Perú tiene planes de “instalar, en los cinco próximos años, unas 800 cabinas conectadas a Internet [por satélite] en zonas rurales y localidades remotas de los Andes del Perú [...] con acceso permanente a la red todos los días durante las 24 horas con una tarifa plana”. Este tipo de esfuerzo se viene desplegando también en otros países de la zona andina. Por todo esto, es importante continuar con la producción de diversos materiales multimedia y seguir desarrollando portales *en* LOs para aumentar su presencia en Internet con miras a la alfabetización del futuro.

[B]uena parte del poder consiste en tener la información adecuada en el momento oportuno. Tal vez parte de la marginación de los indígenas se deba también a que no han tenido la información que necesitaban. [...] Se dice que el manejo de la informática, con sus nuevos lenguajes técnicos, es la alfabetización del futuro. Ya empieza a ser la del presente. También esta alfabetización puede y debe ser en lenguas indígenas. (Albó 1998: 152-153)

Otro detalle que hay que tener en mente es que, con el paso de los años, los precios de las computadoras y los equipos de conexión disminuirán radicalmente y su accesibilidad será tanto más fácil gracias al avance e innovación de la alta tecnología. Según fuentes provenientes de las grandes industrias de computadoras, aproximadamente dentro de 15 a 20 años las computadoras se convertirán en cada vez más pequeñas que funcionarán mediante el empleo de la energía solar. Cuando eso ocurra, el Internet se convertirá en un instrumento efectivo para la RLO. Según Buszard-Welcher,

la Web es una tecnología de la cual recién estamos comenzando a sacar provecho. [...] Indicaciones tempranas, junto con el crecimiento rápido de tecnologías cibernéticas para audio y vídeo, sugieren que el Internet está incrementando su potencial como herramienta de revi-



talización de lenguas. Por consiguiente, probablemente es mejor tomar un abordamiento equilibrado al experimentar con la nueva tecnología, mientras que al mismo tiempo se mantenga un escepticismo razonable hacia ella.<sup>19</sup> (2001: 343)

Este tipo de abordamiento innovador implica la consideración de múltiples tentativas en materia de revitalización idiomática. Supone igualmente una verdadera planificación lingüística, tecnológica, económica, educativa, con la participación de todos los sectores y actores de la sociedad. Para asegurar el éxito en la tarea de RLO, tal como he puntualizado en varias oportunidades, se requerirá la formación de un cuadro de expertos de naturaleza interdisciplinaria. Según Mackenzie (2002: 89), “es de vital importancia establecer la planificación lingüística a nivel de comunidad y equipos de desarrollo, los cuales pueden proporcionar las estructuras necesarias para la cooperación y colaboración intracomunitarias” en contextos que poseen limitaciones de financiamiento. “Los equipos de planificación lingüística [compuestos de nativos hablantes y no nativos hablantes] serán los encargados de la estandarización de la ortografía y el léxico, de las reformas ortográficas, y del desarrollo de programas para el uso de la lengua dentro de las comunidades” de habla vernácula. Asimismo, mediante una acertada planificación tecnológica, se puede sacar el máximo provecho de las TICs para efectos de revitalización y difusión del quechua y el aimara. Al mismo tiempo es indispensable tomar conciencia que la tecnología constituye tan sólo *una* herramienta en los esfuerzos de RLO, y de ninguna manera la salvación absoluta (Kroskrity y Reynolds 2001: 328; Hinton 2001: 266). En otras palabras,

la tecnología claramente no constituye una solución rápida para programas de renovación de lenguas, sino que es un recurso adicional que se necesita desarrollar en conjunto con otras estrategias para el mantenimiento de lenguas. Definitivamente requiere un compromiso a largo plazo de fondos [económicos], suministros y personal [adecuado] para lograr resultados [fructíferos].<sup>20</sup> (Kroskrity y Reynolds 2001: 328)

En resumen, es fácil decir que los propios usuarios de las LOs (en este caso del quechua y el aimara) son los únicos y verdaderos encargados de transmitir estas lenguas de generación a generación, ya sea empleándolas en los diversos contextos de la vida cotidiana o am-

pliando su uso pragmático en los nuevos dominios de funcionalidad. Sin embargo, el asunto es mucho más complejo de lo que uno puede imaginarse debido a un sinnúmero de factores políticos, sociales y económicos, etc. que, muchas veces, constituyen barreras infranqueables en detrimento de las LOs. Para cristalizar los objetivos de recuperación y revitalización idiomáticas, se necesita tomar medidas draconianas a todo nivel y consolidar, aunar y multiplicar esfuerzos. Es fundamental también una robusta planificación de orden lingüístico, económico y tecnológico y una verdadera reforma educativa que permita a las LOs ocupar el sitio que les corresponde en este mundo contemporáneo; todo esto, con la participación activa de los pueblos originarios y los demás sectores de la sociedad. De lo contrario, las LOs (el quechua y el aimara) estarán condenadas a desaparecer paulatinamente de la faz de la tierra.

## Notas

- 1 La versión preliminar del presente ensayo fue presentada en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51º Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003. El título original de la presentación fue “El quechua y el aimara en el ciberespacio: nuevas formas de revitalización y difusión”. Mis profundos agradecimientos a Linda L. Grabner-Coronel, Lelia Albarracín, Jorge R. Alderetes y Héctor Jaimes por sus valiosos comentarios, sugerencias y correcciones, los cuales enriquecieron el contenido del presente trabajo.
- 2 Todas las traducciones al español de las citas originales en inglés pertenecen al autor. El texto original en inglés de la presente cita es: “Our increasingly interdependent world faces many challenges. One of the most critical of these is how to reach equality in health, education, and economic levels, without sacrificing the human diversity that makes our planet so interesting and likely holds the key to our species’ continued survival. An important step is to help [...] indigenous populations to take ownership of ICTs [information and communication technologies] and cross the digital divide without distancing themselves from their culture and language”.
- 3 Para mayor información sobre el concepto de revitalización, ver Baker y Prys Jones 1999; Cantoni 1996; Ellis y mac a’Ghobhainn 1971; Grenoble y Whaley 1998; Hinton 1994; Hinton y Hale 2001; Hornberger y King 2001; King 2001; Paulston, Chen y Connerty 1993; Reyhner 1997; Reyhner et al. 1999; Spolsky 1995.
- 4 “To get ahead in the modern world without losing their heritage, indigenous communities need to develop a biculturalism that enables them to move between two

cultures and to combine certain elements of each harmoniously. This goes beyond speaking Maya-K'iche' and eating tortillas at home, but speaking Spanish and eating pizza with friends. In a digital world, it means Internet chats in indigenous languages, indigenous web pages, multimedia CD-ROMs for learning indigenous languages, and cultural information published by indigenous groups for a global audience. These are proven examples of how traditional knowledge and modern technology can be blended".

- 5 "To be Indian we do not have to be dirty, sleep in the same bed or eat guinea pig. We have to speak in our language and in Spanish, we have to weave and write, we have to walk with our llamas and fly on planes, we have to retain our traditions and be modern at the same time".
- 6 Para casos específicos de revitalización de LOs mediante el empleo de las TICs, ver Hinton 2001; Hale 2001; Greymorning 2001; Cotter 2001; Kroskrity y Reynolds 2001; Buszard-Welcher 2001; Bolter 1999; Anderson 1999; Anzalone y Goldstein 1999; Wagner y Hopey 1999; Warschauer 1998 y 1999; Warschauer y Chun, Eds. 2002; St. Clair, Busch y Webb 1999; Almasude 1999; Morrison y Peterson 2003; Richards 2000; Bernard 1997; González Ventura 1997; Salinas Pedraza 1997; Webster 2003. A diferencia de los demás, Crystal (2001) dedica un libro entero a la presencia de múltiples lenguas en Internet. Esta lista constituye una muestra de algunos esfuerzos existentes hasta la fecha.
- 7 Por ejemplo, una conferencia trascendental que tomó lugar en la Universidad de Washington en Seattle en agosto de 2004, fue la denominada *Ancient Voices/ Modern Tools: Language and Tech-Knowledge* ('Voces Antiguas/Herramientas Modernas: Lengua y Conocimiento Tecnológico') (en línea). El objetivo de esta conferencia fue proporcionar a los docentes indígenas capacitación práctica en el manejo de la tecnología computacional para la elaboración de textos de enseñanza en LOs. Otra conferencia organizada por la *Foundation for Endangered Languages* ('Fundación para las Lenguas en Peligro de Extinción'), titulada *Endangered Languages and the Media* ('Lenguas en Peligro de Extinción y los Medios de Comunicación de Masas') (en línea), realizada en Marruecos en septiembre de 2001, abordó temas relacionados con las lenguas en peligro de desaparición y los medios de comunicación social. Algunos de estos trabajos se centraron en el empleo de la tecnología. Otras conferencias que tuvieron bastante acogida son la *First Hemispheric Conference on Indigenous Education* ('Primera Conferencia Hemisférica de Educación Indígena') (en línea) que se llevó a cabo en Guatemala en julio de 2001, y el 51º Congreso Internacional de Americanistas (en línea) que tomó lugar en Santiago de Chile en julio de 2003. Dentro de la programación de estos eventos, hubo varios simposios dedicados a las lenguas indígenas de América Latina, donde se dieron a conocer la importancia de la tecnología para la RLO.
- 8 "The use of multimedia technology to teach language in its authentic cultural context represents a double challenge for language learners and teachers. On the one hand, the computer gives learners access to authentic video footage and other cultural materials that can help them get a sense of the sociocultural context in which the language is used. On the other hand, CD-ROM multimedia textualizes this context in ways that need to be 'read' and interpreted. Learners

- are thus faced with the double task of (a) observing and choosing culturally relevant features of the context and (b) putting linguistic features in relation to other features to arrive at some understanding of language use”.
- 9 Tales lecciones fueron elaboradas por Huanca et al. en colaboración con el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chicago y financiado por la *Department of Education Title VI Grant for National Resource Centers* (‘Subvención del Título VI [de las Enmiendas a la Educación Superior] del Departamento de Educación para los Centros Nacionales de Recursos’).
  - 10 Para mayor información sobre los medios de comunicación en América Latina ver *Media and Communication in Latin America* (‘Medios de Comunicación de Masas y Comunicación [en general] en América Latina’) (en línea). Sin lugar a dudas, las lenguas que predominan en este nuevo dominio son las lenguas dominantes.
  - 11 Sin embargo, el hecho de limitar su programación a horas tan inconvenientes, destaca una vez más el poder de la diglosia.
  - 12 “a constructed immersion setting where members of the speech community meet, interact, and communicate in the native language. [...] The Internet is not one-way, nor is it passive. People receive information, but they create and send it too. The Web is a very social place that encourages participation and community building. While real face-to-face interaction will always be the primary domain of language learning, many *real* speech communities would nevertheless benefit by having an added *virtual* community. [...] What a benefit a virtual community would be if [...] participants could meet each other online, learning new language and reinforcing their language use”.
  - 13 En cuanto a diccionarios y otros materiales educativos en quechua y aimara, disponibles en Internet, existen algunos esfuerzos tales como: el *Glosario de términos médicos* (en línea); *Glossary of Textile Terminology* (‘Glosario de Terminología Textil’) (Clark 1993); *Quechua Flash Cards* (‘Tarjetas para Practicar el Quechua’) (en línea); la versión normalizada y expandida del *Vocabulario políglota incaico. Castellano, quechua y aimara* (Cerrón-Palomino, Pineda Bernuy, Rosales Alvarado, Coronel-Molina, Reyes Padilla y Huayhua Pari 1998 [1905]); *Diccionario quichua castellano* (Alderetes [en línea]); *Aymara, compendio de estructura fonológica y gramatical* (Hardman, Vásquez y Yapita [en línea]); *El quechua en Argentina* (Alderetes [en línea]); *Diccionario del quechua ancashino-español* (Carranza Romero 1999); *Diccionario español: al quechua-aymara* (en línea); *Diccionario aymara-castellano* (Layme Pairumani [en línea]); Diccionarios: quechua-español, aymara-español, español-quechua-aymara (*Diccionarios* [en línea]); *Aymara Uta* (en línea); *AymaraNet* (en línea). Desafortunadamente, algunos de estos materiales cibernéticos son bastante escuetos y fueron producidos sin tomar en cuenta los Alfabetos Oficiales del quechua y aimara, lo cual puede crear confusión ortográfica a cualquier persona interesada en el aprendizaje del quechua y el aimara.
  - 14 “In a move that could be central to the survival of Inuit culture, the world’s largest software company is teaching its most powerful computer operating system to speak the ancient tongue of Arctic hunters. [...] Microsoft is developing software to run its popular Windows XP system in Inuktitut. This marks the first time the world’s most popular operating system will speak a

- Canadian aboriginal language. [...] The company is developing a so-called language interface pack, to be available as a free download”.
- 15 “Satellite-based Internet connections offer the same bandwidth and the same price whether they are located in an urban hub or in the most remote village. Inexpensive wireless units permit sharing of an Internet signal around a village. Costs continue to drop. Development projects must study the region to be connected carefully and choose the most practical connectivity options”.
  - 16 “Will the particular group being served in a revitalization program have access to computers? Is there enough computer expertise in the community to maintain the computers and upgrade the hardware and software regularly and to migrate programs to newer systems as needed? Do the language revitalization goals of the community fit in with computer technology? Are the resources there that are needed to make programs or other software products that will be sufficient to achieve the language revitalization goals of the community? Will the fact that computer technology is nontraditional and reduces human interaction be problematic? It must certainly be kept in mind that any computer project should only be one component of your language revitalization plans, not the whole plan”.
  - 17 “Next, to bypass existing centers higher up in the power structure, and to strengthen local level organizations and institutions, communication should preferably be horizontal. Furthermore, to increase relevance of the information and credibility of the source, communication should occur between senders and receivers similarly situated”.
  - 28 “The fact that computers are a novelty particularly appealing to the young [...] can act to make them lose touch with their roots and minimize interactions with the elders, who have much more information about the language and culture than the computer does. [...] Learning language by computer does not teach you much about natural interactive communication between human beings. Related to this is the fact that the computer can do little to help someone learn how to communicate within the context of traditional cultural practices”.
  - 19 “[T]he Web is a technology we are only beginning to take advantage of. [...] Early indications, coupled with the rapid growth of Web technologies for audio and video, suggest that the Web is growing in its potential as a language revitalization tool. It is therefore probably best to take a balanced approach of experimenting with the new technology while maintaining a healthy skepticism toward it”.
  - 20 “This technology is clearly not a quick fix for language renewal programs but rather an additional resource which needs to be developed in addition to other strategies for language maintenance. It definitely requires a long-term commitment of funds, supplies, and personnel in order to yield results”.

## Referencias

- 51º Congreso Internacional de Americanistas. 14-18/07/2003. Santiago: Universidad de Chile. [En línea]. <http://www.americanistas.uchile.cl/>
- AILLA (Archive of the Indigenous Languages of Latin America). [En línea]. <http://www.ailla.org/site/welcome.html>
- Albó, Xavier  
(1998) "Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación". En Luis Enrique López e Ingrid Jung (Comps.), *Sobre las huellas de la voz* (pp. 126-156). Madrid: Morata/PROEIB-Andes/DSE.
- Alderetes, Jorge R.  
"El quichua de Santiago del Estero: diccionario quichua-castellano". [En línea]. <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/vocabu.htm>
- Alderetes, Jorge R.  
El quechua en Argentina. [En línea]. <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/main.htm>
- Alero Quichua Santiagueño. [En línea]. <http://www.aleroquichua.org.ar/sitio/index.php>
- Almasude, Amar  
(1999) "The new mass media and shaping of Amazigh identity". En Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair y Evangeline Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing indigenous languages* (pp. 117-128). Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University. [También disponible en línea]. [http://jan.ucc.nau.edu/~jar/RIL\\_10.html](http://jan.ucc.nau.edu/~jar/RIL_10.html)
- Ancient Voices/Modern Tools: Language and Tech-Knowledge ("Voces Antiguas/Herramientas Modernas: Lengua y Conocimiento Tecnológico"). 20-23/08/2004. Seattle: University of Washington. [En línea]. <http://deps.washington.edu/ili2004/>
- Andersen, Roger W. y Daza, Jaime L.  
(1994) *Ucuchi: Quechua live and in color!* (CD-ROM). Los Angeles: University of California at Los Angeles, Authentic Discourse Research and Development Project.
- Anderson, Jonathan  
(1999) "Information technologies and literacy". En Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky y Brian V. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook* (pp. 462-468). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Ayllunakasata Yatiyawí  
(2004) *Pachana ajayunakapa kutitatayapxañani*. Qillakata 2. [En línea]. [http://www.paho.org/English/DD/PIN/Boletin\\_Aymara.pdf](http://www.paho.org/English/DD/PIN/Boletin_Aymara.pdf)
- Aymar Arux Akhamawa. [En línea]. <http://clas.uchicago.edu/publications/aymara/>
- AymaraNet. [En línea]. <http://www.aymaranet.org/Valanoca05.html>

- Aymara Uta. [En línea].  
<http://www.aymara.org/aymara/index.php>
- Anzalone, Stephen y Goldstein, Elizabeth  
 (1999) "Assisting literacy through distance education". En Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky y Brian V. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook* (pp. 469-474). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Baker, Colin y Prys Jones, Sylvia  
 (1998) *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education* (p. 682). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Banco Mundial, subsele Ecuador. [En línea].  
<http://www.bancomundial.org.ec/index.asp?id=sp02k>
- Base de Datos de Términos Mayas. [En línea].  
<http://www.okma.org/basededatos/presentacion.html>
- Bernard, H. Russell  
 (1997) "Language preservation and publishing". En Nancy H. Hornberger (Ed.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up* (pp. 139-156). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bibliografía. [En línea].  
<http://www.ucbca.edu.bo/hans/biblio.htm>
- Biddlecomb, Elizabeth  
 (2004) "Tribes take to wireless web". *BBC News*, 03/03/2004. [En línea].  
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/3489932.stm>
- Blackboard. [En línea].  
<http://www.blackboard.com/>
- Bolter, Jay David  
 (1999) "Information technologies and the future of the book". En Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky y Brian V. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook* (pp. 457-461). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Buszard-Welcher, Laura  
 (2001) "Can the web help save my language?" En Leanne Hinton y Ken Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 331-345). San Diego: Academic Press.
- Cantoni, Gina  
 (1996) "Introduction". En Gina Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages*. Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University. [En línea].  
<http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/stabilize/index.htm>
- Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias (aimara, guaraní y quechua). Cochabamba: PROEIB Andes. [En línea].  
<http://www.proeibandes.org/capdoc/>
- Carranza Romero, Francisco  
 (1999) *Diccionario del quechua ancashino-español*. [En línea].  
<http://romsem3.romanistik.uni-mainz.de/quechua>

Castillo Obando, Emilce

- (1998) “Las nuevas tecnologías en la información y comunicación: ¿para bien o para mal?” *Revista Latina de Comunicación Social*, 12. [En línea]. <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/02hemilce.htm>

Cerrón-Palomino, Rodolfo, Pineda Bernuy, Edith, Rosales Alvarado, Haydée, Coronel-Molina, Serafín M., Reyes Padilla, Víctor y Huayhua Pari, Felipe

- (1998[1905]) *Vocabulario políglota incaico*. Lima: Ministerio de Educación. [También disponible en línea]. Lima: Proyecto Huascarán/Ministerio de Educación. <http://www.huascan.gob.pe/>

Clark, Niki R.

- (1993) “Glossary of textile terminology”. En *The Estuquia textile tradition*. Tesis doctoral no publicada (pp. 958-1115). St. Louis, Missouri: Washington University. [En línea]. <http://www.nhm.org/research/anthropology/Pages/gott>

“CONAIEpa tantachiska yuyaykuna”

- (2001) [En línea]. <http://www.llacta.org/organiz/coms/com55.htm>

CONEVYT (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo). E-libros en lenguas indígenas. [En línea].

[http://www.conevyt.org.mx/cursos/020320\\_0546/Divers/P\\_Inicio.pdf](http://www.conevyt.org.mx/cursos/020320_0546/Divers/P_Inicio.pdf)

CORAPE (Coordinadora de Radios Populares del Ecuador). [En línea].

<http://www.ded.org.ec/essapa27.htm>

Coronel-Molina, Serafín M.

Cyberquechua. [En línea].

<http://dolphin.upenn.edu/~scoronel/cyberquechua.html>

Coronel-Molina, Serafín M.

- (2003) “La intelectualización de lenguas indígenas y su implicación en la educación”. *La educación indígena en las Américas. SIT Occasional Papers Series*, 4, (Invierno 2003), 103-116. [También disponible en línea].

[http://www.sit.edu/publications/sitops\\_04.html](http://www.sit.edu/publications/sitops_04.html) o

<http://www.worldlearning.org/feria/index.html>

Cotter, Colleen

- (2001) “Continuity and vitality: Expanding domains through Irish-language radio”. En Leanne Hinton y Ken Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 301-311). San Diego: Academic Press.

Curso de quechua. Red Científica Peruana/Academia de Quechua Yachay Wasi. [En línea].

[http://www.yachay.com.pe/especiales/quechua/home\\_i.htm](http://www.yachay.com.pe/especiales/quechua/home_i.htm)

Crystal, David

- (2001) *Language and the Internet*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Cyberquechua. [En línea].

<http://dolphin.upenn.edu/~scoronel/cyberquechua.html>

“Declaración Universal de Derechos Humanos” (en quechua y aimara). Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, ONU. [En línea].

<http://www.unhchr.ch/udhr/navigate/alpha.htm>



de la Cadena, Marisol

(2000) *Indigenous mestizos: The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919–1991*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.

*Diccionario español: al quechua-aymara*. [En línea].

<http://home.tiscali.se/ppersonal/diccionario/diccionario.htm>

Diccionarios. [En línea].

<http://www.tierra-inca.com/es/dico/index.html>

Distance Education Clearinghouse. [En línea].

<http://www.uwex.edu/disted/home.htm>

Dudley, Brier

(2004) “Breaking down language barriers”. *The Seattle Times*, 07/12/2004. [En línea]. <http://seattletimes.nwsources.com/html/home/> (Buscar el título del artículo en los archivos del periódico).

Ecuador Indígenas Ayllu-Juñu Chikaykuna. Propuesta de Plan Operativo de Derechos Humanos del Ecuador. [En línea].

<http://www.ildis.org.ec/planddhh/plan03te.htm>

ELIAC (Escritores en Lenguas Indígenas, Asociación Civil). [En línea].

<http://www.redindigena.net/eliac/>

Ellis, Peter B. y mac a'Ghobhainn, Seamus

(1971) *The problem of language revival*. Inverness: Club Leabhar.

Endangered Languages and the Media. Conferencia de la Foundation for Endangered Languages. 20-23/09/2001. Agadir, Marruecos. [En línea].

<http://www.ogmios.org/proceed2001.htm>

Enlace Quiché. [En línea].

<http://www.enlacequiche.org.gt/>

Facundo, Ángel H.

(2002) *Educación virtual en América Latina y el Caribe: características y tendencias*. UNESCO/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC). [En línea].

<http://www.virtual.unal.edu.co/areas/informacion/loscursos/elearning/eduvirtualunesco.pdf>

First Hemispheric Conference on Indigenous Education/Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena. World Learning. 25-27/07/2001. Ciudad de Guatemala, Guatemala. [En línea].

<http://www.worldlearning.org/feria/>

Fishman, Joshua A.

(1991) *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

Fishman, Joshua A.

(1996) “Maintaining languages: What works and what doesn’t?” En Gina Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages* (pp. 186-198). Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education.

Fishman, Joshua A., ed.

(1999) *Handbook of language and ethnic identity*. Nueva York: Oxford University Press.

- Fishman, Joshua A., ed.  
(2001) *Can threatened languages be saved?* Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- García, María Elena  
*Walking with llamas and flying in planes: Indigenous identities, development, and multiculturalism in Peru*. Palo Alto, California: Stanford University Press (en prensa).
- Gibbons, Ada y Gibbons, Russ  
Culturas de los Andes. [En línea]. <http://www.andes.org>
- Glosario de términos médicos* [en quechua]. [En línea]  
[http://www.minsa.gob.pe/psnb/linea\\_08/08\\_glosario.pdf](http://www.minsa.gob.pe/psnb/linea_08/08_glosario.pdf)
- González Ventura, Josefa Leonarda  
(1997) "Experiences in the development of a writing system for Ñuu Savi". En Nancy H. Hornberger (Ed.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up* (pp. 157-169). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grenoble, Lenore A. y Whaley, Lindsay. J., eds.  
(1998) *Endangered languages: Current issues and future prospects*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Greymorning, Stephen  
(2001) "Reflections on the Arapaho Language Project, or when Bambi spoke Arapaho and other tales of Arapaho language revitalization efforts". En Leanne Hinton y Ken Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 287-297). San Diego: Academic Press.
- Guzmán de Rojas, Iván  
"Bibliografía Aymara". [En línea].  
<http://www.aymara.org/biblio/igr/igrbiblio.html>
- Hale, Ken  
(2001) "Strict locality in local language media: An Australian example". En Leanne Hinton y Ken Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 277-282). San Diego: Academic Press.
- Hardman, Martha J., Vásquez, J. y Yapita, Juan de Dios.  
*Aymara. Compendio de estructura fonológica y gramatical*. [En línea].  
<http://www.ilcanet.com/aymara.htm>
- Heggarty, Paul  
Quechua website. [En línea]. <http://www.shef.ac.uk/q/quechua/>
- Heggarty, Paul  
"Quechua bibliography". [En línea].  
[http://www.shef.ac.uk/q/quechua/i\\_BIBL.HTM](http://www.shef.ac.uk/q/quechua/i_BIBL.HTM)
- Heggarty, Paul  
*Colloquial Quechua*. Londres: Routledge (en prensa).
- Hinton, Leanne  
(1994) *Flutes of fire. Essays on California Indian languages*. Berkeley, California: Heyday Books.

Hinton, Leanne

- (2001) "Audio-video documentation". En Leanne Hinton y Ken Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 265-271). San Diego: Academic Press.

Hinton, Leanne y Hale, Ken, eds.

- (2001) *The green book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press.

"Hi-tech door to distant language and culture"

- (2002) *Research Intelligence*, 12 (March 2002). Liverpool, Inglaterra: University of Liverpool.

Hornberger, Nancy H. y Coronel-Molina, Serafin M.

- (2004) "Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: The case for language planning". *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 9-67.

Hornberger, Nancy H. y King, Kendall A.

- (2001) "Reversing Quechua language shift in South America". En Joshua A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: a 21<sup>st</sup> century perspective* (pp. 166-194). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

Howard, Rosaleen y Plaza, Pedro

- (2001) *Kawsay vida: Quechua language and life in the Bolivian Andes*. Paquete de enseñanza de quechua en formato multimedia, acompañado de libro de texto. Versión piloto no publicado.

Idiazabal, Itziar

- (1988) "Modernidad, desarrollo e idiomas minorizados. El caso del euskera". En Luis Enrique López e Ingrid Jung (Comps.), *Sobre las huellas de la voz* (pp. 213-247). Madrid: Morata/PROEIB Andes/DSE.

Iniciativa de Comunicación. [En línea].

<http://www.comminit.com/la/results.html>

Interactive ALR

Online, Interactive Database of Historic Native American Vocabularies and Word Lists. [En línea]. <http://www.evolpub.com/interactiveALR/sampledatabse/InteractiveHome.html>

Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA)

Catálogo Etnográfico Multimedia. [En línea].  
<http://www.ifeanet.org/multimedia/index.php>

Kasper, Gabriele y Rose, Kenneth R.

- (2001) "Pragmatics in language teaching". En Kenneth R. Rose y Gabriele Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (p. 1). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

King, Kendall A.

- (2001) *Language revitalization processes and prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

- Kramsch, Claire y Andersen, Roger W.  
(1999) "Teaching text and context through multimedia". *Language Learning and Technology*, 2, 2, 31-42. [En línea].  
<http://llet.msu.edu/vol2num2/article1/index.html>
- Kroskrity, Paul V. y Reynolds, Jennifer F.  
(2001) "On using multimedia in language renewal: Observations from making the CD-ROM *Taitaduhaan*". En Leanne Hinton y Ken Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 317-329). San Diego: Academic Press.
- Kusisqa Wawa. [En línea].  
[http://www.mimdes.gob.pe/dgna/Kusisqawawa/Quechua/kw\\_03\\_ind.htm](http://www.mimdes.gob.pe/dgna/Kusisqawawa/Quechua/kw_03_ind.htm)
- La Prens@. Pacha 3. [En línea].  
<http://166.114.28.115/3pacha/20040617/3pacha.htm>
- Language Archives. [En línea].  
<http://www ldc.upenn.edu/exploration/archives.html#AILLA>
- Language Documentation Project. [En línea].  
<http://www.ling.hawaii.edu/~uhdoc/welcome.html>
- Layme Pairumani, Félix  
*Diccionario aymara-español*. [En línea].  
<http://www.aymaranet.org/Layme3a.html>
- Libertad Digital*  
(2004) [En línea].  
[http://www.libertaddigital.com/noticias/noticia\\_1276221996.html](http://www.libertaddigital.com/noticias/noticia_1276221996.html)
- Lieberman, Andrew E.  
"Taking ownership: Strengthening indigenous cultures and languages through the use of ICTs". [En línea]. [http://learnlink.aed.org/Publications/Concept\\_Papers/taking\\_ownership.pdf](http://learnlink.aed.org/Publications/Concept_Papers/taking_ownership.pdf)
- Lieberman, Andrew E.  
(2002) "Bringing Mayan language and culture across the digital divide". *TechKnowLogia* (julio-septiembre 2002), 80-83. [En línea].  
<http://TechKnowlogia.org>
- Luykx, Aurolyn  
(2001) "Across the Andean airwaves: satellite radio broadcasting in Quechua". En Chris Moseley, Nicholas Ostler y Hassan Ouzzate (Eds.), *Endangered languages and the media* (pp. 115-119). Bath, Inglaterra: Foundation for Endangered Languages.
- Mackenzie, Marguerite  
(2002) "Applied computer technology in Cree and Naskapi language programs". En Mark Warschauer y Dorothy Chun (Eds.), *Special Issue: Technology and Indigenous Languages*. *Language Learning and Technology*, 6, 2, 83-91.
- Mayan Television. [En línea].  
<http://mayantv.webcrayon.com/>
- Media and Communication in Latin America. LANIC. [En línea].  
<http://lanic.utexas.edu/subject/media/>

- MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching)  
[En línea]. <http://www.merlot.org/Home.po>
- Montviloff, Victor  
(2002) "Meeting the challenges of language diversity in the information society". Ponencia en el Congreso Mundial sobre Políticas Lingüísticas. 16-20/04/2002. Barcelona. [En línea].  
<http://www.linguapax.org/congres/taller/taller5/Montviloff.html>
- Morrison, Sally y Peterson, Liz  
(2003) "Using new technology to teach Native American languages". ERIC/CLL LANGUAGE LINK. [En línea].  
<http://www.cal.org/ericcll/langlink/feb03feature.html>
- "Naciones originarias se apoderan del Internet y crean WEBS-Indígenas". [En línea].  
<http://www.musicosandinos.org/akhulli/webindi.htm>
- NativeWeb [En línea].  
<http://www.nativeweb.org/>
- Neu, Irmela  
(2002) "Conclusiones del Taller 5". Ponencia en el Congreso Mundial sobre Políticas Lingüísticas. 16-20/04/2002. Barcelona. [En línea].  
[http://www.linguapax.org/congres/Conclusiones/con5\\_esp.html](http://www.linguapax.org/congres/Conclusiones/con5_esp.html)
- "Noticiero de TV indígena gana espacio estelar"  
(2003) *Quechua Network*, 06/20/2003. [En línea].  
[http://www.quechuanetwork.org/news/template.cfm?news\\_id=855&lang=f](http://www.quechuanetwork.org/news/template.cfm?news_id=855&lang=f)
- O'Farrell, Clare, Norrish, Patricia y Scott, Andrew  
(1999) "Information and communication technologies (ICTs) for sustainable livelihoods: Preliminary study April – Nov 1999". [En línea].  
<http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/ea/AERDD/Csds.htm>
- Paulston, Christina B., Chen, Pow Chee y Connerty, Mary C.  
(1993) "Language regeneration: A conceptual overview of language revival, revitalization, and reversal". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14, 4, 275-286.
- Perú Suyuq Llapan Pacha Parlamentarioq Yachachiynin. [En línea].  
<http://www.congreso.gob.pe/qu/index.asp>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. Publicaciones en audio y vídeo. [En línea].  
<http://www.pucp.edu.pe/publicaciones/?otros.htm>
- Portal de la Brecha Digital. [En línea].  
<http://www.labrechadigital.org/>
- Potterf, Tina  
(2004) "Swinomish youth pick up cameras, tell their own stories". *The Seattle Times*, 05/23/2004. [En línea].  
<http://seattletimes.nwsources.com/html/home/> (Buscar el título del artículo en los archivos del periódico).
- Programa Huascarán. [En línea].  
<http://www.huascan.edu.pe>
- Prometheus. [En línea].  
<http://www.prometheus.com>

*Puntos de partida*

- (2001) Hightstown, New Jersey: McGraw-Hill. [En línea].  
<http://www.mhhe.com/socscience/spain/puntos/>
- “Quechua language radio program on the information superhighway”. [En línea].  
<http://www.infoshop.org/news/quechua.html>
- Quechua Flashcards. [En línea].  
<http://www.yorku.ca/inpar/language/QuechuaFlashCards.pdf>
- Quechua Network. [En línea].  
<http://www.quechuanetwork.org/>
- Quia. [En línea].  
<http://www.quia.com/web>
- Quispe Medina, Walter
- (2002) “Hacia una informática educativa para los pueblos originarios”. [En línea]. <http://usuarios.lycos.es/ankari>
- Red Científica Peruana. [En línea].  
<http://www.rcp.net.pe/index.php?id=iip01>
- Red Kiechwa Satelital
- (2003) [En línea]. <http://www.aler.org.ec/notik.htm>
- Revitalizing Indigenous Languages  
Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University. [En línea].  
[http://jan.ucc.nau.edu/~jar/RIL\\_Contents.html](http://jan.ucc.nau.edu/~jar/RIL_Contents.html)
- Reyhner, Jon, ed.
- (1997) *Teaching indigenous languages*. Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University.
- Reyhner, Jon, Cantoni, Gina, St. Clair, Robert N. y Parsons Yazzie, Evangeline, eds.
- (1999) *Revitalizing indigenous languages*. Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University.
- Richards, Cameron
- (2000) “Hypermedia, Internet communication, and the challenge of redefining literacy in the electronic age”. *Language Learning & Technology*, 4, 2, 59-77.
- Rosetta Project. [En línea].  
<http://www.rosettaproject.org/live>
- Runasimi.DE. [En línea].  
<http://www.runasimi.de/runaruna.htm>
- Salinas Pedraza, Jesús
- (1997) “Saving and strengthening indigenous Mexican languages: The CELIAC experience”. En Nancy H. Hornberger (Ed.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up* (pp. 170-187). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Serrano S., Arturo y Martínez, Evelio
- (2003) *La brecha digital: mitos y realidades*. Baja California: UABC-FOECA/Fondo Editorial de Baja California. [En línea]. <http://www.labrechadigital.org>
- Simulations and Games for Education: Advances in Education. [En línea].  
<http://www.insead.fr/Encyclopedia/Education/Advances/games.html>

- Sociolinguistics. [En línea].  
<http://www.abdn.ac.uk/~enl226/sociolinguistics.html>
- Soto, Clodoaldo  
 (2002) *Quechua Online Distance Learning*. [En línea].  
<http://www.clacs.uiuc.edu/DegreeProgramsandCourses/quechuadistance.html>
- Soto Ruiz, Clodoaldo  
 (1993) *Quechua: manual de enseñanza*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/  
 Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.
- Spanish Grammar Exercises. [En línea].  
<http://www.colby.edu/~bknelson/exercises/>
- Spolsky, Bernard  
 (1995) "Conditions for language revitalization: A comparison of the cases of Hebrew and Maori". *Current Issues in Language and Society* 2, 3, 177-201.
- St. Clair, Robert N., Busch, John y Webb, B. Joanne  
 (1999) "Self-publishing indigenous language materials". En Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair y Evangeline Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing indigenous languages* (pp. 129-137). Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University. [También disponible en línea.]  
[http://jan.ucc.nau.edu/~jar/RIL\\_11.html](http://jan.ucc.nau.edu/~jar/RIL_11.html)
- Teaching Indigenous Languages  
 Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University. [En línea].  
<http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL.html>
- Turner, Terence  
 (2002) "Representation, polyphony, and the construction of power in a Kayapó video". En Kay B. Warren y Jean E. Jackson (Eds.), *Indigenous movements, self-representation, and the state in Latin America* (pp. 229-250). Austin: University of Texas Press.
- UCLA Language Materials Project. [En línea].  
<http://www.lmp.ucla.edu/AboutLMP.aspx>
- van Koert, Robin  
 (2000) "Providing content and facilitating social change: Electronic media in rural development based on case material from Peru". *First Monday*, 5, 2. [En línea]. [http://firstmonday.org/issues/issue5\\_2/vankoert/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue5_2/vankoert/index.html)
- Viotti, Vicki  
 (2004) "Native language goes online". *HonoluluAdvertiser.com* [En línea].  
<http://the.honoluluadvertiser.com/article/2004/Apr/04/ln/ln21a.html>
- Wagner, Daniel A. y Hopey, Christopher  
 (1999) "Literacy, electronic networking, and the Internet". En Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky y Brian V. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook* (pp. 475-481). Boulder, Colorado: Westview Press.
- WALT (Web Assisted Learning and Teaching of Tamil).  
 Penn Language Center (University of Pennsylvania). [En línea].  
<http://ccat.sas.upenn.edu/plc/tamilweb/tamil.html>

Warschauer, Mark

- (1998) "Technology and indigenous language revitalization: Analyzing the experience of Hawai'i". *Canadian Modern Language Review*, 55, 1, 140-161. [En línea].  
<http://www.lll.hawaii.edu/web/faculty/markw/revitalization.html>

Warschauer, Mark

- (1999) *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Warschauer, Mark y Chun, Dorothy, eds.

- (2002) *Special Issue: Technology and Indigenous Languages. Language Learning and Technology*, 6, 2.

WebCT. [En línea].

<http://www.webct.com/>

Weber, Bob

- (2004) "Windows learns to speak Inuktitut in crucial move for Inuit cultural survival". *Canoe Money*, 03/28/2004. [En línea]. <http://money.canoe.ca/News/Sectors/Telecommunication/2004/03/28/399774-cp.html>

Webster, Andy

- (2003) "Digital race to save languages". *BBC News*, 03/20/2003. [En línea].  
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/2857041.stm>

WorldLanguages.com [En línea].

<http://www.worldlanguage.com/Products/104256.htm>

Younger-Lewis, Greg

- (2004) "Nunavut film crew aims to record every Nunavut elder". *Nunatsiaq News*, 04/30/2004. [En línea].  
[http://www.nunatsiaq.com/news/nunavut/40430\\_04.htm](http://www.nunatsiaq.com/news/nunavut/40430_04.htm)



# LA ESCALA DE DISRUPCIÓN INTERGENERACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA INVERSIÓN DE LA SUSTITUCIÓN LINGÜÍSTICA

---

## El caso del quechua en el Perú<sup>1</sup>

Llorenç Comajoan  
*Middlebury College, Vermont, USA*

### Introducción

A pesar de estar viviendo en un mundo globalizado con tendencia a la homogeneidad, en los últimos años se ha experimentado un creciente interés por la recuperación de las lenguas minoritarias, los derechos lingüísticos de las minorías que las hablan y la relación de estas lenguas con el medio (véanse, por ejemplo, Fishman 1991, 1999, 2001; Haggège 2002; Skutnabb-Kangas 2000). Si bien tal interés es evidencia de la consolidación del estudio sociolingüístico de las lenguas minoritarias, también lo es del precario estado en que se encuentran hoy día tales lenguas. Así pues, no es de sorprender que varias de las obras que se interesan por la situación de las lenguas minoritarias aborden el proceso de sustitución o desaparición de éstas y propongan medidas para evitar su pérdida (por ejemplo, Crystal 2000; Nettle y Romaine 2000).

Este artículo se insiere en este interés por la recuperación de lenguas y examina la situación del quechua en el Perú mediante un examen crítico a la herramienta desarrollada por el sociolingüista Joshua Fishman: la escala de disrupción intergeneracional (EDI). El artículo se estructura en tres partes. En la primera parte, se presenta la EDI y sus principales características. En la segunda parte, se hace un repaso a la situación actual del quechua en la zona andina y se desarrolla la aplicación de

la metodología de EDI a través de un análisis del quechua en el Perú. Finalmente, en la tercera parte, se evalúa la EDI mediante la discusión de los siguientes aspectos: la separación de dominios, la inversión de la sustitución lingüística y su relación con el poder, lo incompleto de la escala y el orden y relación de los estadios. El artículo concluye con una reflexión sobre las perspectivas de futuro para el quechua en el Perú.

### La inversión de la sustitución lingüística

El estudio de la recuperación de lenguas en proceso de cambio o sustitución se puede abordar desde múltiples perspectivas, tales como el cambio lingüístico, la planificación lingüística y la etnografía de la comunicación (King 2001: 12-30). La complejidad del proceso de sustitución lingüística viene motivada por la confluencia de factores individuales (edad, género, movilidad, etc.), grupales (tamaño de la comunidad, religión, distancia cultural, etc.) y generales (tiempo y lugar), por lo que es indispensable contar con modelos teóricos y herramientas que describan el proceso pero que también lo expliquen mediante predicciones de resultados futuros (Clyne 2003: 69; Mackey 2003).<sup>2</sup> En este artículo, se presenta y evalúa una herramienta para estudiar el proceso de inversión de la sustitución lingüística (ISL). Fishman (1991) definió la teoría del estudio de la ISL de la siguiente manera:<sup>3</sup>

Teoría y práctica de la asistencia a las comunidades de habla cuyas lenguas nativas están amenazadas porque su continuidad intergeneracional avanza negativamente, con menos y menos usuarios (hablantes, lectores, escritores o incluso que las entiendan) o usos en cada generación. (Fishman 1991: 1)

Lo mejor que puede hacer la teoría de la inversión de la sustitución lingüística es proporcionar una perspectiva social más amplia para negociar las difíciles prioridades que conlleva, de manera inevitable, cualquier proceso de inversión de la sustitución lingüística. (Fishman 1991: 394)

En el estudio de la ISL, la obra de Fishman (1991) marcó un hito ya que representó la culminación de varias décadas de trabajo en el estudio de las lenguas minoritarias y proporcionó un modelo y herramienta para evaluar la situación de una lengua minorizada en proceso de recuperación y predecir la posibilidad de invertir la sustitución

lingüística: la *Graded Intergenerational Disruption Scale* (escala gradual de disrupción intergeneracional, EDI).<sup>4</sup> Fishman (1991) presentó su modelo y lo aplicó a 12 casos de lenguas minoritarias, con lo cual estableció una base teórica para futuras aplicaciones del modelo.

Los estadios de la EDI representan ocho diferentes estadios en que se puede encontrar una lengua amenazada, desde la reconstrucción de la lengua (nivel 8) hasta su uso general en la sociedad (nivel 1). Los ocho estadios se dividen en dos niveles, tal como se puede observar en el Cuadro 1.<sup>5</sup>

### CUADRO 1

#### Estadios y descripción de la escala de disrupción intergeneracional (EDI)

Estadio	Descripción de los estadios de ISL
<b>Nivel A Programa mínimo: ISL hasta obtener diglosia (bilingüismo estable)</b>	
E 8	Reconstrucción de la lengua minoritaria. Objetivo: documentar la lengua para la reconstrucción en estadios posteriores.
E 7	Uso de la lengua minoritaria por parte de hablantes que ya no pueden ser progenitores. Objetivo: fomentar el uso de la lengua en generaciones progenitoras.
E 6	Paso intergeneracional de la lengua minoritaria. Transmisión y uso de la lengua minoritaria en el contexto familiar. Objetivo: facilitar el uso intergeneracional de la lengua.
E 5	Alfabetismo en la lengua minoritaria en casa, la escuela y la comunidad. Objetivo: apoyar los movimientos de alfabetización, especialmente en los casos en que no haya apoyo gubernamental.
<b>Nivel B Programa avanzado: ISL para ir más allá de la diglosia</b>	
E 4	Educación obligatoria en la lengua minoritaria. Objetivo: financiar los proyectos educativos. Estadio 4a. Escolarización bajo el control de los usuarios de la lengua minoritaria. Estadio 4b. Escolarización en la lengua minoritaria bajo el control de los usuarios de la lengua mayoritaria.
E 3	Uso de la lengua minoritaria en la esfera local/regional (fuera del barrio) del trabajo (interacción de hablantes de la lengua minoritaria y mayoritaria en el trabajo).
E 2	Uso de la lengua minoritaria en servicios gubernamentales y medios de comunicación a nivel local/regional.
E 1	Uso parcial de la lengua minoritaria en niveles altos educacionales, ocupacionales, gubernamentales y de medios de comunicación (sin tener que llegar a la independencia política).

Fuente: elaboración del autor en base a Fishman (1991, 2001) y Baker (1996).

Fishman (1991: 87) estableció una analogía entre su escala y la de Richter, que mide la intensidad de los terremotos, y explicó que la escala que proponía medía la gravedad de “disrupción sociolingüística” en las comunidades lingüísticas. Igual que en la escala de Richter, en la EDI un número alto denota más peligro –de desaparición de la lengua, en este caso– que uno más bajo. Las tres características principales de la escala se detallan a continuación.

En primer lugar, la escala se divide en dos niveles, del estadio 8 al 5 y del 4 al 1. El nivel A es el nivel “mínimo” (Fishman 1991: 400) en el sentido de que los estadios que lo integran son de bajo costo, se pueden llevar a cabo independientemente de la cooperación de los hablantes de la lengua mayoritaria y tienen como resultado el bilingüismo estable de tipo diglósico. Los estadios del segundo nivel, en cambio, son más costosos, incluyen la cooperación de los usuarios de la lengua mayoritaria y conducen a situaciones que van más allá de la diglosia. Estos estadios permiten llegar a situaciones de recuperación de la lengua minoritaria, descritas por Fishman (1991: 107) como de “autonomía cultural” y con un reconocimiento de la lengua minoritaria como “co-lengua de la región”.

En segundo lugar, los estadios son cuasi-implicacionales diacrónicamente en cuanto a la estabilidad y la magnitud del proceso de ISL:

La EDI implica que generalmente es mejor (más constructivo, más productivo) para el proceso de ISL aspirar y conseguir sub-objetivos en un cierto orden. Es implicacional en el sentido de “lo primero es lo primero”, en el sentido de que la aritmética viene antes que el álgebra, los cimientos se tienen que hacer antes de levantar las paredes y las paredes se tienen que levantar antes que el tejado. (Fishman 1991: 117)<sup>6</sup>

Es precisamente esta característica la que hace que la EDI sea de utilidad, ya que proporciona el orden de las etapas para paliar la sustitución lingüística y advierte que puede ser contraproducente invertir energía y dinero cuando se aspira a ciertas etapas sin haber superado las anteriores.

En tercer lugar, el estadio clave de la escala es el número 6. Sin la transmisión intergeneracional de la lengua minoritaria a nivel familiar

es imposible la recuperación y el pasar del bilingüismo diglósico. Según Fishman (1991), es un estadio necesario aunque no suficiente para invertir la sustitución lingüística. La importancia de este estadio da lugar a la centralidad del concepto de comunidad (*Gemeinschaft*) en el modelo de Fishman. Bajo el concepto de comunidad, Fishman integra la transmisión intergeneracional en el contexto familiar y la relación de la familia con las instituciones locales (tanto de tipo económico como religioso y recreativo), pero otorga un papel central a la familia:

El núcleo de este estadio es la familia (aunque, en casos de concentración demográfica, también se puede esperar una comunidad de familias). La familia es un baluarte imprescindible del proceso de ISL. La familia tiene un límite natural que sirve de bastión de las presiones del exterior, costumbres e influencias. Su asociación con la intimidad y lo privado le da una fuerza psicológica y sociológica que la hace especialmente resistente a la competencia y sustitución exterior. (Fishman 1991: 94)

La centralidad de la comunidad-familia en el modelo de Fishman tiene importantes repercusiones, ya que responsabiliza inicialmente a este ámbito de la tarea de recuperar la lengua, hasta el punto de que en caso de no existir una comunidad es necesario crearla antes de afrontar otros niveles.

## El quechua y la EDI

### *El quechua en la zona andina*

En Fishman (1991) sólo se aplicó la metodología a dos casos de recuperación lingüística en el mundo hispano: la recuperación del catalán y el vasco en España. Fishman (1991: 405) apuntó que el proceso de recuperación del catalán se encontraba en los estadios 1-3 y que, junto al francés en Québec y el hebreo, era la lengua que recibía mejor posición en la escala. En Fishman (1991) no se hizo mención de ningún caso de Latinoamérica. Al cabo de diez años de la publicación de la escala, en Fishman (2001) se reevaluó la escala y se aplicó a nuevos casos de contacto, entre ellos el del español con el catalán, y el quechua andino de Perú, Bolivia y Ecuador.<sup>7</sup>

Los dos puntos de partida de la aplicación de la EDI al caso del quechua en la zona andina en Hornberger y King (2001) son (a) que a pesar de contar con unos 8-12 millones de hablantes, el quechua es una lengua amenazada y (b) que la diversidad lingüística, geográfica y sociolingüística del quechua dificulta una aplicación directa de la escala. Aun así, Hornberger y King (2001) aplicaron la metodología de la EDI al quechua en los Andes y presentaron una situación según la cual el quechua en los países andinos ha alcanzado los estadios 8-4 (y en cierta medida, el 1), pero no ha alcanzado el estadio de transmisión intergeneracional (estadio 6). Esto implica que el quechua ha llegado a las escuelas (tanto las que están bajo el control de la población quechua como las públicas del estado en español, estadio 4), pero que todavía la lengua no se usa en la esfera del trabajo fuera del contexto local (estadio 3) y su uso en servicios gubernamentales y medios de comunicación a nivel local-regional es escaso (estadio 2).

En la aplicación de la EDI al caso del quechua hecha por Hornberger y King (2001) se pueden identificar algunos de los problemas de la escala en lo que se refiere a su excesiva rigidez. En concreto, la aplicación de la escala muestra cómo los estadios de la EDI no son tan implicacionales como propuso Fishman originalmente. Así pues, no se cumple la hipótesis de Fishman (1991) según la cual alcanzar el estadio 1 presupone la obtención de la autonomía cultural, ya que en el caso del quechua esta lengua está presente en las esferas de la educación superior (cursos universitarios, etc.) pero estas iniciativas no están bajo el control de hablantes de quechua sino de antropólogos y lingüistas muchas veces procedentes del exterior. Lo más destacable de la aplicación de la EDI al quechua es que no se ha alcanzado el estadio 6 pero sí otros por debajo de él. Como alternativa, Hornberger y King (2001: 186) propusieron que el estadio 6 se sitúe afuera de la escala ya que este estadio afecta todos los otros (“antes, durante y después de los esfuerzos de ISL”).

Otro ejemplo de la rigidez de la EDI es la distinción entre los dos tipos de educación de Fishman (1991), los cuales se dividen entre los modelos bajo control de la población con la lengua minoritaria y los modelos bajo control de los hablantes de la lengua mayoritaria (normalmente, el estado). Según Hornberger y King (2001), esta distinción es artificial, puesto que en realidad los modelos suelen

ser híbridos, ya que cuentan con la colaboración tanto del estado como de la comunidad. Por eso, las dos autoras proponen establecer un *continuum* de los modelos educativos y así evitar las dicotomías estrictas del modelo de Fishman.

Finalmente, otra crítica implícita que hicieron Hornberger y King (2001: 187) a Fishman es que en la EDI no hay un espacio para los factores económicos y su papel en el proceso de sustitución lingüística. La ausencia de factores económicos es destacable ya que éstos no siempre determinan los resultados finales del proceso de ISL, pero sí que frecuentemente tienen un peso importante. En conclusión, Hornberger y King (2001: 185) reconocieron, igual que lo hizo el propio Fishman (1991: 396), que el modelo es una herramienta teórica y que como tal tiene una función heurística y no de validez absoluta. Sin embargo, hay que tener en cuenta que Fishman (2001: 468) aclaró que considera satisfactorio que a su modelo se le otorgue un valor heurístico sólo si por heurístico se entiende “una ayuda en beneficio del descubrimiento y soluciones de prueba y error” y no simplemente “más o menos orientacional”.

### *Aplicación de la EDI al caso del quechua en el Perú*

Al intentar abarcar la totalidad del quechua en su gran diversidad, Hornberger y King (2001) necesariamente tuvieron que concluir que la escala de Fishman dejaba muchas cuestiones pendientes. En este apartado, se presenta una aplicación de la EDI a un caso específico, el del quechua en el Perú, partiendo del análisis de Hornberger y King (2001) y de algunos datos recientes no disponibles en el año de publicación del artículo de las dos investigadoras. Es obvio, de nuevo, que tratar de analizar la situación del quechua en el Perú puede resultar en una simplificación, pero lo que interesa en particular en este caso es ver los resultados que proporciona la EDI y evaluarlos. El análisis de cada estadio de la EDI se hará en proporción a la mayor o menor importancia de ciertos estadios: por ejemplo, mayor importancia del estadio 6, menor importancia del estadio 8.

Por lo que se refiere al nivel A o programa mínimo, que lleva al bilingüismo estable o diglosia, el estadio 8 es el de la reconstrucción de la lengua minoritaria. Este estadio se puede considerar alcanzado para la

lengua quechua en Perú ya que se cuenta con un alto grado de codificación y análisis lingüístico (cfr. Cerrón-Palomino 2003; Godenzzi 1992). Esto no presupone que las disputas sobre la codificación y estandarización del quechua y sobre la autoridad lingüística hayan cesado en la actualidad (cfr. Marr 2002). Las polémicas en torno a la estandarización del quechua pueden parecer un obstáculo para la recuperación de la lengua, pero este tipo de polémicas son comunes tanto en la codificación de lenguas minoritarias como mayoritarias.<sup>8</sup>

Sin embargo, no se puede ignorar que las polémicas en el caso del quechua han llegado a niveles que no se han observado para las otras lenguas. Esto es así debido a la cantidad de protagonistas de las polémicas y a la intromisión de cuestiones sociopolíticas y relaciones de poder (cfr. Hornberger 1995; Marr 2002; Godenzzi 1992). Estas polémicas (por ejemplo, pentavocalismo y trivocalismo, uso de las grafías *q* y *c*) suelen ser relegadas a un segundo plano por los lingüistas, pero tienen una gran influencia en los hablantes de las lenguas que, sin el conocimiento sociolingüístico de la lengua, suelen aferrarse a las polémicas y usarlas como justificación para la supuesta inutilidad de la lengua. En definitiva, las polémicas en torno a la codificación de la lengua son comunes en la mayoría de lenguas –minoritarias y mayoritarias– pero hay que reconocer el impacto que pueden tener estas polémicas en las actitudes hacia la lengua, particularmente en los casos en que la necesidad de un estándar se hace imprescindible, como en la escuela y los medios de comunicación.

El estadio 7 se refiere al uso de la lengua minoritaria por parte de hablantes que ya no pueden ser progenitores. Para alcanzar este estadio es necesario fomentar el uso de la lengua en generaciones progenitoras. Los datos de los censos del Perú durante aproximadamente 30 años (1961, 1981 y 1993) son indicadores de las tendencias generales en el uso del quechua en la población adulta.<sup>9</sup> Las tendencias entre 1961 y 1981 se resumen de la siguiente manera:

La población del Perú casi se ha duplicado en esos veinte años, y con ella la cantidad de personas monolingües castellanohablantes. Pero el número de monolingües en un idioma indígena, ya sea el quechua, el aymara u otro, ha bajado lentamente; sin embargo, el número de personas bilingües está creciendo, en especial en el caso de bilingües en



quechua y castellano. Por lo visto, la evolución lingüística en el Perú durante los últimos 20 años no está a favor de los idiomas indígenas: mientras que en el año 1961 el 60.4% de la población total era monolingüe en castellano y el 17.0% monolingüe en quechua, en el año 1981 los porcentajes cambiaron al 73.0% y al 7.6% respectivamente. (Steckbauer 2000: 45)

La comparación de estos datos con los del censo del 1993 corrobora la misma tendencia hacia el bilingüismo y la sustitución lingüística. Por ejemplo, Steckbauer (2000: 48) observó que en el departamento de Apurímac en el año 1961, el 95.7% de la población era quechuahablante monolingüe o bilingüe y que en 1981 esa cifra bajaba hasta el 90%. En cambio, en 1993 sólo el 77% de la población se manifestó monolingüe quechuahablante.

Además de observar estas tendencias generales, es preciso observar cambios generacionales. Los datos del censo del 1993 muestran la población por grupos de edad según lengua (Cuadro 2).

**CUADRO 2**  
**Porcentajes de población según la lengua aprendida en la niñez**

Lengua	Grupos etarios						
	5-14	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65 y más
Castellano	83.4	84.0	81.0	76.7	71.7	70.0	68.5
Quechua	13.1	12.8	15.4	19.2	23.8	25.4	26.4

Fuente: elaboración propia del autor en base al Censo de Perú de 1993, INEI 1993.

Los datos del Cuadro 2 son indicativos del proceso de sustitución lingüística, ya que se observa cómo el uso del castellano aumenta a medida que las generaciones son más jóvenes, mientras que se da el caso contrario para el quechua. Estos datos son indicación de que el estadio 7 de la EDI está en difíciles condiciones de conseguirse ya que el porcentaje más alto de quechua como lengua primera se da en los individuos de franjas etarias que ya no están en edad progenitora (25.4% en la franja de 55 a 64 años), mientras que el porcentaje más bajo se da en la franja etaria típicamente asociada con la progenición (12.8% en

la franja de 15 a 24 años). Estos datos ya apuntan que la transmisión intergeneracional, en el estadio 6, difícilmente se va a conseguir.

La transmisión de la lengua minoritaria de una generación (la progenitora, estadio 6) a una nueva generación es la clave para la recuperación de una lengua en proceso de sustitución o desaparición (Nettle y Romaine 2000: 177; Fishman 1991, 2001). Como se ha expresado anteriormente, este estadio es el central y en el que se deben centrar los esfuerzos según el modelo de la EDI, ya que si no se alcanza este estadio el esfuerzo en los otros estadios puede considerarse en vano o meramente simbólico. A continuación, se examinan algunas cuestiones sobre la transmisión intergeneracional del quechua en el Perú.

Ya se ha observado en el Cuadro 2 que con la edad la identificación con la lengua quechua como primera lengua disminuye. Para analizar la transmisión intergeneracional es útil examinar la lengua de los más jóvenes y estudiar si las nuevas generaciones adoptan el bilingüismo o el monolingüismo (quechua o español). Una aproximación a estos datos se encuentra en el cálculo del Índice de Sustitución Lingüística (IS) de Chirinos (1998, 2001). El IS toma el porcentaje de uso de una lengua (castellano, quechua y otras lenguas indígenas) en la totalidad de la sociedad según el censo de 1993, la compara al porcentaje en la franja de 5 a 14 años y obtiene un número ideal de hablantes (es decir, se obtiene la proporción del número ideal de hablantes si la población de 5 a 14 años representara la misma que la población total). Seguidamente, este ideal de población de 5 a 14 años se compara con el número real de este grupo etario y se establece un déficit, el cual se transforma en un porcentaje, el IS. Un IS positivo de 0 a 100 indica los distintos grados de sustitución: un IS cercano a 0 indica estabilidad, mientras que un IS positivo alto indica un alto nivel de sustitución (100 es sustitución absoluta, con 0 hablantes de 5 a 14 años con la lengua nativa como materna). Un IS negativo indica que la lengua hablada por los hablantes de 5 a 14 años como lengua materna está en expansión. Los datos del IS del quechua para el Perú se muestran en el Cuadro 3.<sup>10</sup>

**CUADRO 3**  
**Índice de sustitución lingüística del quechua (IS)**

Departamento	% Castellano	% Quechua	IS quechua %
Callao	92.5	6.1	83.4
Lima	89.1	9.5	80.8
Madre de Dios	70.3	24.1	80.0
Ica	92.5	6.6	78.1
Tacna	75.0	3.5	70.7
Pasco	85.0	11.3	67.3
Junín	84.1	13.0	63.8
Amazonas	87.3	0.4	58.0
Ucayali	86.5	2.7	56.7
Arequipa	80.2	17.1	53.6
Tumbes	98.3	0.4	53.1
San Martín	95.9	2.5	51.6
La Libertad	98.7	0.4	40.6
Piura	98.6	0.2	26.1
Moquegua	75.7	10.9	25.2
Loreto	93.5	1.7	17.8
Cajamarca	97.8	1.1	15.5
Huánuco	67.4	31.1	13.4
Puno	23.3	43.2	12.7
Cuzco	34.8	63.2	10.4
Huancavelica	32.5	66.6	10.3
Ayacucho	28.5	70.6	8.9
Ancash	63.0	36.0	6.7
Apurímac	22.4	76.6	6.4
Lambayeque	96.4	2.9	-3.9
TOTAL	79.8	16.6	20.1

Fuente: elaboración del autor en base a Chirinos 2001: 42.

De los datos del Cuadro 3 se desprenden las siguientes tres observaciones. Primero, la situación del quechua y el castellano en el Perú es variable. Esta variabilidad queda patente en los porcentajes de quechua y castellano como idioma aprendido en la niñez según los departamentos. Para el quechua, los extremos se sitúan alrededor del 60-70% (Ayacucho, Apurímac, Huancavelica, Cuzco) y el 0-10% (departamentos con otras lenguas indígenas y Lima, Callao y Cajamarca, entre otros). Para el castellano, los porcentajes fluctúan entre los porcentajes más altos alrededor de 90-100% (Lambayeque, Cajamarca, Loreto, Piura, La Libertad, San Martín, Tumbes y Callao) y los más bajos alrededor del 20% (Apurímac, Puno y Ayacucho). En segundo lugar, cuando se considera la totalidad del Perú, se observa un desequilibrio a favor del castellano

(79.8%) en detrimento del quechua (16.6%). En tercer lugar, el análisis de los datos del IS indica que en el conjunto del país no hay una situación que se pueda definir como estable, ya que el IS para el conjunto del país no se aproxima a 0. Por otro lado, a nivel de todo el país el IS tampoco refleja una situación hacia la sustitución lingüística.

Por esta razón, es conveniente analizar las tendencias de los datos del IS en relación con el castellano y el quechua. Por un lado, en las zonas con un alto porcentaje de quechua como lengua aprendida en la niñez, el IS es muy bajo, lo cual indica que hay una tendencia a la estabilidad o conservación de la lengua indígena. Sin embargo, no se llega a un índice negativo, que sería evidencia de expansión de la lengua indígena. Por otro lado, las zonas con un bajo porcentaje de quechua tienden a tener un IS alto, lo cual indica que la lengua está en recesión.<sup>11</sup> A partir de los datos del IS, Chirinos (1998, 2001) resume las perspectivas de futuro del quechua haciendo hincapié en el fenómeno migratorio:

En los próximos años, deduciendo del índice de crecimiento natural de las zonas quechuahablantes (de un 25% al menos en zonas rurales en los próximos 10 años) el IS (20% en el mismo periodo) podemos calcular que el número absoluto de hablantes quechuas aumentará aproximadamente en un 5%. Sin embargo, algunas variedades estarán casi totalmente extintas y el aumento de hablantes será de las variedades más habladas y, sobre todo, en el número de hablantes entre la población migrante. (1998: 472)

Por lo menos un 35% de la población que tiene el quechua como lengua materna son migrantes en zonas donde no lo transmiten a sus hijos. Esto motiva un comportamiento muy diferenciado de las lenguas indígenas con respecto al castellano. Mientras que el castellano se retransmite a los niños en casi todas las situaciones, muchos hablantes de las lenguas indígenas no lo hacen porque no se encuentran viviendo en zonas donde la lengua indígena es hablada (*aquí no se habla quechua*). (2001: 42; énfasis en el original)

Teniendo en consideración el análisis de los datos generales y más específicos en cuanto al estadio 6, parece lógico concluir que este estadio no se ha alcanzado para el quechua en el Perú. Esto no quiere decir que el quechua esté en retroceso en todo el país (véase la

cita de Chirinos más arriba que predice un aumento del 5% de quechuahablantes) pero sí que indica una tendencia a la progresiva pérdida de terreno en las zonas de más población del país y al progresivo uso generalizado en la población más joven que cuando esté en edad progenitora va a transmitir el castellano como lengua materna.

Los estadios 5 y 4 están íntimamente relacionados, ya que el estadio 5 comprende la alfabetización en la lengua minoritaria en casa, la escuela y la comunidad, y el 4 es el de la educación obligatoria en la lengua minoritaria. A pesar de que están relacionados, los dos niveles se sitúan en distintos niveles de la EDI. Mientras que el estadio 5 es el último para llegar a la diglosia o bilingüismo estable, el estadio 4 es el incipiente hacia una plena recuperación de la lengua (véase Cuadro 1).

En el caso del Perú, históricamente ha habido una evolución desde el estadio 5 (educación en la comunidad) hacia el estado 4 (educación a nivel nacional) como se puede observar en la evolución de la política educativa de este país andino. La implementación de un programa de educación bilingüe español-lengua(s) indígena(s) en el Perú ha sido motivo de estudio en los últimos años desde múltiples perspectivas que se enmarcan en un proceso de educación bilingüe intercultural que va más allá de la educación.<sup>12</sup> Hablar de educación –sea monolingüe o multilingüe– tal y como ha argumentado lúcidamente López (1996a), es hablar, por un lado, de pobreza y discriminación y, por otro, de diversidad de contextos. En este sentido, son ilustrativos los datos proporcionados por López (1996a) en cuanto a las relaciones entre (a) ser indígena y pobre en Perú (el 79% de la población indígena estaba por debajo de la línea de pobreza, comparado con el 49.7% en el caso de la población no indígena), (b) ser indígena y repetir cursos o desertar el sistema escolar, (c) vivir en una zona indígena (mayoritariamente rural) y recibir menos atención escolar y, finalmente, (d) vivir en una zona indígena y sufrir un alto grado de analfabetismo. En cuanto a la diversidad de contextos, López (1996a) explicó cómo la multiplicidad de contextos repercute en una mayor complejidad tanto para conocer la situación sociolingüística del Perú como para poder implementar programas de educación que afectan a toda la sociedad (indígenas y no indígenas, zonas rurales y zonas urbanas).

Estas dos características – la relación indígena-pobreza y la diversidad de contextos sociolingüísticos– ya desvelan lo difícil que es evaluar los procesos de educación bilingüe en el Perú y hacer una valo-

ración para la EDI. Valga en este apartado solamente reiterar la importancia de poder diagnosticar el estado de la enseñanza de las lenguas indígenas en el sistema educativo peruano y observar que la nueva Ley General de Educación del 2003 en los artículos 19 y 20 propugna cinco objetivos para garantizar el derecho a una educación equitativa entre los indígenas y no indígenas y la implementación de una educación bilingüe intercultural (véase Anexo 1 para el texto de los artículos 19 y 20). Es de destacar que se establece en el artículo 20 que la educación bilingüe intercultural tiene que ofrecerse en *todo* el sistema educativo y que se menciona la “obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano”. Depositar confianza entera en una ley para garantizar el proceso de recuperación de una lengua es andar a ciegas, pero tampoco hay que menoscabar la importancia de la continuidad en la legislación educativa peruana hacia la implementación de una educación bilingüe intercultural.

Tal y como explica López (1996b: 382), la historia de la educación bilingüe en el Perú es una historia de “oscuridades y luces” en el que las semillas que se plantaron hace años empiezan a dar frutos. Con la experiencia acumulada en el diseño de programas, la creciente formación de profesores y la participación de las distintas comunidades de ciudadanos es de esperar que en los próximos años, mediante la mayor coordinación de los participantes en el proceso de reforma educativa, se llegue a una situación más equitativa entre lenguas e individuos. Evidencia de que esto está sucediendo ya se puede encontrar en las afirmaciones de los participantes en las conversaciones exploratorias y los talleres de construcción de opinión desarrollados entre investigadores expertos en educación y diversos participantes de la comunidad en Ayacucho, Cuzco, Junín, Cajamarca y Lima (Zúñiga et al. 2003).

Teniendo en cuenta los avances legislativos, la experiencia acumulada en la implementación y evaluación de programas y los avances en formación de profesorado, parece lógico concluir que el estadio 5 está superado y que el estadio 4 está en camino de ser superado. Sin embargo, no hay que olvidar que un aspecto central de la EDI es que los resultados de los estadios 5 y 4 no aseguran el avance hacia los otros estadios si no se asegura el estadio 6. Se vuelve a esta cuestión en el apartado de evaluación de la EDI.

Los estadios 3, 2 y 1 constituyen los estadios más bajos del nivel A y se centran en el uso de la lengua minoritaria en esferas públicas

fuera del contexto escolar, como en el trabajo, los servicios, los medios de comunicación y el gobierno. No parece exagerado afirmar que la presencia del quechua en Perú en las esferas regionales y locales de trabajo (estadio 3) es muy escasa, ya que el uso del quechua por parte de los quechuahablantes en la mayoría de estas esferas es muy bajo y el uso del quechua por los castellanohablantes es prácticamente nulo. Esto no significa que no haya ciertos ambientes laborales (por ejemplo, ciertas empresas de turismo, mercados al aire libre, organizaciones de campesinos) donde no se hable el quechua, pero es importante destacar que el quechua no ha penetrado en las esferas laborales de poder (Hornberger y King 2001: 181).

En cuanto a los medios de comunicación y los servicios gubernamentales a nivel local y regional (estadio 2), de nuevo, la presencia del quechua es deficiente. La radio local sigue siendo el medio de comunicación donde el quechua tiene un espacio más consolidado, mientras que en los otros medios de comunicación ha habido y sigue habiendo intentos de publicación de suplementos periodísticos en quechua (por ejemplo, por parte de *La Crónica*) pero con poco éxito. Tal y como expresó Albó (1998: 150), la presencia de las lenguas indígenas en el medio televisivo en el Perú es menor que en Bolivia, donde se producen informativos en quechua y aymara en el canal internacional de la televisión boliviana. Albó también se percató de la importancia de tener acceso al medio televisivo por la creciente presencia e influencia que tiene este medio en las ciudades, principal destino de los indígenas en la actualidad.

Finalmente, en cuanto a la presencia del quechua en niveles altos educativos, ocupacionales, gubernamentales y de medios de comunicación (estadio 1), es lógico que si no se ha conseguido la presencia del quechua en la esfera regional-local, difícilmente se habrá conseguido en los niveles altos o nacionales. La presencia de las lenguas indígenas en la rotulación de oficinas gubernamentales es casi inexistente. Aun así, es de destacar el uso incipiente del quechua en las páginas web del gobierno peruano: los portales del estado peruano y del Ministerio de Educación están exclusivamente en castellano, mientras que la página del Congreso ofrece la posibilidad de escoger entre el castellano, el inglés y el quechua. La no presencia de las lenguas indígenas a nivel gubernamental es especialmente significativa si tenemos en cuenta que según el artículo 48 de la constitución vigente (1993) el Perú es oficial-

mente un país multilingüe.<sup>13</sup> En definitiva, aunque es esperanzador notar la presencia del quechua en algunas páginas web del gobierno peruano, su uso a nivel nacional es plenamente minoritario, por lo que se puede afirmar que no se ha alcanzado el nivel 1 de la EDI.

Mediante la descripción que acabamos de realizar, se muestra que el quechua en el Perú se encuentra en una encrucijada decisiva. Se ha alcanzado la mayoría de estadios del nivel A, pero todavía no se puede afirmar que el nivel A se haya superado, ya que el estadio 6 queda pendiente. En cuanto al nivel B, hay indicios de avance en la mayoría de estadios pero no se puede afirmar que se haya alcanzado plenamente ninguno de ellos. Dicho esto, es lógico pensar que el caso del quechua en Perú no presenta buenos augurios según la EDI. A continuación, nos preguntamos si la conclusión a la que hemos llegado mediante la aplicación de la EDI es válida o puede ser un error de instrumento. El próximo apartado evalúa la EDI y aborda esta cuestión.

## Evaluación de la EDI

El modelo de la EDI que presentó Fishman (1991) tuvo gran resonancia en los círculos interesados en la recuperación de la vitalidad lingüística de las lenguas minoritarias. Un ejemplo de tal resonancia fue Fishman (2001), un volumen con 17 casos de recuperación lingüística –algunos ya examinados en Fishman (1991) y otros nuevos. Fishman (2001: xii-xiii) afirmó que entre 1991 y 2001 se dieron dos cambios importantes con respecto al estudio de la ISL: el campo de la ISL se reforzó y se integró al mundo académico, y los avances tecnológicos crearon un mundo globalizado, lo cual es un factor crucial para la ISL. Aun así, Fishman (2001: 458-459) reiteró que las familias siguen siendo familias, con globalización o sin ella, y que la transmisión intergeneracional en el seno familiar sigue siendo el estadio crucial de su modelo.

En esta sección se evalúa la EDI de Fishman poniendo especial atención a las críticas que se han hecho a la escala y que se pueden resumir en los siguientes aspectos: (a) separación de dominios de habla, (b) relación entre la ISL y el poder (simbólico), (c) lo incompleto de la escala, (d) el orden de los estadios y (e) la relación entre estadios o la importancia de la familia y la escuela.



McConvell (1992) proporcionó un caso ejemplar de las consecuencias prácticas de la restricción de la lengua minoritaria a un dominio concreto y del peligro de la separación entre el nivel A (hacia la diglosia o separación de dominios) y el nivel B. Hay que recordar que Fishman (1991, 2001), al establecer el estadio 6 como central y situarlo por delante de los estadios 5 y 4, argumentó que era más importante y beneficioso esforzarse en la transmisión intergeneracional que preocuparse por otras cuestiones como la escolarización (estadio 4) o los medios de comunicación (estadio 2). Según McConvell, es muy fácil pasar de esta implicacionalidad de prioridades a la separación de dominios (o diglosia) como posible solución a la convivencia de dos lenguas.

Si bien la convivencia de dos lenguas con dominios separados parece ser una buena solución en principio, un inconveniente es que cuando se intromete la legislación, puede haber consecuencias negativas. Por ejemplo, en el caso de la recuperación de las lenguas minoritarias de Australia, y siguiendo un modelo de separación de dominios, se eliminó la educación bilingüe y se volvió a la educación monolingüe con el uso exclusivo del inglés en el dominio escolar. Se puede criticar la separación entre el nivel A y el B de la EDI argumentando que esta división presupone que sólo se puede ir más allá de la diglosia mediante el establecimiento de dominios con lenguas separadas (si no, no habrá bilingüismo estable). Sin embargo, se dan situaciones en que no hay una división clara de lenguas y dominios en que se haya avanzado en la recuperación de la lengua minoritaria. Además, otro problema que conlleva la separación de dominios es que no todos los grupos reconocen los mismos dominios ni dividen el uso lingüístico por dominios. Por ejemplo, en el caso de los aborígenes australianos lo que determina el uso de una lengua u otra no es tanto el dominio sino la manera cómo se transmite el significado social. En definitiva, el modelo de la EDI parece promulgar la separación étnica para conservar las lenguas; sin embargo, en el caso australiano se han dado casos en que la mezcla de blancos y aborígenes ha contribuido a la recuperación de lenguas aborígenes (McConvell 1992).

Otra crítica a la EDI es que es un modelo que, por un lado, responsabiliza a los individuos de la comunidad de la transmisión intergeneracional y, por tanto, hace recaer en ellos el peso de la ISL; pero, por otro lado, el modelo pormenoriza el acceso al poder de las lenguas

minoritarias antes de conseguir el estadio 6. McConvell (1992: 217) argumentó que “la lucha por el poder en instituciones va de la mano con la lucha para el uso de sus lenguas en esas mismas instituciones” y Boix y Vila (1998: 313) apuntaron que las circunstancias en que se encuentran los hablantes de lenguas minoritarias no son neutrales, por lo que es necesario tener en cuenta no sólo la comunidad sino también las circunstancias sociopolíticas. Ésta última es una crítica que no parece muy acertada, ya que sugiere que la EDI está desconectada de la realidad sociopolítica de la lengua y sus hablantes, cuando en realidad la perseverancia de Fishman (1991, 1995, 2001) en cuanto a la relación entre acceso al poder y mejora de la situación lingüística está más que comprobada.

Boix y Vila (1998: 314) criticaron las limitaciones de la EDI ya que no plantea la posibilidad de ir más allá del bilingüismo territorial y el consiguiente dominio de la lengua minoritaria por encima de la mayoritaria en un caso de máxima inversión.<sup>14</sup> Mientras que esta crítica puede parecer apropiada para el contexto del catalán en Cataluña, la posibilidad de situar las lenguas indígenas por encima del castellano en un estatus de monolingüismo indígena no entra en los planes de la reforma educativa en ninguno de los países andinos porque no es el deseo ni de los indígenas ni de los activistas en lucha por la recuperación de las lenguas indígenas.

Una cuarta crítica tiene que ver con el orden de los estadios y la relación que se establece entre ellos (cfr. McConvell 1992; Boix y Vila 1998; Hornberger y King 2001). Tal y como ya se ha mencionado más arriba para el caso del quechua andino, el orden de estadios de la EDI parece que no siempre se cumple, ya que los estadios superiores (1-3) no siempre se dan en orden. Por ejemplo, en el caso de otra lengua minoritaria, en la recuperación del catalán, se ha conseguido el estadio 1 (uso casi exclusivo del catalán a nivel gubernamental en el territorio catalán) pero no se ha logrado todavía la presencia equitativa del catalán en los ambientes laborales (estadio 3). En cuanto a la relación entre niveles, McConvell (1992: 219) criticó a Fishman (1991) que no diera más importancia a la idea de *feedback* entre los distintos niveles (institucionales y familia-comunidad) y argumentó que una teoría de *feedback* entre el nivel A y el B era necesaria para explicar el valor simbólico de las lenguas. Por ejemplo, hacer televisión en la lengua minoritaria puede no tener un gran valor de transmisión intergeneracional, pe-

ro tiene un valor simbólico que puede contribuir a que los jóvenes usen la lengua minoritaria. Hornberger y King (2001: 186) también criticaron la excesiva secuencialidad de la escala y propusieron que el estadio 6 estuviera afuera de los otros estadios, ya que este estadio afecta y es afectado por el resto de los estadios de la EDI.

En realidad, el propio Fishman (2001: 467) se ocupó del tema de la relación entre niveles y sobre ello puntualizó que el proceso de ISL no es una teoría de estadios que se tengan que superar “paso a paso” sino que hay diversas maneras de llegar al objetivo que se persigue, aunque hay un precio a pagar por ello. Se puede trabajar para conseguir varios estadios al mismo tiempo, pero siempre hay que tener el estadio 6 como prioridad y articular los otros estadios con el de transmisión intergeneracional. Fishman (2001) mantuvo la EDI y su concepción gradual, pero en su versión de 2001 dio gran importancia a la idea de la relación entre estadios. Así, cuando explicó el propósito de su teoría de ISL, Fishman propuso lo siguiente:

La teoría de la ISL [...] intenta localizar la disrupción funcional de X [la lengua minoritaria] en un espacio social y ha sugerido una amplia y útil serie de estadios para ello. Tal *localización ayuda a establecer tanto el foco como las prioridades* para los esfuerzos de la ISL en lugar de presentar meramente una repetición de las deficiencias funcionales, institucionales o actitudinales de X. (Fishman 2001: 465- 466; énfasis en el original)

Y, además, “el segundo propósito de la EDI [es] *hacer que el espectador considere el factor de articulación* y su potencial para reforzar la prioridad seleccionada” (2001: 467; énfasis en el original).

Finalmente, el aspecto que ha sido más cuestionado de la EDI es que asume que es improductivo invertir en estadios más allá del 6 si aún no se ha logrado la transmisión intergeneracional. McConvell (1992: 215) arguyó que quitar esfuerzos de un dominio (por ejemplo, la escuela) no necesariamente implica que se destinen estos esfuerzos a otros dominios (por ejemplo, la comunidad), sino que puede darse el caso de que se pierdan los esfuerzos y el dinero y no lo reciba ni un dominio ni el otro. Con relación a la insistencia de Fishman de que es perjudicial invertir en la escolarización antes de lograr la transmisión intergeneracional, Boix y Vila destacaron que el papel de la escolarización puede contribuir de gran manera a la promoción de la lengua y,

en consecuencia, al aumento de hablantes de la lengua minoritaria. No se trata de que la presencia de la lengua minoritaria en la escuela sea puramente simbólica, sino que haya escuelas controladas por la minoría y donde los jóvenes puedan convertirse en bilingües y, más tarde, ser transmisores de la lengua. Además, la escuela puede ser un foco para reforzar la comunidad, ya que es un centro donde confluyen padres, cuidadores, profesores y otros integrantes de redes sociales (Boix y Vila 1998: 308).

Por lo que se refiere al caso de la educación bilingüe en el Perú y la centralidad del estadio 6, la cuestión es la siguiente: ¿Dónde hay que concentrar esfuerzos para recuperar una lengua: en la familia-comunidad o en la escuela? Es evidente que la recomendación de Fishman (1991, 2001) va a favor de concentrar esfuerzos en la familia-comunidad ya que ésta es la que garantiza la transmisión intergeneracional. Aplicado al caso del quechua en Perú, López (1996b: 379), se percató de la “lectura sesgada” que se hizo de la obra de Fishman (1991) según la cual operaría una “lógica binaria” (escuela o familia-comunidad) en que hay que escoger o la escuela o la familia. La cuestión de cómo interpretar esta lógica binaria fue motivo y continuará siendo motivo de discusión sobre todo en dos aspectos. Primero, ¿es necesario escoger entre uno de los dos dominios? Segundo, ¿qué es lo real y qué es lo deseable?

En cuanto al primer aspecto, la respuesta esperable es que cuánto más esfuerzo se invierta en los dos dominios (escuela y comunidad) y se huya de la lógica binaria mejor. Así pues, tal y como recoge López (1996b: 379), Fishman (1996: 192) aclaró que él no abogaba por un abandono del papel de la escuela y otras instituciones en el proceso de la recuperación lingüística, pero que sí quería recordar que al limitar los esfuerzos al nivel escolar se corría el riesgo de institucionalizar la lengua y no necesariamente preservarla. En otras palabras, tal y como ya explicó Fishman (1990), el proceso de recuperación de una lengua es un tipo de proceso de cambio social, no sólo de cambio educativo o comunitario, y en tal proceso hay que dar prioridad a la transmisión intergeneracional. López (1996b) interpretó las palabras de Fishman (1996) como a favor de aunar esfuerzos tanto en la comunidad como en la escuela, pero, en realidad, Fishman (1996) reiteraba su postura de dar prioridad a la transmisión intergeneracional. Tanto Fishman (1995) como López (1996b) coinciden en que el proceso de recuperación lingüística es un proceso de cambio que involucra un cambio so-

cial e, incluso, revolucionario. La diferencia está en que Fishman reitera que la prioridad está en el cambio intergeneracional, sin negar el papel de la escuela, y proporciona un modelo teórico que no necesariamente se acomodará a la realidad, mientras que López aboga por un modelo que parte de los frutos ya cosechados en las experiencias llevadas a cabo e intenta relacionarlos con la teoría. Esta diferencia de perspectiva nos lleva a la segunda cuestión, que es la diferencia entre lo que es deseable y lo que es real.

El contraste entre la teoría y la práctica es dramático en los procesos de planificación lingüística, y el caso de las lenguas indígenas en Latinoamérica no es ajeno a este contraste (cfr. Jung 1996; Pilares 1996). Como se ha comentado más arriba, la discordancia entre lo que se podría o debería implementar (teniendo en cuenta la legislación vigente) y la realidad (en el aula, en los medios de comunicación) es evidente en la poca aplicación de la co-oficialidad lingüística de la nación peruana. Esta ambivalencia es común en la aplicación de legislación lingüística, pero también se reproduce en los trabajos que tratan la situación lingüística de las lenguas indígenas en relación con la EDI, cuyas conclusiones se aproximan a la siguiente: *Sí, la escuela juega un papel importante para el proceso de ISL, pero lo decisivo es la transmisión intergeneracional*. A continuación, proporcionamos dos ejemplos de tal ambivalencia.

Hornberger y King (1996) se plantearon precisamente la pregunta central en relación con la prioridad de la escuela o la familia: “Revitalización lingüística en los Andes: ¿Pueden las escuelas invertir la sustitución lingüística?” A partir del análisis de la ley de reforma educativa boliviana del 1994 y de los esfuerzos para incorporar la enseñanza bilingüe en la comunidad de Lagunas (Saraguros) en Ecuador, las dos autoras presentaron una serie de conclusiones que fluctúan entre el pesimismo y el optimismo sobre todo debido a que la ley de reforma boliviana planteaba cambios ambiciosos que requerían un aporte financiero y un compromiso importante de las esferas gubernamentales. En sus conclusiones, Hornberger y King destacaron que la respuesta a su pregunta inicial era un sí ya que la implementación de la educación multilingüe en la escuela de Lagunas había hecho posible la introducción del quichua en un nuevo contexto, había aumentado el estatus de la lengua a partir de su presencia en la escuela y se había avanzado en la estandarización de la lengua y en el alfabetismo en lengua indígena. Sin embargo, después de la retahíla de éxitos, llega el *pero* de los aspec-

tos negativos: “hay que reconocer que la importancia del impacto lingüístico que puede aportar la escuela tiene un límite” (1996: 439). Además, haciéndose eco de Fishman (1991), afirmaron lo siguiente:

Cualquier iniciativa basada en la escuela [...] se tiene que evaluar a la luz del criterio de transmisión intergeneracional. La experiencia nos ha enseñado que el compromiso y responsabilidad del proceso de inversión de la lengua no se pueden dejar exclusivamente a la responsabilidad de la escuela. (Hornberger y King 1996: 439)

Cierta vacilación sobre la propuesta de Fishman también se encuentra en el estudio de King (2001: 209), en el cual se argumentó que la recuperación de la lengua en el seno de la familia es el objetivo de la teoría fishmaniana de ISL, pero que en realidad este objetivo no es el único en los procesos de ISL. Es por eso que King propuso que todo depende de la definición de recuperación lingüística de que se parta y de los objetivos que se fijen los propios integrantes de la comunidad<sup>15</sup>. Según King (2001: 210), “para algunas comunidades, reestablecer la lengua como la lengua materna primaria puede que no sea ni factible ni deseable”. Sin embargo, King (2001: 220-221) proporcionó una lista de recomendaciones para la revitalización lingüística en Saraguros y entre sus sugerencias incluyó que los niños tengan contacto con la lengua indígena a una edad temprana y que los padres usen la lengua amenazada con los niños. King hizo la importante observación de que hay una brecha entre la opinión a favor de conservar o recuperar la lengua por parte de los integrantes de la comunidad y la puesta en práctica real de tal opinión por parte de los propios integrantes de la comunidad. Así pues, se da el caso de que aunque los integrantes expresan que quieren mantener o recuperar la lengua, en realidad no hablan la lengua con sus hijos. King recomendó que es necesario reparar la brecha mediante “trabajo promocional/educativo con los padres sobre la importancia de usar la lengua en casa y transmitir valores positivos sobre la lengua a sus hijos e hijas” (2001: 228). Por consiguiente, King, aunque aboga por una definición más restrictiva de recuperación lingüística que Fishman, acaba aceptando la importancia de la transmisión intergeneracional.

## Conclusión

En este artículo nos hemos servido de la EDI de Fishman (1991, 2001) para hacer un repaso a la situación sociolingüística del quechua en el Perú y hacer una valoración de la EDI como herramienta para el estudio de la ISL. La metodología de la EDI nos ha permitido comprobar a grandes rasgos que el quechua en Perú ha alcanzado el primer nivel (hacia la diglosia) pero que todavía sigue con dificultades para alcanzar los estadios del nivel B. Los resultados de la aplicación de la escala muestran un panorama de evolución del estatus del quechua en Perú que tiende al mantenimiento de la lengua indígena en dominios específicos. Hemos evaluado la escala y hemos llegado a la conclusión de que sus inconvenientes principales son la rigidez y el aislamiento de los estadios, ya que dejan en segundo plano las relaciones que se puedan establecer entre los distintos estadios. Por lo tanto, sería conveniente, como sugirieron Hornberger y King (2001: 186), establecer relaciones más claras entre los distintos estadios y plantear el estadio 6 como un supraestadio que afecta y se ve afectado por los otros estadios. De todas formas, también hemos visto cómo la mayoría de autores, por mucha importancia que le den al papel de la educación para la recuperación o conservación de las lenguas indígenas, acaban reconociendo que sólo mediante la transmisión intergeneracional será posible revitalizar una lengua amenazada.

Es por esto que es conveniente reevaluar los objetivos y estrategias de las distintas reformas y políticas lingüísticas en los países con lenguas amenazadas. Como es bien sabido, en el caso de los Andes, una reforma educativa con medidas de promoción cultural y lingüística va más allá del mundo escolar dada la relación entre las lenguas indígenas, la pobreza, la etnicidad y la política. Por eso, no se trata de plantear que se abandonen las políticas educativas, sino más bien que se continúe con esas reformas pero reconociendo la necesidad de plantear políticas que vayan más allá de la educación y que incorporen la educación multilingüe como uno de sus módulos. La realidad de la situación sociolingüística en el Perú queda bien resumida en la siguiente cita de Pilares:

Las dos últimas constituciones han normado el carácter oficial de las lenguas nativas; pero no ha habido una ley interpretatoria que resuelva exactamente la naturaleza funcional de una lengua oficial. Se puede

caer fácilmente en la trampa de aceptar la oficialidad de las lenguas vernáculas; pero ¿a qué se obliga el estado? ¿qué se le exige al hablante y qué derechos específicos se le reconoce? ¿qué significa *oficialidad* cuando la casi totalidad de los usuarios reales de las lenguas involucradas no tiene acceso a los códigos escritos sobre los cuales se constituye el país oficial? ¿qué podemos decir de las otras lenguas? ¿cómo enfrentar la multiplicidad de las variantes? Urge una solución integral a la cuestión de las lenguas que trascienda la mera declaración de principios. (1996: 354; énfasis en el original)

En el futuro, es necesario adoptar una política integral como la que recomienda Pilares para coordinar los esfuerzos tanto a nivel legislativo como educativo y, para desarrollar la implementación de la oficialidad de lenguas en el Perú. Para tal proyecto será necesario estudiar cómo se están llevando a cabo procesos similares en contextos parecidos (por ejemplo, Bolivia, Ecuador y Paraguay) o contextos en otras latitudes (por ejemplo, Québec y Cataluña). La implementación de políticas lingüísticas generales de gran envergadura requiere de una inversión económica considerable que países como el Perú no tienen a su disposición. Así pues, no se trata de hacer borrón y cuenta nueva, sino de incorporar los actuales procesos de recuperación de lenguas indígenas (en la educación) a programas de política lingüística que abarquen la sociedad en general (medios de comunicación, rotulación, relaciones laborales, etc.).

La adopción de una política lingüística general no es garantía de recuperación total de una lengua en regresión, pero en la mayoría de casos puede repercutir en la mejora del estatus de la lengua en la sociedad, lo cual tiene un impacto importante en la transmisión intergeneracional. La alternativa es hacer actuaciones puntuales que mejoren la situación lingüística en una zona o dominio concreto, pero, tal y como dice Fishman (1995: 196), hay que andarse con cuidado porque no hay mucho espacio para errores en los procesos de recuperación lingüística. Esperemos que en el caso de las lenguas indígenas en Latinoamérica nos queden todavía algunas posibilidades para equivocarnos, aprender de los errores y avanzar en la recuperación de las lenguas.



## Notas

- 1 La versión preliminar del presente ensayo fue presentada en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51º Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003. El título original de la presentación fue “La recuperación del quechua, el guaraní y el catalán según la escala intergeneracional de Fishman”.
- 2 La complejidad de los procesos de sustitución lingüística y revitalización lingüística ha motivado la aparición y desarrollo de distintos modelos y terminología. Véanse King (2001: 23-27) y Clyne (2003: 20-69) para un resumen.
- 3 Traducimos *reversing language shift* (RLS) como *inversión de la sustitución lingüística* (ISL) siguiendo las traducciones al catalán de Boix y Vila (1998) y la traducción al castellano de Baker (1997, traductor Ángel Alonso-Cortés). En lugar de usar la terminología de *lengua X* y *lengua Y* que adopta Fishman (1991, 2001), en este artículo se usará *lengua minoritaria* o *minorizada* para lo que Fishman denomina *lengua X* y *lengua mayoritaria* para lo que Fishman llama *lengua Y*.
- 4 Aunque la teoría y la metodología de la inversión de la sustitución lingüística tienen su presentación definitiva en Fishman (1991, 2001), anterior y posteriormente han aparecido varias versiones y comentarios hechos por el propio sociolingüista (véanse, por ejemplo, Fishman 1990, 1992, 1993 y 1996).
- 5 Fishman (1991, 2001) no utilizó el término *nivel* sino que utiliza *weak side* y *strong side*. Aquí usamos *nivel A* y *nivel B* para facilitar la nomenclatura. Véanse Fishman (1991, 2001) para una descripción detallada de los estadios. Baker (1996), Boix & Vila (1998) y Clyne (2003) incluyen resúmenes de la EDI.
- 6 Todas las citas de obras en inglés han sido traducidas por el autor del presente artículo.
- 7 Para la evolución del estatus del quechua en la zona andina, y en particular en Perú, véanse Cerrón-Palomino (1989), Chirinos (2001), Coronel-Molina (1997, 1999), Hornberger (1995), Hornberger y López (1998), López (1996a), Pozzi-Escot (1998), Steckbauer (2000), von Gleich (1992, 1994) y Zúñiga et al. (2003).
- 8 Recuérdense, por ejemplo, la polémica en torno a la reforma ortográfica propuesta por Gabriel García Márquez en el Congreso Internacional de la Lengua Española en Zacatecas (México) en 1997 o la poca adaptabilidad de la red informática a las necesidades del español (uso de la ñ en direcciones de páginas web y teclados estandarizados, “Ayala afirma...” 1998, Ruiz de Elvira 1996). En el caso de otras lenguas minoritarias que han conseguido llegar a los estadios más bajos de disrupción en la EDI, como por ejemplo el catalán, las polémicas en torno a la estandarización de ciertas cuestiones siguen siendo frecuentes (véanse, por ejemplo las polémicas en Solà 2003; Pericay y Toutain 1983; y Grup d’Estudis Catalans 1992).
- 9 Los datos censales se deben tomar como indicadores de tendencias generales por cuestiones metodológicas. En el caso del Perú, se hace difícil la comparación de los censos de 1961, 1981 y 1993 porque en el censo del 1993 no se preguntó por el uso de las lenguas sino por el idioma aprendido en la niñez (véanse las implicaciones

de estos cambios metodológicos en Steckbauer 2000; López 1996a; Chirinos 1996 y Bodnar 1996). Para una discusión general de lo que se cuenta en los censos, véase Mackey (2003).

- 10 Los datos provienen de Chirinos (2001: 42) pero se han ordenado aquí de mayor a menor IS.
- 11 El único departamento con un IS negativo es el de Lambayeque. Chirinos (2001: 111) advierte, sin embargo, que esta cifra negativa es una distorsión debida a la alta proporción de población de 5-14 años en este departamento y la gran variabilidad de población quechuahablante y castellanohablante dentro de los distritos de este departamento.
- 12 La bibliografía existente sobre educación e interculturalidad en los Andes es imposible de abarcar en este espacio. Véanse como referencias básicas Albó (1995, 2002a, 2002b) para Bolivia y, para Perú, Godenzzi (1992, 1996), Gugenberger (2003), Heise (2001), Hornberger (1992, 1994, 1997), Hornberger y López (1998), López (1996a, 1996b) y López y Jung (1998). La avalancha de trabajos de investigación sobre este tema demuestra tanto la vitalidad de la comunidad investigadora como del ímpetu en avanzar en los procesos de reforma educativa iniciados a partir de los años 80 en Bolivia y Perú.
- 13 El artículo 48 de la constitución de 1993 establece lo siguiente: “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley”. Otros artículos que hacen referencia a los derechos lingüísticos son los artículos 2.2 “Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquier otra índole” y el artículo 2.19, “El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad” (Gobierno del Perú 1993).
- 14 Boix y Vila (1998) pusieron como ejemplos de máxima inversión el francés en Flandes (excepto Bruselas), el alemán en la República Checa y Hungría, el alemán y ruso en Polonia y el ruso en Finlandia.
- 15 La definición de revitalización lingüística que adopta King (2001: 209) es “el intento de añadir nuevas formas o funciones lingüísticas a una lengua amenazada con el objetivo de aumentar sus usos o usuarios. Una diferencia crítica entre la ISL y la revitalización lingüística radica en el hecho de que, a diferencia de la ISL, la revitalización lingüística no se centra específicamente en reinstaurar la transmisión intergeneracional”. Partiendo de esta definición, es muy probable que casi cualquier programa relacionado con la educación sea positivo.

## Referencias

- Albó, Xavier  
 (1995) *Bolivia plurilingüe*. Vols. 1-2 y mapas. La Paz: UNICEF/CIPCA.
- Albó, Xavier  
 (1998) “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”. En Luis Enrique López e Ingrid Jung (Eds.), *Sobre las huellas de la voz* (pp. 126-156). Madrid: Morata/PROEIB Andes/DSE.
- Albó, Xavier  
 (2002a) *Educando en la diferencia*. La Paz: Ministerio de Educación/UNICEF/CIPCA.
- Albó, Xavier  
 (2002b) *Iguales aunque diferentes*, 4ª ed. La Paz: Ministerio de Educación/UNICEF/CIPCA.
- “Ayala afirma que la ‘ñ’ tiene que ser practicada por todos los españoles” (1998). *El País*, 16/02/1998. [En línea]. <http://www.elpais.es>
- Baker, Colin  
 (1996) *Foundations of bilingual education*, 2ª ed. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Baker, Colin  
 (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Trad. Ángel Alonso-Cortés. Madrid: Cátedra.
- Bodnar, Yolanda  
 (1996) “Comentario a López”. *Revista Andina*, 14, 343-345.
- Boix, Emili y Vila, Francesc Xavier  
 (1998) *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo  
 (1989) “Language policy in Peru: A historical overview”. *International Journal of the Sociology of Language*, 77, 11-33.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo  
 (2003) *Lingüística quechua*, 2ª ed. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- Clyne, Michael  
 (2003) *Dynamics of language contact*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Congreso de la República del Perú. [En línea].  
<http://www.congreso.gob.pe>
- Coronel-Molina, Serafin M.  
 (1997) “Language policy: Status planning for the Quechua language in Peru”. *Working Papers in Educational Linguistics*, 13, 31-48.
- Coronel-Molina, Serafin M.  
 (1999) “Functional domains of the Quechua language in Peru: Issues of status planning”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2, 166-180.

- Crystal, David  
(2000) *Language death*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chirinos, Andrés  
(1998) "Las lenguas indígenas peruanas más allá del 2000". *Revista Andina*, 32, 453-479.
- Chirinos, Andrés  
(2001) *Atlas lingüístico del Perú*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas"/Ministerio de Educación.
- Estado Peruano. [En línea].  
<http://www.perugobierno.gob.pe>
- Fishman, Joshua A.  
(1990) "What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11, 6-36.
- Fishman, Joshua A.  
(1991) *Reversing language shift*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A.  
(1992) "Three dilemmas of organised efforts to reverse language shift". En Ulrich Ammon y Marlis Hellinger (Eds.), *Status change of languages* (pp. 285-293). Nueva York: De Gruyter.
- Fishman, Joshua A.  
(1993) "Reversing language shift: Successes, failures, doubts, and dilemmas". En Ernst Håkon (Ed.), *Language conflict and language planning* (pp. 69-81). Nueva York: De Gruyter.
- Fishman, Joshua A.  
(1995) "On the limits of ethnolinguistic democracy". En Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson y Mart Rannut (Eds.), *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination* (pp. 49-61). Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Fishman, Joshua A.  
(1996) "Maintaining languages: What works and what doesn't?" En Gina Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages* (pp. 186-198). Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education.
- Fishman, Joshua A., ed.  
(1999) *Handbook of language and ethnic identity*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fishman, Joshua A., ed.  
(2001) *Can threatened languages be saved?* Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Gobierno del Perú  
(1993) "Constitución política del Perú (2003)". [En línea]. Portal del estado peruano. <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Imágenes/Constitu/Cons1993.pdf>
- Gobierno del Perú. [En línea].  
<http://www.perugobierno.gob.pe>
- Godenzzi, Juan Carlos, ed.  
(1992) *El quechua en debate*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

- Godenzzi, Juan Carlos, ed.  
(1996) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- Grup d'Estudis Catalans  
(1992) *El barco fantasma*. Barcelona: Índex.
- Gugenberger, Eva, ed.  
(2003) *Comunicación intercultural en América Latina: ¿del conflicto al diálogo?* Frankfurt: Peter Lang.
- Hagège, Claude  
(2002) *No a la muerte de lenguas*. Barcelona: Paidós.
- Heise, Maria  
(2001) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE/Ministerio de Educación.
- Hornberger, Nancy H.  
(1992) "Literacy in South America". *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 190-215.
- Hornberger, Nancy H.  
(1994) "Language policy and planning in South America". *Annual Review of Applied Linguistics*, 14, 220-239.
- Hornberger, Nancy H.  
(1995) "Five vowels or three? Linguistics and politics in Quechua language planning in Peru". En James W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 187-205). Nueva York: Cambridge University Press.
- Hornberger, Nancy H. y King, Kendall A.  
(1996) "Language revitalisation in the Andes: Can the schools reverse language shift?" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17, 427-441.
- Hornberger, Nancy H. y King, Kendall A.  
(2001) "Reversing Quechua language shift in South America". En Joshua A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved?* (pp. 166-194). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Hornberger, Nancy H. y López, Enrique  
(1998) "Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia". En Jasone Cenoz y Fred Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 206-242). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Hornberger, Nancy H., ed.  
(1997) *Indigenous literacies in the Americas*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática)  
(1993) "Censo de población y de vivienda". [En línea].  
<http://www.inei.gob.pe/web/resultadocenso.asp>
- Jung, Ingrid  
(1996) "Comentario a López". *Revista Andina*, 14, 349-353.
- King, Kendall A.  
(2001) *Language revitalization processes and prospects*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

- Ley General de Educación  
(2003) *El Peruano*, 29/07/2003, pp. 24,8944-24,8956.
- López, Luis Enrique  
(1996a) "Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú". *Revista Andina*, 14, 295-342.
- López, Luis Enrique  
(1996b) "Respuesta a los comentarios de 'Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú'". *Revista Andina*, 14, 369-384.
- López, Luis Enrique y Jung, Ingrid, eds.  
(1998) *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: Morata/PROEIB Andes/DSE.
- Mackey, William F.  
(2003) "Forecasting the fate of languages". En Jacques Maurais y Michael A. Morris (Eds.), *Languages in a globalising world* (pp. 64-81). Nueva York: Cambridge University Press.
- Marr, Timothy  
(2002) "Language ideology, ownership and maintenance: The discourse of the *Academia Mayor de la Lengua Quechua*". En Li Wei, Jean-Marc Dewaele y Alex Housen (Eds.), *Opportunities and challenges of bilingualism* (pp. 199-219). Nueva York: De Gruyter.
- McConvell, Patrick  
(1992) "Review of *Reversing language shift*". *Australian Journal of Linguistics*, 12, 209-220.
- Ministerio de Educación del Perú. [En línea].  
<http://www.minedu.gob.pe>
- Nettle, Daniel y Romaine, Suzanne  
(2000) *Vanishing voices*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pericay, Xavier y Toutain, Ferran  
(1983) *Verinosa llengua*. Barcelona: Empúries.
- Pilares, Guido  
(1996) "Comentario a López". *Revista Andina*, 14, 353-356.
- Pozzi-Escot, Inés  
(1998) *El multilingüismo en el Perú*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas"/PROEIB Andes.
- Ruiz de Elvira, Malén  
(1996) "La ñ puede circular por internet". *El País*, 20/11/1996. [En línea].  
<http://www.elpais.es>
- Skutnabb-Kangas, Tove  
(2000) *Linguistic genocide in education –or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Solà, Joan  
(2003) *Ensenyar llengua*. Barcelona: Empúries.
- Steckbauer, Sonja M.  
(2000) *Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe?* Madrid: Vervuert.

von Gleich, Utta

- (1992) "Changes in the status and function of Quechua". En Ulrich Ammon y Marlis Hellinger (Eds.), *Status change of languages* (pp. 43-64). Nueva York: Mouton de Gruyter.

von Gleich, Utta

- (1994) "Language spread policy: The case of Quechua in the Andean republics of Bolivia, Ecuador, and Peru". *International Journal of the Sociology of Language*, 107, 77-113.

Zúñiga, Madeleine, Cano, Lucía y Gálvez, Modesto

- (2003) *Construcción de políticas regionales*. Ayacucho, Peru: Instituto de Estudios Regionales "José María Arguedas".

## **Anexo 1 Ley General de Educación (2003) (número 28044)**

### **Artículo 19º. – Educación de los pueblos indígenas**

De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.

### **Artículo 20º. – Educación Bilingüe Intercultural**

La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
- e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.



# LA LENGUA QUECHUA EN EL NOROESTE ARGENTINO

---

## Estado actual, enseñanza y promoción<sup>1</sup>

Lelia Inés Albarracín

Jorge Ricardo Alderetes

*Asociación de Investigadores en Lengua Quechua (ADILQ)*

*Tucumán, República Argentina*

## Introducción

Para entender la situación actual de las lenguas precolombinas en Argentina, habría que explicar que, a pesar de la estructura supuestamente federal del estado, la toma de decisiones parte del poder central y el espacio físico de ese poder es Buenos Aires. Suele decirse que “los argentinos descendemos de los barcos”, popular frase que exalta el aporte inmigratorio y promueve el rechazo o la indiferencia por los grupos étnicos locales; así de simple y trágica es la concepción de la historia en nuestro país. Desde la instauración de la república y a pesar de constituir un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, si algo ha caracterizado a las políticas educativas de Argentina, es la homogeneización que se ha querido imponer. Como bien lo explica de Granda, entre los diversos factores que confluyen hay que destacar

la ideología sarmientina, básicamente menospreciadora de las etnias y las culturas indígenas americanas y auspiciadora de la función homogeneizante de la «lengua nacional» (castellana), la adopción por la llamada «Generación del 80» argentina de referentes culturales, sociales, económicos y políticos europeocéntricos, en especial de procedencia

francesa. Y, como consecuencia de todo ello, la implementación, por los gobernantes porteños de políticas educativas, administrativas y lingüísticas orientadas, de modo evidentemente premeditado, a eliminar de la fisonomía colectiva del país, cualquier peculiaridad cultural relacionable con núcleos sociológicos aborígenes o, si ello no fuera posible, a considerar a estos últimos si no como inexistentes sí, al menos como *invisibles* a nivel nacional. (1999: 123; énfasis en el original)

En el presente, además de la concentración del poder en un distrito, se debe sumar la ideología neoliberal imperante desde los últimos años del siglo XX. Tal ideología en educación se tradujo en la Ley Federal de Educación N° 24195/1993, presentada como un moderno instrumento que venía a salvar al sistema educativo del bárbaro atraso en el que estaba sumido. Tras su ropaje de multiculturalidad, de respeto a la diversidad y de atención a las diferencias socioculturales, esta ley fue uno de los instrumentos con que se pretendió ocultar la fragmentación social que el neoliberalismo genera. El proceso de regionalización impulsado por dicha ley fue entendido como la simple transferencia, por parte de la Nación a las provincias, de un sinnúmero de responsabilidades sin la asignación de los recursos indispensables.

Pero regionalización y homogeneización no son conceptos compatibles y si acaso el espíritu de la ley fue guiado por la primera, la práctica es guiada por la segunda. La homogeneización cultural y la supresión —en los hechos— de las diferencias regionales, fueron esenciales para crear la sensación de que la educación argentina entraba en el primer mundo. Las políticas de descentralización del servicio educativo estatal no tuvieron ningún efecto positivo concreto sobre las lenguas aborígenes, por el contrario, la discriminación se acentuó. Mientras las lenguas de las culturas dominantes ganan terreno en el sistema escolar, las lenguas amerindias continúan en retroceso. La atención a la diversidad lingüística se reduce a un bilingüismo de élite y se puede observar, por ejemplo, que en zonas de habla quechua, los alumnos que cursan el nivel Polimodal (equivalen a los tres últimos años del antiguo nivel secundario), deben estudiar inglés como materia obligatoria (Albarracín y Alderetes 2003b).

En este trabajo analizamos el estado de la lengua quechua y brindamos un panorama de su realidad educativa, centrando el estudio en las provincias del Noroeste Argentino (Jujuy, Salta, Tucumán,

Santiago del Estero, Catamarca y La Rioja), con particular énfasis en Tucumán y Santiago del Estero, en un caso por ser nuestra provincia de origen, y en el otro caso por ser la provincia con mayor número de quechuahablantes en el Noroeste Argentino (NOA).

### El quechua en la provincia de Jujuy

En la provincia de Jujuy, son dos las variedades quechuas que pueden identificarse a priori: por un lado la variedad diatópica que desde tiempos prehispánicos se habla en la región de la Quebrada y la Puna, llamado “dialecto norteño” por Stark (1985: 733), y por el otro, la variedad que manejan los asentamientos de inmigrantes bolivianos.

De la primera variedad, Nardi nos dice:

La otra área importante donde se habla quichua actualmente, según distintas fuentes, es la Puna, desde donde irradia a la Quebrada de Humahuaca y los valles Calchaquies. Se puede estimar el número de hablantes entre 10,000 y 20,000. Se trata de un dialecto quechua boliviano del cual hay algún material publicado [...]. Es muy probable que también se hable este dialecto en los departamentos salteños de Santa Victoria e Iruya. (1962: 189)

Puesto que en la República Argentina los censos oficiales no indagan sobre la lengua materna de los entrevistados, no hay cifras precisas sobre el número de quechuahablantes de este dialecto, pero se estima que en la actualidad la cifra ya es inferior a 10,000.

Es una variedad que no ha sido estudiada quizás por prejuicios lingüísticos que conducen a considerarla, sin mayor análisis, como idéntica a la sur-boliviana. Sólo así se entiende que Kirtchuk (1987: 96) califique al dialecto jujeño como “desbordamientos” del quechua boliviano. Sin embargo, el material recogido por Boman (1991: 481-514) a principios del siglo XX muestra que esta variedad no conocía las dos series consonánticas, caracterizadas por la aspiración y la glotalización, que se encuentran en la variedad cuzqueño-boliviana. Incluso Boman se refiere específicamente a la cuestión: “hay una divergencia completa entre el quichua de Cuzco y el de la PUNA [sic] argentina, en lo que concierne a las consonantes aspiradas y explosivas” (1991: 480). Este aspecto fue confirmado por nosotros en 1998, casi un siglo después, en una entrevista al único maestro de quechua

que había en esa época en la Puna jujeña (Departamento de Santa Catalina). Dado lo exiguo del material recogido en dicho registro, salvo la conservación de la oposición entre /k/ y /q/ y la conservación del rasgo palatal de \*/ñ/, no podemos hacer ninguna otra observación de relevancia. Como dato sociolingüístico de importancia, este maestro nos comunicó que su comunidad no tiene (ni tuvo en el último siglo) ningún tipo de contacto con comunidades bolivianas quechuahablantes y de su testimonio se desprende que la transmisión intergeneracional de la lengua se ha interrumpido.

En lo que a educación se refiere, recién en los últimos años y, quizás como corolario de movimientos de reivindicación étnica, ha habido algunos intentos de enseñanza de la lengua quechua, pero todos ellos dentro de lo que en la jerga administrativo-educacional se conoce como “regímenes especiales y educación no formal”, es decir, se trata de cursos de breve duración, por lo general destinados a adultos y que, en la mayoría de los casos, al carecer de soporte presupuestario no tienen continuidad. Ninguno de estos cursos persigue como objetivo la preservación o recuperación de la lengua, sino más bien parecen orientados a satisfacer necesidades generadas por la actividad económica vinculada al turismo. No hay ningún proyecto oficial —en ejecución ni en elaboración— sobre la enseñanza de la lengua quechua en las escuelas primarias de las zonas bilingües. Obviamente, tampoco hay ninguna iniciativa que contemple la atención a la diversidad cultural y lingüística en aquellas escuelas de localidades con asentamientos de inmigrantes quechuahablantes.

## El quechua en la provincia de Tucumán

El dialecto quechua de la provincia de Tucumán se extinguió hacia fines del siglo XIX o principios del siglo XX, quedando testimonios de él solamente en la toponimia y en las influencias fonológicas, gramaticales y léxicas que ha dejado en el español de la región. Sin embargo, el contacto entre quechua y español prosiguió hasta fines de la década de los '60 en el siglo XX, debido a las migraciones que se producían desde la provincia de Santiago del Estero hacia la zona de llanura en el este de la provincia de Tucumán. Cientos de familias de Santiago del Estero, muchas de ellas quechuahablantes, se trasladaban con todas sus pertenencias, incluso animales domésticos, a trabajar en la zafra (cose-

cha de la caña de azúcar) desde el mes de abril hasta octubre, un rito que cada año se constituía en una fiesta para tucumanos y santiagueños. El contacto entre ambas lenguas ha dejado importantes rasgos en el español de la llanura tucumana. El cierre de los ingenios azucareros en 1966 dispuesto por la dictadura del General Onganía y las políticas económicas aplicadas durante los años '90 –que produjeron una crisis de la actividad agroindustrial– significaron una interrupción de ese estrecho contacto entre habitantes de provincias vecinas.

Al igual que en Jujuy, en Tucumán también hay núcleos quechuahablantes que emigraron de Bolivia y que se dedican predominantemente a tareas agrícolas. En la localidad de Lules, por ejemplo, hay una importante colectividad boliviana, calculada en cerca de 25,000 personas, de las cuales el 95% proviene del sur potosino donde predomina el quechua (Albarracín y Alderetes 2003a: 148).

Es importante señalar que la etnia aborígen diaguita-calchaquí aún conserva elementos propios de la cultura incaica y que el español hablado en la zona de montaña en la provincia de Tucumán, también presenta rasgos distintivos, como por ejemplo el empleo de un léxico de origen quechua, desconocido en la zona de llanura. Sólo este léxico disperso que puede recogerse en la zona montañosa y en los Valles Calchaquíes permite diferenciar a la extinta variedad tucumana del dialecto ingresado desde el territorio santiagueño.

Es digno de destacar el notable interés que tienen por la lengua quechua los pobladores de la región montañosa, en los valles y altas cumbres, al punto que en Los Zazos, población próxima a Amaicha del Valle, los jóvenes aprenden la lengua por iniciativa propia. Por último, cabe señalar que aunque hemos recogido reportes de la existencia de quechuahablantes en la localidad de Chasquivil (en la región montañosa noroeste), no hemos podido comprobar la veracidad de los mismos por tratarse de una región prácticamente inaccesible.

Tucumán es una pequeña provincia, con una realidad multicultural que haría pensar en una oferta curricular diversificada. Sin embargo el modelo educativo es único. Aunque en documentos oficiales (MC-YE 1998: A-15/5) se afirma que el multilingüismo requiere que se tengan en cuenta, entre otros, los siguientes factores: “una introducción racional y secuenciada de tantas Lenguas Extranjeras como sea posible sin interferir con el desarrollo del español ni con el respeto y la recuperación de las lenguas aborígenes allí donde sea pertinente”, en la vía de he-

chos el Estado privilegia el estudio del idioma inglés, al que considera –de manera casi excluyente– como una herramienta fundamental para la comunicación. En el mismo documento se propone “recuperar, conservar y difundir el patrimonio lingüístico y cultural de las comunidades aborígenes asignando los recursos de investigación, educativos y tecnológicos adecuados” (MCYE 1998: A-15/4), sin embargo no se ha invertido ni siquiera un presupuesto mínimo para que alumnos de la montaña y de la llanura aprendan la lengua ancestral de la región.

Con relación a las comunidades de inmigrantes bolivianos y peruanos, no se tiene en cuenta que muchos de ellos son bilingües, con el quechua como lengua materna, y este aspecto es dejado de lado en su educación. En el transcurso de una entrevista realizada por los autores a una funcionaria provincial del Ministerio de Educación, se le sugirió la conveniencia de la enseñanza de la lengua quechua en las escuelas a las que asisten los niños de la comunidad de origen boliviano. La respuesta de la funcionaria fue que los maestros no habían diagnosticado “dificultades” derivadas de la pluralidad cultural y la diversidad lingüística en el aula, de allí que no veía la necesidad de la actividad sugerida. Es claro entonces, que la metodología de trabajo consiste en la asimilación a la cultura dominante. Paradójicamente, en Tucumán se transmiten programas radiales cuya programación se desarrolla parcialmente en dialecto cuzqueño-boliviano y que son seguidos con gran interés y curiosidad por la comunidad hispanoparlante (uno de ellos es “Wayra Muyu” conducido por Ernesto Damián Sánchez Ance y se transmite por FM Cooperativa de San Miguel de Tucumán, 91.7 MHz, los días lunes a las 21 horas).

Los estudios realizados en la provincia de Tucumán acerca de las influencias de la lengua quechua en el español regional son escasos o nulos y, en su mayoría, orientados a negar o minimizar dicha influencia. Respecto del español dialectal del Noroeste Argentino, no hay unanimidad de criterios entre los lingüistas de considerarlo como parte integrante del español andino, pero no cabe duda que conforma una variedad que difiere claramente de otras áreas lingüísticas de Argentina. Al respecto de Granda dice:

Con muy escasas excepciones [...] los especialistas que han abordado hasta hace muy poco tiempo la tarea de describir y analizar el castellano utilizado en esa zona han fijado su atención, de modo práctica-

mente exclusivo, en los rasgos caracterizadores de matriz hispánica (sobre todo arcaísmos) que están presentes en el área y la diferencian marcadamente de la variedad lingüística rioplatense, hegemónica en la República Argentina, y han prescindido, por lo general, de considerar adecuadamente los fenómenos de toda índole (en especial gramaticales y fónicos) que, originados en una situación multisecular de contacto con la lengua quechua, han dado lugar en dicha modalidad de español, a una gran cantidad de rasgos diferenciales que sólo pueden explicarse correctamente dentro de esta última perspectiva metodológica. Dicho enfoque, obviamente parcial y por ello inadecuado, es el que ha dado lugar, entre otras indeseables consecuencias, a que, tanto en la división dialectal del español americano propuesta por Pedro Henríquez Ureña como en la adoptada por José Pedro Rona, la modalidad de castellano empleada en el noroeste argentino no haya sido incluida en el área lingüística andina sino en otras zonas dialectales de diseño claramente erróneo y defectuoso. (1998: 7-8)

Obviamente, para el análisis del español de esta área lingüística resulta de gran importancia el conocimiento de la lengua quechua. Sin embargo, hoy en día, el estudio de dicha lengua no forma parte del currículo formal de las carreras pertinentes ni constituye objeto de investigación en las universidades.

A una propuesta elevada en el año 2000 para que la lengua quechua sea materia optativa en las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, se obtuvo como respuesta la siguiente Resolución:

Visto que la Asociación Tucumana de Investigadores en Lengua Quechua, eleva un proyecto tendiente a institucionalizar la enseñanza e investigación de la Lingüística Quechua a través de una cátedra a dictarse como materia optativa para los alumnos de las distintas carreras que se cursan en esta Facultad;

Que el Departamento de Letras expresa su acuerdo con el dictado de una materia sobre los aspectos sincrónicos y diacrónicos, léxicos y semánticos del Quechua por considerar que el estudio de dicha lengua reviste suma importancia por la vigencia de ese legado lingüístico en el NOA y por el aporte valioso que significa para la formación de los estudiosos de la lengua; no obstante ello estima que no corresponde aceptar la propuesta de materia optativa y opina que la misma puede canalizarse a través del Departamento de Extensión;

Que la Comisión de Enseñanza y Disciplina aconseja no hacer lugar a lo solicitado, dado que el dictado de una materia optativa debe regirse por lo establecido en los Arts. 76º y 78º del Estatuto de la Universidad Nacional de Tucumán, aclarando que ello no implica el rechazo al contenido del Proyecto presentado y que reconoce que es una necesidad que debe ser contemplada en el proceso de formación de los alumnos; [...]

POR ELLO EL H. CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (en sesión ordinaria del día 28 –VII- 2000) RESUELVE

Art. 1º.- No hacer lugar a la propuesta formulada por la Asociación Tucumana de Investigadores en Lengua Quechua con relación a la enseñanza de la Lingüística Quechua en carácter de materia optativa, por los motivos dados en el exordio. (UNT 2000)

El hecho de que un Departamento de Letras considere importante el estudio de lingüística quechua pero que dictamine que el mismo no corresponde a su órbita, pone al desnudo el elitismo imperante en nuestros medios académicos. Estos conceptos sólo pueden ser producto de la discriminación, los prejuicios académicos, la exclusión o el desprecio y no de un razonamiento coherente. Esto explica por qué los cursos de lingüística quechua en la Universidad Nacional de Tucumán, deben ser canalizados a través del Departamento de Extensión. Los problemas administrativos que se mencionan aparecen como una excusa frente a una propuesta académica que no es objetada, puesto que de haber existido la voluntad política de implementarla, se habrían buscado las vías adecuadas para ello.

El rechazo al quechua trasciende el mero campo lingüístico. Es parte del desprecio que tiene la cultura hispana y dominante por todo lo que caracteriza la vida del campesino, y lo que se evidencia en la falta de valoración incluso económica de su trabajo y de su producto, frente a la sobrevaloración de lo académico, el modo de vivir urbano y la producción industrial. (Jung 1992: 276)

Un estudiante de la carrera del Profesorado de Letras de dicha facultad deberá cursar tres años de latín y otros tantos de griego para obtener su diploma. De acuerdo a la concepción de las autoridades, éstas serán herramientas suficientes para analizar el habla de un adolescente de la llanura o de la montaña de Tucumán. La lengua quechua, el subs-



trato, no es parte de esa formación. El paso siguiente de los futuros docentes será la corrección de lo que no responde a la lengua estándar y en consecuencia la destrucción de un código que subyace.

Como bien señala Moreno Cabrera,

[s]i no hay tantos estudios sobre variantes no estándar de una lengua se debe a ese mayor interés de los lingüistas y gramáticos por hacer respetable su objeto de estudio mediante el acercamiento casi exclusivo a la variedad lingüística que se considera más respetable y social y académicamente rentable. (2000: 58)

A su vez, esos docentes serán formadores de otros docentes sin entender ninguno que “el estándar no es la lengua, claro está: es una variedad más que habrá sido privilegiada por razones extralingüísticas” (Tusón 1996: 90). Retomando a Moreno Cabrera:

Si lo que se describe habitualmente en los estudios gramaticales es, en la mayor parte de las ocasiones, una determinada variedad, la estándar, se está dando la impresión de que es la única variedad accesible a los métodos científicos, por ser la más regular y sistematizable y se está haciendo de la descripción, prescripción. (2000: 56)

Sin embargo, fuera del ámbito académico, la oferta de dictado de cursos de lengua quechua en la provincia de Tucumán, abunda. Ésta es una actividad que no tiene nada que ver con la protección o la recuperación de la lengua. La falta de idoneidad de quienes tienen a su cargo el dictado de muchos de esos cursos, permite inferir que el único fin que se persigue es hacer de la lengua vernácula una actividad mercantil. Es lamentable decirlo, pero la mediocridad del medio es tal, que un docente ávido de obtener certificados para mejorar sus posibilidades de trabajo, no es capaz de tener una actitud crítica frente a los estudios que cursa y, para los fines que persigue, resultará igualmente válido un curso de jardinería que un curso de lengua quechua.

Esto habla de la ausencia del Estado en los planes de capacitación docente y de la ignorancia para discernir la importancia y el lugar que deberían ocupar algunas temáticas como el estudio de las lenguas y culturas indígenas.

## El quechua en la provincia de Santiago del Estero

Recién en los últimos años este dialecto ha merecido la atención de los lingüistas, pero aún quedan muchas cuestiones por dilucidar. Fue Adelaar (1994) el primero en plantear la necesidad de revisar las clasificaciones genealógicas existentes de los dialectos quechuas con relación a la variedad santiagueña. Concluye que la misma exhibe los rasgos de un dialecto de origen mixto y que, por sus características fonológicas, en particular la situación de las sibilantes, se relaciona con el Grupo Quechua IIB y con los dialectos IIA de la franja norandina del Perú (Cajamarca y Ferrañafe) (1994: 46). Señala además que algunos elementos léxicos también apuntan hacia un origen norteño (Quechua IIB o Cajamarca) y que:

Se podría pensar en un proceso de relexificación en el que un léxico Quechua IIC (sureño) ha ido reemplazando poco a poco un léxico anterior procedente tal vez de una variedad norteña (Quechua IIB, Cajamarca o Ferrañafe). Lo mismo habría sucedido con la morfología verbal en la que la generalización de la marca del objeto de segunda persona (-su-) hubiera permanecido como vestigio de la situación original. Desde ese punto de vista, los primeros colonos habrían llegado desde el norte o centro del Perú y podrían haber sido complementados por nuevos aportes desde los centros quechuizados del Alto Perú (Bolivia). (Adelaar 1994: 46-47)

En un trabajo posterior, de Granda (1999: 125) postula que la tipología genética primaria del quechua santiagueño es la de modalidad *koiné*, consecuencia de un proceso sociológico de acomodación o convergencia —que culminó en las primeras décadas del siglo XVII— de variedades quechuas arribadas anteriormente al territorio de Santiago del Estero.

Por otro lado y respondiendo a lo que Stavenhagen (2002: 20) llama “etnocidio estadístico”, no existen cifras oficiales del número de “quichuistas”, como se denomina regionalmente a los hablantes de lengua quechua. En el censo nacional de población realizado en el año 2001, se ignoró la lengua materna de los entrevistados y así se perdió una oportunidad histórica de conocer la cantidad de argentinos que no hablan la lengua oficial. Una de las preguntas de la cédula censal inte-

rrogaba por la pertenencia a 17 etnias posibles y ninguna de ellas incluía a los quechuahablantes de Santiago del Estero.

El dialecto quechua de Santiago del Estero cuenta con alrededor de 160,000 hablantes dentro de su territorio provincial, con la mayor concentración en una de las zonas más empobrecidas de Argentina, con tierras salitrosas que dificultan la actividad agrícola-ganadera. Pero es necesario resaltar que hay una cifra significativa de quichuahablantes distribuidos por el resto del país, especialmente en grandes centros urbanos como Mendoza, Córdoba, Rosario y Buenos Aires. Nardi calculaba en 1982, 60,000 hablantes sólo para el Gran Buenos Aires (Albarracín et al. 2002: 18). Nuestras propias estimaciones, teniendo en cuenta que más del 50% de los santiagueños vive fuera de su provincia, elevan dicha cifra a más de 100,000 personas.

Desde un punto de vista sociolingüístico, un aspecto muy importante es el hecho de que la comunidad quechuahablante de Santiago del Estero es una población criolla que ha internalizado el discurso hegemónico de desprecio al indígena y de allí la ausencia de todo tipo de reivindicación étnica. Aun más, muchos inmigrantes de origen árabe (Nardi 1986: 15) o judío (Avni y Senknam 1993: 215) aprendieron con notable facilidad la lengua quechua por necesidades comunicativas, pero mantuvieron sus características culturales originarias.

En los primeros años de la década de 1980, en la provincia de Santiago del Estero y como consecuencia de la creación de la Cátedra de Lingüística Regional Quichua-Castellano, dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), se llevaron a cabo, con el entusiasmo como único recurso, una serie de acciones tendientes a promover la lengua quechua, que nunca pudieron apartarse de la visión folclórica que la sociedad santiagueña tiene de la lengua y donde sus hablantes son vistos como pintorescos personajes regionales (Albarracín 2002: 2). El mismo nombre de la cátedra ya indicaba una subordinación a la lengua y cultura dominantes.

El intento por revalorizar la variedad dialectal quechua hablada en Santiago del Estero nunca logró superar la etapa de la difusión, y se desarrolló con una serie de improvisaciones. No existían estudios descriptivos sistemáticos de la misma, realizados con rigor científico y, durante el siglo XX, en la década del '80, las gramáticas más modernas que se utilizaban databan de los años '50 y habían sido escri-

tas en función de la descripción de las lenguas europeas. Entre los diccionarios y gramáticas escritos por sacerdotes en el siglo XIX y los publicados en Santiago del Estero a mediados del siglo XX, no había grandes diferencias.

Los maestros que trabajaban con alumnos quechuahablantes en algunas escuelas rurales y en experiencias aisladas, asumían una actitud voluntarista y entusiasta en condiciones inadecuadas de entrenamiento. En la mayoría de los casos, no se rescataba la producción literaria propia de los quechuahablantes, prefiriéndose su reemplazo por la traducción de obras del español al quechua, como canciones infantiles de origen europeo o rezos católicos.

En la actualidad, en sólo una escuela en el Departamento Figueroa se imparten rudimentos de la lengua. No hay ninguna otra escuela pública –de cualquier nivel– en donde se enseñe quechua. En toda el área bilingüe, los niños son alfabetizados en español. Así, aun cuando la prohibición de usar el quechua en el ámbito educativo ya no está en vigencia (Christensen 1917: 85), la misma se mantiene de hecho, ya que el maestro no está preparado para aceptar el pluralismo lingüístico-cultural y procurará lograr la homogeneidad cultural cercenando el proceso de aprendizaje de la lengua materna.

El sistema de escritura usado, y que aún se insiste en emplear en esa provincia, es arcaico y producto de una visión hispanista de la lengua. Se trata de lo que Albó (1992: 111) llamaría un simple museo filológico con empleo de grafías como H, C, CK.

En el nivel universitario agoniza hoy, la Cátedra de Lingüística Regional Quichua-Castellano antes mencionada. En dos décadas no hubo voluntad ni imaginación para modernizarla o establecer vínculos con universidades nacionales o extranjeras. La desidia de las autoridades educativas y de los intelectuales de la región explica la ausencia de proyectos para la conservación de la lengua.

Sin embargo, es justo señalar que durante el año 2003, la nueva conducción de dicha Cátedra tiene la voluntad de revertir esta situación y, si las autoridades universitarias acompañan sus iniciativas con un apoyo presupuestario, quizás estemos frente a las puertas de una nueva etapa histórica en la lucha por la preservación de la lengua quechua.

## El quechua en las provincias de Catamarca y La Rioja

El exhaustivo estudio de Nardi (1962) sobre la extinta variedad quechua de las provincias de Catamarca y La Rioja, nos exime de mayores comentarios sobre sus características. Los datos proporcionados por Quesada (1863: 13): “[...] el hecho innegable de hablarse la quichua aún hoy en los valles Calchaquis, en Salta, Jujui [sic], entenderse en los departamentos del O. de Catamarca, y hablarse en Santiago del Estero [...]”, y Lafone Quevedo (1927: 11): “Los pueblos del departamento de Pomán están aún llenos de gente que la habla y entiende, y otro tanto sucede en Tinogasta y el Cajón de Santa María”, demuestran que esta variedad se extinguió casi al mismo tiempo que la tucumana.

No compartimos el criterio de Stark de postular un “dialecto central” que “se habló tradicionalmente en las actuales provincias de Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja, Córdoba, y norte de Mendoza. También podrían haber habido hablantes de este dialecto en la esquina nordeste de la actual provincia del Chaco” (1985: 733; la traducción es nuestra), diferente a un “dialecto oriental” hablado en Santiago del Estero.

En nuestra opinión, la reconstrucción de Nardi (1962) muestra que el dialecto quechua de Catamarca y La Rioja no difiere sustancialmente del de Santiago del Estero y, muy probablemente, ambos dialectos pertenecen a una variedad supraregional que se extendió por toda el área territorial del NOA, incluyendo Jujuy. El hecho de que todos estos dialectos, actuales o extinguidos, compartan —entre otros rasgos comunes— la ausencia de consonantes laringalizadas (Alderetes 2001: 138; Cerrón-Palomino 2003: 183), nos lleva a plantear la necesidad de un estudio de conjunto de los mismos, para determinar si, en efecto, se trata de una misma variedad, más allá de ligeras diferencias subdialectales que pudieran señalarse, especialmente entre montañas y valles y la llanura.

El gran interés que por la lengua quechua demuestran las poblaciones de estas dos provincias, Catamarca y La Rioja, determina que periódicamente particulares o instituciones dicten cursos breves sobre aspectos gramaticales de esta lengua vernácula. Inclusive en La Rioja se realizó una experiencia de dictado de clases por medio de un canal televisivo. Evidentemente este interés no es compartido por las autoridades educacionales, ya que la lengua no está presente en ninguno de los niveles educativos. Sin embargo, al igual que en las otras

provincias del NOA, el español de la región exhibe las huellas del contacto que durante cuatro siglos mantuvo con el quechua.

## El quechua en la provincia de Salta

La información proporcionada por Nardi (1962) acerca de la posibilidad de encontrar hablantes quechuas en los departamentos salteños de Santa Victoria e Iruya, de la misma variedad hablada en territorio jujeño, hasta donde sabemos, nunca fue verificada por otros investigadores. Según de Granda, el quechua no es usado en la actualidad por hablantes autóctonos de las provincias de Salta y Jujuy. Según este autor, el quechua habría desaparecido en dichas provincias entre las últimas décadas del siglo XIX y quizá la primera mitad del siglo XX:

No existen, en efecto, hoy hablantes autóctonos de quechua en las provincias de Jujuy y Salta ni parece (según las referencias facilitadas localmente al autor de estas líneas y a otros estudiosos del área) que hayan existido tampoco en los últimos decenios [...] Ni siquiera se ha identificado a individuos que digan recordar que sus antecesores inmediatos hayan empleado, normal o intermitentemente, el quechua.

Prescindiendo, prudentemente, de esta última constatación que, por motivos actitudinales, no ofrece garantías de veracidad es obligado deducir, de los antecedentes expuestos, que los últimos hablantes nativos de quechua de las punas jujeña y salteña debieron de desaparecer, con gran probabilidad, en la primera mitad de la presente centuria, medio siglo después, aproximadamente, de la extinción de dicha lengua en las provincias de Catamarca y La Rioja. (2001: 170)

Obviamente, estas afirmaciones se contradicen con nuestros datos y con lo que hemos expuesto anteriormente respecto de Jujuy. Por su parte, Fernández Lávaque y Rodas agregan:

Bien es verdad que existen grupos de habla quechua tanto en Salta como en Jujuy, pero en su totalidad están constituidos por inmigrantes (o descendientes directos de ellos) de origen boliviano. Dentro de estos grupos hay que señalar, para ser fieles a la realidad, que tales hablantes han nacido en Argentina pero su raíz cultural los vincula al vecino país de Bolivia. Es por ello que conservan el quechua para la vida de familia. (1998: 31)

Deseamos creer que este párrafo es producto de un desafortunado descuido en la redacción, ya que, de no ser así, estos conceptos revelarían un pensamiento discriminatorio lindante en el chauvinismo, puesto que sugieren que la restricción del dominio de uso del quechua al ámbito familiar estaría vinculada –en este caso– a una cuestión de ciudadanía o fronteras.

En la provincia de Salta se concentra la mayor diversidad de pueblos indígenas y la información sociolingüística que se dispone de cada uno de ellos, es muy dispar. En el caso del pueblo kolla se sabe que hay adultos que hablan una variedad quechua –a la que se supone boliviana– pero que no ha sido estudiada. En comunicación personal, un informante radicado en el departamento de Orán, en el noreste de Salta, nos confirma la presencia en la región de quechuahablantes de origen boliviano, la mayoría de edad avanzada y nacionalizados argentinos. Aunque en Salta se realizó –entre 1984 y 1985– el Primer Censo Aborigen Provincial, no surgen de dicha fuente datos que permitan estimar el número de quechuahablantes. Lo mismo puede decirse del Censo Indígena Nacional realizado en 1966 y cuyo procesamiento se interrumpió en 1968. Con respecto a los kollas argentinos, coincidimos con la opinión de Censabella cuando dice:

Sin embargo, si son certeras las estimaciones de Nardi de los años '60 –al menos 10,000 hablantes–, resulta increíble que haya podido desaparecer “totalmente”, como lo afirman de Granda y Fernández Lávaque. Probablemente, debe de seguir utilizándose en sectores rurales alejados de centros urbanos, al menos entre los ancianos y en determinadas circunstancias. (1999: 39)

No conocemos antecedentes de que en esta provincia se haya intentado a nivel oficial, tareas de rescate y mantenimiento de la lengua quechua. La única “actividad” actual que se observa, es la impulsada por la Academia Mayor del Cuzco (AMLQ) en su estrategia de crear o apoyar instituciones pseudo-científicas que den la sensación –artificialmente– de un respaldo supranacional a sus objetivos políticos. En el 2004, la Academia de Quechua Qollasuyo Salta fue la responsable de organizar el III Congreso Mundial de la Lengua Quechua. Es bueno que quienes no viven en Argentina, sepan que en este país la palabra “academia” se utiliza popularmente con la acepción –diferente a la da-

da por la Real Academia Española— de establecimiento docente privado, generalmente unipersonal y con fines de lucro (cfr. RAE 1992: 16-17). Tal es el caso de las “academias” que la organización cuzqueña promociona en Argentina.

Entidades como ésta y otras —carentes de toda representatividad social o científica— son utilizadas para construir una red que avale petitorios a organismos nacionales e internacionales. Las recientes actividades de la Comisión ARI (Alfabeto *Runasimi Inka* [en línea]) en territorio argentino, son una clara muestra de ello. En su portal se autodefine como “un consorcio internacional” y como primer antecedente de su *Rimanakuy* Interandino de Pueblos Quechuas realizado en Cochabamba, Bolivia, entre el 12 y 13 de octubre del 2002, esgrime el siguiente argumento: “Octubre del 2000 – VI Congreso Internacional de Quichua celebrado en Santiago del Estero. El Dr. Klaus Lynge recibe el Mandato de iniciar procesos de Consulta a todos los países Q-hablantes y organizar un *Hatun Rimanakuy*” (ARI 2002; las cursivas son nuestras).

## Conclusión

Tal vez el más grave problema que enfrenta la lengua quechua en la región noroeste de Argentina, es que no puede ser apartada de la visión folclórica y pintoresca que se le ha impreso y que ha logrado ocultar la realidad socio-económica y cultural de un grupo social empobrecido y discriminado. La opresión cultural ha tomado diferentes formas en el Noroeste Argentino: una de ellas la glotofagia y, la falta de reconocimiento a las particularidades del español regional, otra de ellas. Contamos con un agente autor de la deculturación: la ideología conservadora, y serviles ejecutores: intelectuales y gobernantes. La tan ansiada homogeneización cultural que demandan los grupos de poder está servida en bandeja en el Noroeste Argentino.

La lengua quechua ha resistido siglos de dominación cultural y una mejora en su situación se dará cuando haya un cambio en las estructuras de poder existentes y los últimos acontecimientos políticos en Argentina y en otros países de América del Sur, nos permiten atesorar cierto optimismo.



## Notas

- 1 La versión preliminar del presente ensayo fue presentada en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51º Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003.

## Referencias

- Adelaar, Willem F.H.  
(1994) "Raíces lingüísticas del quichua de Santiago del Estero". *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborígen* (pp. 25-50). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Albarracín, Lelia I.  
(2002) "Lengua minoritaria y escuela". *I Simposio Internacional y V Regional de la Cátedra UNESCO "Lectura y Escritura: Nuevos desafíos"*. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Albarracín, Lelia I. y Alderetes, Jorge  
(2003a) "Lenguas aborígenes en comunidades criollas: un motivo más para la exclusión". En Alicia Tissera y Julia Zigarán (Comps.), *Lenguas y culturas en contacto* (pp. 147-158). Salta: CEPIHA/Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades.
- Albarracín, Lelia I. y Alderetes, Jorge  
(2003b) "¿Homogeneización o regionalización?" En *Actas en CDROM del Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación. ¿Mejor educación para todos?"* Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Humanidades y Filosofía.
- Albarracín, Lelia, Tebes, Mario y Alderetes, Jorge, comps.  
(2002) *Introducción al quichua santiagueño por Ricardo Nardi*. Buenos Aires: Dunken.
- Albó, Xavier  
(1992[1987]) "Criterios fundamentales para un alfabeto funcional del quechua". En Juan Carlos Godenzzi (Ed.-Comp.), *El quechua en debate* (pp. 145-124). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Alderetes, Jorge R.  
(2001) *El quichua de Santiago del Estero*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- ARI (Comisión Alfabeto Runasimi Inka)  
(2002) "Informe Circular". Lima, 19/10/2002. [En línea].  
<http://www.runasimi.net/info-oct02.htm>.

- Avni, Haim y Senknam, Leonardo, comps.  
 (1993) *Del campo al campo: colonos de Argentina en Israel*. Buenos Aires: Editorial Milá – AMIA/Universidad Hebrea de Jerusalén, Instituto de Judaísmo Contemporáneo.
- Boman, Eric  
 (1991[1908]) *Antigüedades de la región andina de la República Argentina y del desierto de Atacama*. Tomo II. Jujuy, Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- Censabella, Marisa  
 (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo  
 (2003) *Lingüística quechua*, 2ª ed. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- Christensen, Juan  
 (1917) “Toponimia de la provincia de Santiago del Estero”. En Jorge Fernández (Ed.), *Centros más importantes de la población de Santiago del Estero en 1916* (pp. 85-133). Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- de Granda, Germán  
 (1998) “Introducción”. En Ana María Fernández Lávaque y Juana Rodas (Comps.), *Español y quechua en el noroeste argentino. Contactos y transferencias* (pp. 7-9). Salta: Universidad Nacional de Salta.
- de Granda, Germán  
 (1999) “Historia lingüística y tipología genética del quechua de Santiago del Estero, Argentina”. *Revista Andina*, 17, 1 (julio 1999), 109-136. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- de Granda, Germán  
 (2001) *Estudios de lingüística andina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fernández Lávaque, Ana María y Rodas, Juana, comps.  
 (1998) *Español y quechua en el noroeste argentino. Contactos y transferencias*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Jung, Ingrid  
 (1992) “El quechua en la escuela: la experiencia del programa de educación bilingüe – Puno”. En Juan Carlos Godenzzi (Ed.-Comp.), *El quechua en debate* (pp. 145-124). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Kirtchuk, Pablo  
 (1987) “Le parler quechua de Santiago del Estero: quelques particularités”. *Amerindia*, 12, 95-110.
- Lafone Quevedo, Samuel  
 (1927[1894]) *Tesoro de catamarqueñismos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tucumán.
- MCYE  
 (1998) “Acuerdo: marco para la enseñanza de lenguas”. En *Documentos para la concertación, Serie A N° 15, Mayo 1998*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación.

Moreno Cabrera, Juan Carlos

- (2000) *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.

Nardi, Ricardo L. J.

- (1962) "El quichua de Catamarca y La Rioja". *Cuadernos del Instituto Nacional de Investigaciones Folklóricas*, 3, 189-285. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.

Nardi, Ricardo L. J.

- (1986) "Características dialectales del quichua santiaguense". *El Liberal*, Sección Cultural, 03/11/1986, p. 4 col. 4ª y p. 15 col. 1ª. Santiago del Estero, Argentina.

Quesada, Vicente G.

- (1863) "Apuntes sobre el origen de la lengua quichua en Santiago del Estero". *La Revista de Buenos Aires, Historia Americana*, I, 5, 5-24.

RAE (Real Academia Española)

- (1992) *Diccionario de la lengua española*, 21ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.

Stark, Louisa R.

- (1985) "History of the Quichua of Santiago del Estero". En Harriet E. M. Klein y Luisa R. Stark (Eds.), *South American Indian languages: Retrospect and prospect* (pp. 732-752). Austin: Universidad de Texas.

Stavenhagen, Rodolfo

- (2002) "La diversidad cultural en el desarrollo de las Américas. Los pueblos indígenas y los estados nacionales en Hispanoamérica". *Cultural Studies Series: N° 11, Unit for Social Development Education and Culture, Organization of American States*. [También en línea.]  
<http://www.oas.org/udse/documentos/stavenhagen.doc>.

Tusón, Jesús

- (1995) *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

UNT (Universidad Nacional de Tucumán)

- (2000) *Resolución del HCD, FFyL, N° 433-106-2000 del 2 de agosto*. Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.



## EL PERIÓDICO *EL LÁPIZ*

---

### Un intento en el siglo XIX de conservar la memoria y lenguas de los pueblos indígenas de Mérida<sup>1</sup>

Suhaill Avendaño Bolívar  
*Universidad de los Andes*  
*Mérida, Venezuela*

#### Introducción

Como se sabe, hay agentes oficiales de planificación lingüística, como son la Real Academia Española y la escuela; pero también existen otros agentes de planificación lingüística, que se consideran no oficiales. El presente trabajo se propone estudiar el tipo de planificación lingüística ejercida a través de un medio de comunicación, en este caso, la prensa, el cual se considera un agente de planificación lingüística no oficial, desde donde se ha promovido el cultivo del lenguaje y, en *El Lápiz*, también la campaña de conservación de las lenguas de los pueblos indígenas de los Andes. En este artículo mostraremos el importante papel que desempeñó el periódico *El Lápiz* de la ciudad de Mérida a finales del siglo XIX en la conservación, aceptación y valorización de las lenguas indígenas de la región andina de Venezuela. Este periódico fue editado por Don Tulio Febres Cordero, y se comportó como un agente de planificación lingüística.

En Venezuela, la razón por la cual los periódicos son agentes muy importantes de planificación lingüística, es que los autores de las columnas aparecidas en los diarios gozan de gran credibilidad y respeto de parte de los lectores, porque poseen una reconocida trayectoria

intelectual. En la actualidad conocemos el manual de estilo de *El Nacional* y la labor de autores individuales, como escritores de cartas o columnistas, como fue el caso de Ángel Rosenblat y lo es actualmente el de Alexis Márquez Rodríguez. Estas intervenciones de la prensa en el habla forman parte de una planificación lingüística que implica la existencia de un discurso normativo el cual distingue entre usos correctos e incorrectos, de un agente planificador, y de la remisión a aparatos de referencia como las gramáticas y los diccionarios (cfr. Pessoa de Barros 1997).

Las intervenciones del agente de planificación lingüística *El Lá-piz* estuvieron vinculadas con la idea de valorización y respeto de las lenguas indígenas, como resultado de la independencia política que gozaba Venezuela y el proceso de construcción de la identidad nacional. La historia y la experiencia nos demuestran que todo proceso de cambio genera conflictos, debido sobre todo a choques ideológicos. Sobre esto opera la planificación lingüística, planteándose en función de un conjunto de valores, intereses e ideologías que operan en una determinada comunidad en un momento dado. En esta investigación analizaremos los artículos relacionados con las lenguas indígenas de la región andina de Venezuela, publicados en el periódico *El Lá-piz*, para ver, a través de este análisis, el rol de la prensa en la intervención y planificación lingüística.

## Una identidad para Venezuela

La configuración de la identidad nacional en la cultura política venezolana es bastante compleja, ésta comienza a configurarse desde las altas esferas del poder político, a partir de la independencia. Así, se buscaba desarraigar la cultura hispana, puesto que se consideraba un factor de perturbación para la consolidación de la república (cfr. Carrera Damas 1988).

Para Venezuela el siglo XIX representa un período de intensos cambios, donde la actividad política abarcó todos los ámbitos de la vida venezolana. Las luchas por la independencia y consolidación político-jurídica de la nueva república, generaron posiciones hacia la lengua española entre los intelectuales. En primer lugar, se repudió la lengua porque representaba un vínculo con España, en segundo lugar, hubo quienes asumieron la tarea de defender la conservación y pureza de la

lengua. De este modo, surgieron fuertes discusiones a través de la prensa, medio de comunicación por excelencia para la época, defendiendo una u otra posición (cfr. Blanco 1991).

Los intelectuales y políticos vieron en la construcción de la identidad nacional, el medio a través del cual se podía consolidar el estatus político-jurídico de la república venezolana, ante la amenaza aún presente de volver a la condición de colonia española; preciso es recordar que España reconoció la independencia política de Venezuela, después de haber invertido algunos años para tratar de reconquistarla. Es así, que a Venezuela se le reconoció su independencia política el 27 de mayo de 1845 a través del tratado de paz y reconocimiento celebrado entre Venezuela y S. M. Católica, donde se acordó que España renunciaba a reconquistar el territorio de Venezuela en los artículos 1, 2 y 3 (cfr. DHV 1997).

El ambiente de inestabilidad política, vivido antes del reconocimiento y los que posteriormente generaron las luchas internas para la consolidación del Estado, produjo dos modelos de construcción de la identidad nacional. El primer modelo, rechazaba cualquier vínculo con España, lo importante era establecer diferencias con el antiguo opresor. El segundo modelo, buscaba crear una identidad nacional, partiendo de los aportes de la cultura indígena, la hispana y algunos elementos de la cultura africana que trajeron los esclavos; con el único fin de buscar la conciliación social y la estabilidad política necesarias para la consolidación del nuevo Estado venezolano. Otro elemento importante en la construcción de la identidad nacional, fue el heroísmo, el cual se fundamentó en el hecho de la gran participación y protagonismo de los venezolanos en la gesta independentista (cfr. Carera Damas 1988).

### **Febres Cordero, planificador**

El proceso político venezolano de construcción de la identidad nacional, configuró un intelectual observador y eminentemente crítico de la actividad política y, su repercusión en los ámbitos culturales, sociales y lingüísticos. Así nos encontramos a finales del siglo XIX con Febres Cordero, un escritor merideño de reconocido prestigio, el cual desempeñó la tarea de preservar la memoria de los pueblos indígenas de la región a través de la escritura. Su periódico *El Lápiz* fue de gran importancia en la conservación y valorización de las lenguas indígenas en la región andina de Venezuela.

El periódico *El Lápiz* se comportó como agente de planificación lingüística, entendiendo por planificación lingüística la intervención voluntaria o deliberada, por parte de un autor o varios autores, en los asuntos referentes al lenguaje para el logro de un determinado objetivo (cfr. Avendaño 2004). En consecuencia, el periódico *El Lápiz* cumplió tres propósitos principales en la sociedad merideña: (a) la corrección idiomática; (b) la valorización de la lengua castellana; y (c) la conservación y reconocimiento de las lenguas indígenas.

A través de la corrección idiomática buscó minimizar o reducir el uso de vulgarismos y especialmente barbarismos<sup>2</sup> (galicismos y anglicismos), tanto en el habla popular como en el habla culta, tan frecuentes en el siglo XIX por el prestigio que gozaba el francés como lengua de cultura (cfr. Blanco 1991) y el inglés por la consolidación de Inglaterra como potencia mundial y luego de los Estados Unidos.

El propósito de la valorización de la lengua castellana consistió en coordinar los esfuerzos y recursos de los intelectuales en pro de una apreciación de la lengua castellana, sin prejuicios y rencores políticos. Ésta fue una idea concebida por Febres Cordero, para tratar de frenar la preferencia de los hablantes por el uso de barbarismos, lo que a su juicio trae como consecuencia la pérdida de valor de la lengua castellana.

En este mismo sentido, propone la valorización de las lenguas indígenas, pues considera que ellas son fundamentales para la creación de la identidad venezolana. De aquí la intención de Febres Cordero de crear en 1925 una *Liga protectora del lenguaje nacional*,<sup>3</sup> que vendría a hacer una institución oficial de la lengua en Venezuela. Por tal motivo, apela a la capacidad de la prensa —como medio de comunicación de alto impacto— para la propagación de la norma lingüística y la valorización de las lenguas autóctonas.

Por otro lado, *El Lápiz* fue agente de planificación lingüística independiente, no estuvo bajo la conducción de una institución, ni representó a institución alguna. No obstante, la información que brindó a la comunidad merideña se ajustó a la visión institucional, es decir, se ajustó a los dictámenes de la Real Academia Española, pero manteniendo siempre una posición crítica ante esta institución oficial de la lengua (cfr. Avendaño 2004).

La planificación lingüística fue un proceso continuo que llevó a cabo en la ciudad de Mérida el periódico *El Lápiz*, desde el año 1885 hasta el año 1896, reflejando las tendencias y hábitos lingüísticos en di-



cha ciudad. Las intervenciones del agente planificador se caracterizaron por ser consecuentes con la campaña de orientación sobre el reconocimiento y aceptación de las lenguas indígenas. Entre las intervenciones más frecuentes están (a) controlar el uso de barbarismos y vulgarismos que atentan contra la norma lingüística; (b) promover el uso de palabras castizas, ya en desuso por parte de los hablantes; (c) intervenir en la corrección del habla popular a través de un juicio estético; (d) promover la valorización de la lengua castellana; y (e) promover la valorización y conservación –al menos en registros– de las lenguas indígenas.

*El Lápiz* se vinculó entonces con la necesidad de conservar la memoria y las lenguas de los pueblos indígenas de Mérida. La valoración de las lenguas indígenas se puede clasificar en dos posturas. La primera es la creación de una identidad nacional, a partir de la tradición hispánica y de la incorporación de los aportes de la cultura indígena y algunos elementos de la cultura africana que trajeron los esclavos. La segunda postura es la conservación de las lenguas indígenas para el estudio de la lingüística e historia precolombina (Febres Cordero 1960: 19).

En los pueblos indígenas, la memoria era preservada del olvido mediante los narradores que, en forma de leyenda, transmitían el saber acumulado a sus descendientes. Así se ha seguido haciendo –incluso hasta nuestros días–, sin embargo, el contacto con la cultura de los conquistadores generó serios riesgos para la continuidad y desarrollo de las culturas autóctonas, relegando la cultura y la lengua indígena a las relaciones familiares. Por tal motivo, Febres Cordero utilizó el medio transmisor de la cultura occidental, la escritura y, más precisamente, la prensa, para preservar la memoria de los pueblos indígenas de Mérida. Entre los pueblos autóctonos de la región merideña menciona los siguientes: “los Timotes, nación fuerte y guerrera que daba nombre a la comarca, confinantes con los Cuicas de Trujillo; los Mucuchíes, Escagueyes y Tabayes, del otro lado del páramo hacia Mérida; los Mucunoes, Mucubaches, Mirripuyes, Miguríes, Aricaguas, Judigues, Mucutuyes y Canaguaes” (Febres Cordero 1960: 49) entre otros.

Febres Cordero basa su trabajo en la investigación de campo, en la comunicación directa con los indígenas pues, como es bien sabido, los testimonios orales constituyen la fuente substancial de la memoria histórica de los pueblos indígenas:

Aricagua es uno de los pueblos más retirados de Mérida. [...] había allí monumentos precolombinos e indios que hablaban primitiva lengua. Muy encumbrado vivía el indio a quien perseguíamos para la investigación lingüística. Se subía fácilmente por una serie de planos muy bien hechos, a modo de escalinatas, obra de una civilización remotísima, como de otras semejantes que existen por aquellas partes de la gran cordillera. (Febres Cordero 1930: 68)

## Las lenguas de los pueblos indígenas de Mérida

Las lenguas indígenas despiertan interés y curiosidad en Febres Cordero, por ser ésta “una de las características culturales más relevantes de los indígenas” (Álvarez 1992: 21). Febres Cordero centra su trabajo en la descripción de una fonética de dialectos indígenas y en la recopilación de voces indígenas, para crear un vocabulario general. Entre la descripción fonética de dialectos indígenas podemos señalar:

Existía cierto sonido nasal, observado también por el viajero Wiener en el habla de algunas tribus del Amazonas, sonido que corresponde a algo así como débil ronquido, inarticulado, que se escapa más de la nariz que de la boca, y que no puede expresarse sino por una *n*, o más bien por una *m* inicial. Así lo representamos cuando lo oímos por primera vez de labios indígenas en Mucuchíes. (Febres Cordero 1960: 20; el énfasis es mío)

Las lenguas indígenas han sido tradicionalmente orales; de ahí la dificultad de su conservación para la posteridad. A esto se une la interferencia con el español, que traerá lo que el escritor llamó la “corrupción” de la lengua indígena y el peligro de su lenta desaparición. Aunque este tipo de situaciones es normal entre lenguas que se encuentran en contacto (cfr. Obediente 2000), Febres Cordero se preocupó por recoger voces indígenas, para crear un vocabulario general de éstas; sin embargo, el trabajo presentó dificultades, pero dejemos que sea el mismo Febres Cordero quien nos explique:

Uno de los escollos de la recolección de voces entre los indios que aún conservan algo de su primitivo idioma, está en la corrupción de su lenguaje por la mezcla con el español, ora sea porque adulteran el indígena, introduciendo en él elementos fonéticos de Castilla, ora porque alteran los vocablos castellanos hasta el grado de hacerlos parecer

como indígenas, escollos que hemos procurado evitar cuidadosamente hasta donde nos ha sido posible, por medio de la comparación de las palabras de un individuo con las de otro de su mismo dialecto, y también estudiando con detenimiento las raíces y voces simples. (Febres Cordero 1960: 23)

La existencia de varias lenguas indígenas en la región, era otra dificultad para la elaboración del *Vocabulario General*. El estudio de las lenguas indígenas, específicamente en Mérida, se complicaba en algunos casos, por las variantes idiomáticas que existían; aunque pertenecían a una misma familia lingüística poseían sus variaciones dialectales. El caso de los pueblos indígenas de Mérida ha sido clasificado como perteneciente a la lengua Muisca o Chibcha, la cual era la más extendida e importante familia lingüística de la zona andina colombiana limítrofe con los Andes venezolanos (cfr. Febres Cordero 1960).

No hablaban el mismo dialecto todos los indios de los Andes: puede decirse que cada pueblo o agrupación tenía uno que le era particular, aunque todas notablemente semejantes entre sí por ser formadas sobre una misma lengua, con toda probabilidad la misma sobre la cual se formó la muisca o chibcha, de la cual poseían varias voces sin alteración alguna, al menos en Mérida. (Febres Cordero 1960: 18)

Respecto a la variedad de lenguas indígenas, Campos del Pozo en su libro *Los agustinos en la evangelización de Venezuela* nos dice:

El fenómeno lingüístico de los aborígenes del occidente venezolano preocupó a los doctrineros [...], porque en los márgenes del Lago de Maracaibo había cuatro lenguas diferentes y en el interior hasta siete idiomas distintos. En la provincia de Mérida, donde predominaba el Mucuchí de la familia, Timote-Cuica 3, había dialectos afines con influencias lingüísticas de otras naciones, mientras que en la parte de San Cristóbal y en los Llanos, como en la parte Sur del Lago de Maracaibo, los idiomas eran tan diferentes que tribus vecinas necesitaban intérprete para entenderse. Varios centenares de antiguos tuvieron que aprender las lenguas indígenas de Venezuela para hacer de doctrineros, título que no se confería sin antes haber sufrido un examen, como lo establecían varias Cédulas Reales de 1578, 1580, 1582. (1979: 71)

No obstante, Febres Cordero consideró que la desaparición progresiva de las lenguas indígenas de los Andes, era la mayor dificultad para el desarrollo de sus investigaciones:

Tratándose de tantas tribus y particularidades existentes en los Andes para el tiempo de la conquista, y perdidas en lo general sus lenguas, es casi imposible poder precisar hoy el número de ellas, o los dialectos en que estuviesen divididas las principales. Es un hecho que en Trujillo una de las más importantes, acaso la matriz, era la Cuica, a cuyo estudio se ha dedicado con loable empeño el doctor Amílcar Fonseca; en el Táchira, la de los Capachos y Lobateras, tribus dominantes que ocupaban vasto territorio; y con respecto a Mérida, creemos que corresponde la preeminencia a la lengua de los Mucubaches y Mucuchíes, así por el gran número de gentes que la hablaban en los valles y mesetas más elevadas de la Cordillera, como por ser el idioma de los pueblos de mayor cultura hallados en la comarca. (Febres Cordero 1960: 24)

Otra dificultad que se le presentó para la realización de sus trabajos fue la descripción fonética.

Una dificultad, hasta cierto punto irremediable, se presenta en el estudio de la fonética y la etimología de los dialectos indígenas, dificultad que nace en la forma en que nos han sido transmitidas las voces, viciadas en lo general y algunas completamente desnaturalizadas por la pronunciación y ortografía españolas. (Febres Cordero 1960: 19)

Entre las contribuciones realizadas por Febres Cordero a través de los estudios fonéticos se pueden mencionar las siguientes:

La letra *d* no existía en los dialectos andinos. Puede considerarse excepciones las voces en que figura como Durí, Torondoy y algunas otras muy raras. Creemos que la segunda citada sea originalmente Toronnoy, y que la doble *n* haya sido convertida en *d* por los españoles. El sonido fuerte de la *j* tampoco es indígena. En las voces en que aparece hoy esta letra, a la verdad abundante en los Andes, pudiera emplearse con más propiedad fonética la *h*, porque se trata de señalar una breve pausa o aspiración. Así lo hicieron los primeros españoles escribiendo v.g., Buhay, Tinoho, convertidos después en Bujía y Tinojo. También solían representarla con *s*, como en *hisjust* o *hisut*, y por contracción *sut*, que significa tres. (Febres Cordero 1960: 20; el énfasis es mío)

Las lenguas de los pueblos indígenas de Mérida no desaparecen de inmediato. Durante un tiempo más o menos prolongado, existe una situación de bilingüismo producto de la ocupación de sus territorios por parte de los españoles, los cuales imponen su lengua basándose en distintas formas de presión. Un ejemplo de ello es cuando dice:

[S]e les llegó a persuadir que el uso de sus lenguas era cosa mala, y tanto penetró en el ánimo de ellos esta errónea creencia, que aun terminada la dominación española, hasta hace poco, se negaban tenazmente a hablar, fuera de la intimidad de los suyos, los que algo sabían de su primitivo idioma, temerosos todavía de incurrir en alguna pena. (Febres Cordero 1960: 18)

Febres Cordero nos ofrece un vocabulario de voces indígenas, las cuales recogió personalmente en Mucuchíes y los pueblos del sur de Mérida a partir de 1884, publicado en el periódico *El Lápiz* y luego corregido y ampliado en *Archivo de historia y variedades*. Allí, Febres Cordero nos presenta voces agrupadas alfabéticamente y ofrece definiciones claras y sencillas de las voces. Se mencionan a continuación algunas voces del *Vocabulario general* elaborado por Febres Cordero.

*Cursún*, otra voz para llamar a la mujer

*Cusmán*, madre, mamá

*Gustat*, padre, papá

*Mucu*, dicho también moco, voz muy común al principio de las voces territoriales en torno de las Sierras Nevadas de Mérida principalmente. Tavera Acosta dice que mucu significa nudo, cerrito, y que mocomoco quiere decir nudoso. A la verdad, no podemos aseverar qué significa aisladamente mucu. Llama la atención que algunos lugares en que más ocurre esta voz inicial, están agrupados hacia el sur en Aricagua y pueblos circunvecinos, lo mismo que en los dominios de los Mucuchíes y Mucubaches, lo más agrio de la serranía. Es indudable que tal raíz expresa la idea de sitio o lugar; y parece el rastro de un pueblo invasor, procedente del sur, es decir, de los llanos de Venezuela.

*Schep*, fuerte, poderoso, derivado de Ches, dios; nombre dado a los españoles por los indios. También puede derivarse de Shué, sol, en chibcha y en guajiro. (Febres Cordero 1960: 24-37)

El objetivo que se persigue con la recopilación de estas voces, según nos señala el mismo Febres Cordero es “tan sólo salvar del olvido

los restos del idioma primitivo de las Sierras Nevadas” (Febres Cordero 1960: 37). También nos informa que

[F]ormar [...] un cuerpo de voces de mayor consideración, que hiciera perdurable el antiguo idioma de la comarca andina, y a ello proponemos en la limitada esfera de nuestros estudios, ofreciendo [...] un vocabulario formal, y más rico que los publicados hasta el presente. (Febres Cordero 1960: 18)

Pero sus preocupaciones no se limitan al deseo de preservar los restos de la lengua de los primeros habitantes de Mérida, los indígenas, sino que van orientados a preservar lo que será objeto de estudio de la lingüística precolombina de Venezuela, porque al sentir de Febres, “[d]a lástima ver cómo ha desaparecido casi todo un idioma que pudo haberse conservado y estudiado en beneficio de la lingüística e historia precolombina de Venezuela” (1960: 19).

## El legado de las lenguas indígenas en la actualidad

Si bien es cierto que las lenguas indígenas de Mérida desaparecieron, también es cierto que existe un sustrato indígena en el léxico, a continuación se mencionan algunos nombres territoriales que es el legado indígena que destaca principalmente, debido a que la mayor parte de los pueblos que conforman o integran geopolíticamente el estado de Mérida en la actualidad, poseen nombres de origen indígena, cuya raíz es *mucu* y *moco*; que como bien señaló Febres Cordero, son voces indígenas que denotan la idea de sitio o lugar. Por ejemplo: Mucutuy Mucuchachi, Mucujepe, Mucujote, Mucundo, Mucucharaní, Mucuruba. Para finales del siglo XIX, Febres Cordero había realizado la siguiente lista de nombres territoriales:

Mucubás, Mucuambín, Mucubabas, Mucubabí, Mucubache, Mucubají, Mucubanga, Mucubapapín, Mucubás, Mucubuco, Mucubuche, Mucubote, Mucucabocé, Mucucaicuy, Mucuarú, Mucucacuy, Mucuquí, Mucuy, Mucuchachás, Mucuchachay, Mucuhachí, Mucuchanchi, Mucupapi, Mucuchapi, Mucucharaní, Mucuchíes, Mucuchictén, Mucufés, Mucuguó, Mucugute, Mucuibuche, Mucuirá, Mucujamán, Mucujepe, Mucujún, Mucumamó, Mucumán, Mucumbás, Mucumbán, Mucumbís, Mucumís, Mucumpate, Mucumpí, Mucumpú, Mucunches, Mucun-

dú, Mucuntapa, Mucuño, Mucuñuque, Mucupán, Mucupatí, Mucupiche, Mucupís, Mucupén, Mucuquiche, Mucuró, Mucurúa, Mucuruche, Mucurufuén, Mucuríta, Mucurambún, Mucurandán, Mucuraní, Mucurano, Mucurapapú, Mucurísá, Mucuritarí, Mucurubá, Mucuranú, Mucurujún, Mucurún, Mucurutey, Mucurutú, Mucusá, Mucusán, Mucusancú, Mucusangú, Mucusé, Mucusín, Mucusnundá, Mucusirí, Mucusubiche, Mucusún, Mucusuquián, Mucusurá, Mucusurú, Mucután, Mucutapó, Mucutaray, Mucutatay, Mucutén, Mucuteo, Mucutete, Mucutibón, Mucutirí, Mucutisis, Mucutuán, Mucutubán, Mucutubarí, Mucutucuo, Mucutupío, Mucuy, Mucuyapú, Mucuyique, Mucuyupú, Mocoabas, Mocobabás, Mococón, Moconoy, Mococho, Mocuy, Mocoa, Mocoguy, Mocoinó, Mocomabás, Mocomboco, Mocombós, Mocomamó, Moconó, Moconoque, Moconón, Moporopo, Mocosós, Mocososós, Mocotanán, Mocotapó. (Febres Cordero 1960: 38)

Pero no sólo la cultura indígena está presente en el léxico, sino también en otras manifestaciones culturales, por ejemplo, la artesanía, la comida, las tierras comunales y fiestas tradicionales. Así encontramos el caso de la fiesta de San Benito, que presenta elementos de las antiguas culturas indígenas de los habitantes de los Andes venezolanos.

Bastidas (1994) vincula la fiesta de San Benito con la fiesta indígena denominada la “Bajada del Ches”, a través de un análisis estructural. Anteriormente señalamos que Febres Cordero clasificó el término ‘ches’ como de origen indígena, el cual significaba ‘dios’. Por Bajada del Ches, se ha entendido que fue una fiesta religiosa, cuya finalidad era la comunicación del chamán o *piache* con Dios, para obtener información sobre la cosecha, si ésta era abundante o por el contrario sería escasa. Bastidas (1994: 59-60) encuentra las siguientes semejanzas entre la fiesta del Ches y San Benito.

- El ser supremo de los Andes era el Ches. El santo más importante actualmente en la cordillera de Mérida es San Benito.
- La fiesta del Ches era denominada “la Bajada del Ches”. Hoy la fiesta de San Benito es llamada “la Bajada de San Benito”.
- Hay muchos indicios de que la fiesta del Ches se efectuaba a finales de diciembre y principios de enero, lo que correspondía al solsticio de invierno. La de San Benito va de finales de diciembre hasta principio de enero o febrero, según las comunidades (hasta la fiesta de la Candelaria).

- El Ches sentenciaba cómo estarían las cosechas, por ello los indígenas se preparaban para una gran procesión, la cual efectuaban bailando al son de maracas, tambores y chirima. A San Benito se le pide prosperidad en las cosechas así como en todas las actividades del año que está por comenzar y se festeja sus días con baile, comida, bebida y misa.
- El Ches era el ser dispensador del bien y el mal [...] y San Benito tomó su puesto.

En la fiesta de San Benito se pueden apreciar elementos de las culturas indígenas mezcladas con el catolicismo hispano, dando como resultado un sincretismo cultural caracterizado por visiones particulares en torno al fenómeno religioso. Actualmente continúa siendo objeto de estudio para los antropólogos y, objeto de devoción y fe por parte de las comunidades campesinas de la región, además de atractivo turístico para los amantes de las fiestas tradicionales de Venezuela.

## Conclusión

Febres Cordero, concibió la idea de utilizar la prensa para conservar, valorar, fortalecer, ampliar y difundir el conocimiento acerca de las lenguas de los pueblos indígenas de Mérida. Además, fue pionero en el campo de la investigación en las lenguas indígenas de Venezuela y en la producción de materiales para el estudio de la lingüística prehispánica. También motivó a otros investigadores a estudiar más sobre la cultura de los pueblos indígenas y así develar el tesoro cultural.

Como se dijo anteriormente, el vocabulario de voces indígenas, recogido por Febres Cordero desde 1884 y hasta casi el final de sus días, fue publicado en el periódico *El Lápiz* y luego publicado en el *Archivo de historia y variedades*. *El Lápiz* se comportó como un agente de planificación lingüística, vinculado con la idea de valorización y respeto de las lenguas indígenas, como resultado de la independencia política que gozaba Venezuela, ya para ese entonces. La historia y la experiencia nos demuestran que todo proceso de cambio genera conflictos, debidos sobre todo a choques ideológicos. Sobre esto opera la planificación lingüística, planteándose en función de un conjunto de valores, intereses e ideologías que operan en una determinada comunidad en un momento dado.



El presente estudio descansó sobre el análisis minucioso de los artículos relacionados con las lenguas indígenas de la región andina de Venezuela en el periódico *El Lápiz*. Además, son escasos los estudios sobre la obra de Febres Cordero en el campo de conservación de la cultura y lengua de los pueblos indígenas de los Andes. Por lo tanto, este trabajo tiene un carácter exploratorio y está abierto a la discusión de ideas que puedan orientar a una futura investigación.

## Notas

- 1 La versión preliminar del presente ensayo fue presentada en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51º Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003.
- 2 Se entiende por barbarismo el uso de vocablos, frases o giros de un idioma extranjero en la lengua castellana.
- 3 Si bien es cierto que existía en el país desde 1883 la Academia Venezolana de la Lengua, también es cierto que esta institución aún no estaba del todo consolidada y su poder como institución oficial de la lengua en Venezuela no llegaba al interior del país. Son muchos los factores que intervienen en este debilitamiento institucional, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: (a) la inestabilidad política que constantemente sufría Venezuela, como consecuencia de la lucha por el poder político entre los caudillos; y (b) la dificultad para comunicarse entre los estados que integran el país, por la falta de vías de comunicación, lo que trajo como consecuencia el debilitamiento del poder central y sus instituciones en el interior del país.
- 4 En la clasificación de áreas culturales elaborada por el estudioso venezolano Miguel Acosta Saignes (1952, 1954) se utilizó el concepto timoto-cuicas para agrupar a las etnias indígenas de la zona andina. Este concepto es cuestionado por los actuales investigadores, por el hecho que se agruparon muchas etnias indígenas, sin tener en cuenta la diversidad cultural que existió entre ellas (cfr. Clarac 1985; Salas 1971; Wagner 1970, 1972). Los estudios de Febres Cordero que datan de finales del siglo XIX, señalan claramente la diversidad cultural de los pueblos indígenas que habitaban antiguamente la zona andina.

## Referencias

- Acosta Saignes, Miguel  
(1952) "El área cultural prehispánica de los andes venezolanos". *Archivos Venezolanos de Folklore*, 1, 45-72 (Caracas, Venezuela).
- Acosta Saignes, Miguel  
(1954) *Estudios de la etnología antigua de Venezuela*. Caracas: Instituto de Antropología y Geografía/Universidad Central de Venezuela.
- Álvarez, Alexandra  
(1992) "La perspectiva sociolingüística". En Alexandra Álvarez, Paola Bentivoglio, Enrique Obediente, Mercedes Sedano y Mara Josefina Tejera, *El idioma español de la Venezuela actual* (pp. 8-21). Caracas: Cuadernos Lagoven.
- Avendaño Bolívar, Suhaill  
(2004) *El periódico El Lápiz como agente de planificación lingüística*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes (Manuscrito no publicado).
- Bastidas, Luis  
(1994) "El San Benito de Timotes, o como un ritual de origen prehispánico incorpora hoy elementos de la modernidad después de haber incorporado el Catolicismo". *Boletín Antropológico*, 32, 44-65 (Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes).
- Blanco, Mercedes Isabel  
(1991) "Aspectos históricos e ideológicos de las actitudes lingüísticas en el Río de la Plata y Chile (1810-1850)". CONICET/ Universidad Nacional del Sur. [En línea]. [http://www.aicd.org/interamer/interamerhtml/weinberghhtml/weinb\\_Blanco.htm-70k](http://www.aicd.org/interamer/interamerhtml/weinberghhtml/weinb_Blanco.htm-70k)
- Campo del Pozo, Fernando  
(1979) *Los agustinos en la evangelización de Venezuela*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Carrera Damas, Germán  
(1988) *Formulación definitiva del proyecto nacional: 1870-1900*. Caracas: Cuadernos Lagoven.
- Clarac, Jacqueline  
(1985) *La persistencia de los Dioses, etnografía cronológica de los Andes venezolanos*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- DHV (*Diccionario de Historia de Venezuela*), 2ª ed.  
(1997) Caracas: Fundación Polar.
- Febres Cordero, Tulio  
(1960) *Archivo de historia y variedades*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Febres Cordero, Tulio  
(1930) *Archivo de historia y variedades*. Caracas: Parra León.
- Pessoa de Barros, Diana Luz  
(1997) "A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens". En Dino Preti (Ed.), *O discurso oral culto* (pp. 29-43). São Paulo: Humanitas-FFLCH/USP.

Salas, Julio César

- (1971) *Tierra Firme, Venezuela y Colombia. Estudios sobre etnología e historia*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Obediente, Enrique

- (2000) *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Wagner, Erika

- (1970) "Arqueología de la región de Mucuchíes". *Acta Científica Venezolana*, 21, 5, 180-185. También publicada en la *Revista Dominicana de Antropología e Historia I, II (1971-1972)*, 79-87.

Wagner, Erika

- (1972) "Prehistoria de los Andes venezolanos". *Acta Científica Venezolana*, 23, 3 (supl.), 181-184. Archivo cuatrienal IVIC 1968-1971.



# CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS REGIONALES

---

## Lenguas y culturas en educación<sup>1</sup>

Madeleine Zúñiga

Lucía Cano C.

*Instituto de Estudios Regionales “José María Arguedas”*

*Ayacucho, Perú*

Modesto Gálvez R.

*Ministerio de Educación del Perú*

## Introducción

La elaboración de políticas regionales es un proceso que recién se inicia en el Perú, país caracterizado por un férreo centralismo que parecía difícil de sustituir. La Ley Orgánica de Bases de la Descentralización N° 27783, promulgada a fines del 2002, otorga a los ciudadanos la base jurídica para pensar las políticas en una doble dimensión, la nacional y la regional y para participar en un doble papel, como actores sociales, legisladores, y como sujetos cumplidores de la ley. En los últimos años, la sociedad venía planteando sus demandas y propuestas al margen de los canales tradicionales de expresión política, los sindicatos y los partidos políticos. Más bien, sectores de la población, tanto urbanos como rurales, aunque con predominio de los primeros, recurrieron a nuevas formas asociativas como las mesas de diálogo, las redes institucionales, los foros, para abrir el debate y comenzar a plantear propuestas alternativas desde la sociedad civil.

En el campo de la educación, durante el Gobierno de Transición noviembre 2000 a julio 2001 se convocó, a través del Ministerio de

Educación, a una Consulta Nacional de Educación en todos los departamentos del país. Los resultados de esta consulta fueron dados a conocer en una Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación, elaborada por una comisión nombrada para tal fin en setiembre del 2001. Los limitados resultados de esta consulta consideramos que se debieron al carácter nacional de ésta, que pasó por alto la diversidad de nuestro país y a que los temas abordados respondían más a una concepción burocrática y centralista de la educación, por lo tanto de mayor interés y comprensión para las personas directamente relacionadas con este sector. Tratar de abordar un tema tan complejo y crucial para el desarrollo como la educación debiera hacerse bajo modalidades y plazos que busquen impulsar una movilización/reflexión que incluya a los sectores más relegados o deficientemente atendidos, que son la mayoría.

A partir de estas lecciones es que nos abocamos a lograr una participación en la elaboración de las políticas educativas en torno a lenguas y culturas en el Perú. La metodología que proponemos para la construcción de políticas abre la posibilidad de recoger y acoger todo tipo de opinión, estimula las opiniones divergentes y las opuestas y garantiza la recuperación de todos los aportes. Del conjunto de esta diversidad de opiniones que emanan de una diversidad de actores es que debieran darse los procesos para generar políticas que respondan a la diversidad.

El proceso de descentralización recientemente iniciado en el Perú abre posibilidades de diálogo y participación efectiva en el diseño de políticas regionales. Ello requiere el fortalecimiento de capacidades para que los pobladores aporten y ejerzan derechos y obligaciones orientados al desarrollo de su región y al bien común. Ésta es la esencia del actor social. En la sociedad existe todo tipo de personas que se ubican en distintas situaciones pero no son actores sociales *per se*, ni se convierten en tales por el hecho de convocarlos para una consulta o un taller. La sociedad peruana, que ha pasado por periodos de violencia prolongada y de restringido ejercicio democrático, requiere que la elaboración de políticas se dé en procesos de reflexión y práctica en los que se vayan formando los actores sociales, quienes, finalmente, generarán corrientes de opinión que sustenten las políticas. De esta manera, las políticas responderán a las demandas y expectativas de los sujetos. Por eso, concebimos estos procesos

de construcción de políticas no solamente como participativos, sino también educativos.

En la elaboración de políticas educativas constatamos la carencia de una metodología en la que participe la población, aunque en la última década se han venido propiciando metodologías participativas en la elaboración de planes y propuestas de desarrollo. Reconocemos avances y logros en estas metodologías pero es pertinente señalar algunas de sus debilidades. Así, la participación en la formulación de políticas se entiende como la consulta a partir de propuestas elaboradas por expertos y/o políticos. La consulta adolece de algunas distorsiones porque la participación de la gente en la elaboración de las propuestas ocurre en un punto medio del proceso, pues el diseño y los análisis son responsabilidad de los especialistas; las opiniones son tan sólo insumos que pasan por una interpretación en la que pueden ser subsumidas e incluso desaparecer en la elaboración teórica que se presenta como resultado del proceso participativo. En algunos casos, contando inclusive con una participación amplia, masiva, se recoge solamente la opinión dominante, o la que viene de los más prestigiados, o la que más se acerca a los discursos oficiales. No se registra ni se da tratamiento a la diversidad de opiniones. Otras posibilidades de distorsión se deben a que las opiniones de la gente son presentadas en los textos finales con una jerga especializada que las vuelve poco comprensibles, quitándoles vigor y novedad. Éstas son algunas de las razones por las cuales las propuestas políticas no son asumidas por la población.

Lo participativo se plasma, entonces, en el consentimiento o consenso en torno a una propuesta cuyo contenido consigue la aprobación de parte de los consultados, pero éstos, al no haber participado en la elaboración misma de la propuesta, toman distancia frente a ella, no llegan a hacerla suya y no se comprometen a aplicarla y velar por su cumplimiento. En resumen, se avanza y se toma acuerdos en el discurso político pero la realidad social no cambia en la línea del acuerdo.

### **Metodología para la construcción de políticas sobre lenguas y culturas en educación**

En función de estas consideraciones es que nos abocamos a formular y experimentar una metodología que apuntara a lograr

una participación efectiva en la elaboración de las políticas educativas en torno a lenguas y culturas en el Perú. Es decir, formulamos una metodología para, inmediatamente, experimentarla y en el proceso mismo de su experimentación, validarla. La experimentación de la propuesta metodológica para la construcción de políticas de lenguas y culturas en educación se llevó a cabo en cinco ciudades del país, cuatro de ellas representativas de la zona andina y una en la capital, Lima. Las ciudades andinas fueron: Cajamarca (sierra norte); Huancayo (sierra central); Ayacucho (sierra centro-sur) y Cuzco (sierra sur). En Lima la propuesta se experimentó en el distrito de Independencia, zona urbana marginal con población inmigrante de la zona andina o de ascendencia andina.

### *Criterios para la metodología*

Consideramos cuatro criterios básicos en la concepción de la metodología para la construcción de políticas educativas en torno a las lenguas y las culturas en el Perú.

- Circunscribir la elaboración de la propuesta en relación a una realidad específica, la realidad andina en el Perú, reconociendo la diversidad en el interior de ella.
- Experimentar nuevas estrategias de participación para construir la propuesta en torno a la diversidad de la realidad andina, diversidad que no es fácil de asir cuando se emplean metodologías participativas convencionales.
- Concebir la propuesta metodológica como un proceso abierto que se logra en fases sucesivas y que exige tiempo para su maduración. Si se intenta acortar las fases porque no hay tiempo, el proceso puede atrofiarse.
- Concebir que el proceso de construcción y formulación de políticas conlleva necesariamente la construcción de actores sociales.

### *Fases*

La metodología propuesta para la construcción de políticas sobre lenguas y culturas incluye las siguientes fases:



*a) Análisis y seguimiento de las políticas educativas relacionadas con las lenguas y culturas en el país.*

El enfoque general y los lineamientos específicos sobre el tema lenguas, culturas y educación, hasta el momento, se han plasmado en las políticas de educación bilingüe intercultural. En nuestro estudio se hizo el análisis de las siguientes políticas y propuestas educativas:

- Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972 y el Decreto Ley N° 21156 que oficializó el quechua en 1975, dados en el marco de la Reforma Educativa (Ley General de Educación 19326 de 1972)
- Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989
- Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural de 1991
- Planes de Acción elaborados por la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para el quinquenio 1996 – 2000
- Consulta Nacional de Educación del 2001 convocada por el Ministerio de Educación
- Propuesta de una política nacional sobre lenguas y culturas en la educación del 2001 elaborada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
- Lineamientos de Política Educativa 2001 – 2006, publicada en el 2002 bajo el título “Educación para la democracia”

*b) Conversaciones exploratorias que se llevan a cabo en cada uno de los lugares para los que se elabora la política. Sus objetivos son:*

- estimular la reflexión sobre el tema;
- recoger diversas opiniones;
- pulsar el estado del arte local y regional con respecto al tema que nos permita contar con elementos para los marcos referenciales de los talleres;

- promover en nuestros interlocutores la continuación y profundización de su reflexión sobre el tema.

Las conversaciones deben realizarse con profesionales expertos en el tema, artistas, comunicadores e intelectuales destacados, funcionarios públicos, directivos de ONGs, miembros de iglesia, periodistas, docentes universitarios y de educación básica, etc., todos con experiencia de vida en la región.

En el estudio se llevaron a cabo un total de 53 conversaciones exploratorias; la diversidad de los interlocutores se muestra en el siguiente cuadro:

**CUADRO 1**  
**Interlocutores en las conversaciones exploratorias,**  
**según sectores y por departamento**

Sectores	Ayacucho	Cuzco	Junín	Cajamarca	Lima	Total
Docentes	2	1	4	3	1	11
Dirigente campesino				1		1
Dirigente estudiantil	1					1
Artistas		2	2	1		5
Comunicadores	1	1	1	1		4
Miembros de ONGs	2	2	3	3	2	12
Religiosos	1			1		2
Academia Lengua Quechua		2				2
Funcionarios Dir. Reg. Educación			2			2
Directivos Inst. Sup. Pedagógico	2					2
Funcionario INC*	1	1	1	1		4
Funcionario CTAR**	1		1	1		3
Autoridad municipal	1			1		2
Comisión de la Verdad			1			1
Defensoría del pueblo		1				1
TOTAL	12	10	15	13	3	53

\* Instituto Nacional de Cultura

\*\* Consejo Transitorio de Administración Regional

- c) *Talleres de construcción de opinión* que giran en torno a un derecho reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: el derecho a opinar.

En los talleres los participantes vierten sus opiniones y, a partir de ellas, elaboran bases para la formulación de políticas de acuerdo a sus experiencias, necesidades y expectativas. Partimos de la consideración de que todas las opiniones son importantes y dignas de respeto, porque mediante ellas expresamos nuestro parecer frente a asuntos que nos competen o nos tocan directamente y sobre los cuales tomamos una posición.

Para cada taller se elaboró un Marco Referencial específico –a partir de los aportes de las Conversaciones Exploratorias– constituido por la presentación sucinta del contexto regional en el que se situarían los participantes. Tenía por objetivo estimular en los participantes la necesidad de reflexionar sobre los temas de lenguas, cultura y educación; partiendo de una visión amplia de su entorno, sin las restricciones a que pueden dar lugar las preguntas para iniciar un diálogo o un documento base sometido a consulta (ver Anexo 1).

A los talleres se convocó a representantes de una gama lo más amplia posible de los sectores sociales: representantes del gobierno central y de los gobiernos locales; de los sectores educación, salud, agricultura, justicia, etc.; representantes de organizaciones de jóvenes, estudiantes, mujeres, agricultores, grupos laborales; de personas dedicadas a diferentes actividades como artistas, artesanos, empresarios, comunicadores, docentes (ver Cuadro 2). También fue importante contar con personas de diferentes edades (10 años el participante de menor edad y 84 años el de mayor edad) buscando el diálogo intergeneracional (Cuadro 3); tanto con hombres como mujeres (Cuadro 4); con diversos niveles de escolaridad (Cuadro 5) y condición de bilingüismo según las regiones (Cuadro 6).

En los cuadros siguientes se muestra la diversidad de los participantes en los talleres según las características señaladas.

## CUADRO 2

Participantes en los talleres según actividad, instituciones, organizaciones u organismos públicos o privados a los que pertenecen

Organismos / Instituciones / Asociaciones	Talleres					Total	
	Aya	Jun	Cuz	Caj	Lim	N°	%
<b>Docentes según nivel educativo</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>51</b>	<b>28.1</b>
Nivel Inicial		1	2	1	2	6	11.8
Nivel Primaria	10	4	5	5	5	29	56.8
Nivel Secundario	1	4	1		1	7	13.8
Taller literatura	1					1	1.9
Escuela Superior Bellas Artes	1					1	1.9
ISP	1	1	3			5	9.9
Universidad		1	1			2	3.9
<b>Estudiantes</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>4</b>		<b>37</b>	<b>20.3</b>
Primaria	2					2	5.4
Secundaria	5	9	1	1		16	43.2
Preuniversitario				1		1	2.7
ISP	6		2			8	21.6
Universitario	3		2	2		7	18.9
Egresado universitario			3			3	8.2
<b>Organizaciones de base y asociaciones</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>42</b>	<b>23.1</b>
APAFA	6				1	7	16.6
Asociación de productores agrarios		7				7	16.6
Asociaciones artístico culturales	3		3			6	14.3
Rondas Campesinas				5		5	12.0
Medios de comunicación / periodistas			2	2		4	9.5
Organizaciones sindicales		1		*2		3	7.1
Asociación de microempresarios	2				1	3	7.1
Autoridades comunales (campesino comunero)	2					2	4.8
Comedores populares					2	2	4.8
Club de Madres	2					2	4.8
Organización ambiental				1		1	2.4
<b>Sectores públicos y organismos de gobierno</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>21</b>	<b>11.5</b>
Municipalidad	1	2	1	3		7	33.3
Sector salud		1	2	1	1	5	23.8
Sector educación		2		1		3	14.5
CTAR		1	1			2	9.6
Sector agricultura				1		1	4.7
Policía Nacional del Perú					1	1	4.7
Poder judicial					1	1	4.7
Defensoría del Pueblo			1			1	4.7
<b>ONGs e instituciones</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>17.0</b>
Educativas	2	3	5			10	32.3
Desarrollo y ambientales	2	3		3		8	25.8
Defensoría y promoción DDHH		2	6			8	25.8
Congregaciones e instituciones religiosas		1	1		3	5	16.1
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>43</b>	<b>42</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>182</b>	<b>100.0</b>

\* Participantes enviadas por el SUTE

**CUADRO 3**  
Participantes en los talleres según categorías etarias

Categorías	Edades	N°	%
Niños y adolescentes	10 a 19	20	11.0
Jóvenes	20 a 34	51	28.0
Adultos jóvenes	35 a 49	65	35.7
Adultos	50 a 59	26	14.3
Adultos mayores	60 a más años	16	8.8
N / R		4	2.2
TOTAL		182	100.0

**CUADRO 4**  
Participantes en los talleres según sexo

Talleres	Hombres		Mujeres		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Ayacucho	20	40.0	30	60.0	50	27.5
Junín	20	46.5	23	53.5	43	23.6
Cuzco	21	50.0	21	50.0	42	23.1
Cajamarca	12	41.4	17	58.6	29	15.9
Lima	7	38.9	11	61.1	18	9.9
TOTAL	80	44.0	102	56.0	182	100.0

**CUADRO 5**  
Nivel de instrucción de los participantes en los talleres

Nivel de instrucción	Talleres					Total	
	Aya	Jun	Cuz	Caj	Lim	N°	%
Ningún nivel de instrucción				2		2	1.1
Primaria	7	3		3	1	14	7.7
Secundaria	12	12	1	4	3	32	17.6
Superior	31	28	41	20	14	134	73.6
TOTAL	50	43	42	29	18	182	100.0

**CUADRO 6**  
Participantes en los talleres según bilingüismo y monolingüismo

Talleres	Bilingües quechua castellano		Monolingües hispanohablantes		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Ayacucho	41	82.0	9	18.0	50	27.5
Junín	22	51.2	21	48.8	43	23.6
Cuzco	25	59.5	17	40.5	42	23.1
Cajamarca	1	3.4	28	96.6	29	15.9
Lima	5	27.8	13	72.2	18	9.9
TOTAL	94	51.6	88	48.4	182	100.0

d) *Sistematización de las opiniones* vertidas y recogidas en los talleres.

La sistematización es la base para la elaboración de la propuesta de lineamientos de política educativa regional en torno a lenguas y culturas. En la sistematización se van identificando ejes de opinión, opiniones dominantes, pero también opiniones divergentes, minoritarias.

La sistematización se realizó en cada taller de acuerdo a una metodología (ver Anexo 2, Metodología del Taller), según la cual las opiniones vertidas fueron clasificadas en compartidas, divergentes, opuestas y nuevas. El resultado cuantitativo de este proceso se presenta de manera resumida en el siguiente cuadro:

CUADRO 7  
Clasificación de opiniones

Opiniones	Número	Porcentaje
Compartidas	476	84.7
Divergentes	45	8.0
Opuestas	10	1.8
Nuevas	31	5.5
TOTAL	562	100.0

e) *Elaboración de propuestas de lineamientos de política* que den cabida a la diversidad de opiniones en las que los actores reconozcan sus necesidades, demandas y propuestas.

Las opiniones divergentes podrán ser reelaboradas, ubicadas en contextos específicos o tomadas como puntos de partida para nuevos debates, pero las decisiones al respecto provendrán de los propios actores.

Las propuestas de lineamientos fueron organizadas según los siguientes rubros:

- Educación y principios
- Currículos
- Uso y enseñanza de lenguas
- Manejo de culturas

- Formación y capacitación docente en lenguas, culturas y educación
- Política magisterial

f) *Diseño de implementación de políticas regionales* que parta de un marco específico para cada zona andina. El ideal es concordar el plan de implementación entre los actores ubicados en los sectores público y privado y en la sociedad civil.

El proceso de construcción de políticas y la formación de actores sociales demanda la retroalimentación y la continuidad de vínculos e interacción entre quienes, en un principio, fueron interlocutores en las conversaciones exploratorias o participantes en los talleres. Depende de la dinámica del proceso y de la actitud de los involucrados, para que ellos devengan en líderes de opinión desde su ubicación en los diferentes sectores públicos o como parte de la sociedad civil.

La finalidad de la metodología de construcción de opinión es generar corrientes de opinión para el tratamiento de la diversidad de lenguas y culturas en las políticas y planes educativos que deberán generarse en el marco de la descentralización en el Perú. El resultado del proceso son lineamientos de política educativa orientados a atender la diversidad lingüística y cultural de las regiones andinas, a partir de las opiniones y propuestas de sus pobladores conscientes de que la regionalización es la oportunidad de superar formas centralistas de hacer política que siempre han sido hegemónicas, excluyentes y homogeneizantes. Consideramos que obviar la participación de los diferentes actores sociales en temas que les competen, pone en riesgo la implementación de cualquier política y el avance del proceso de descentralización.

### **Lineamientos de política regional sobre lenguas, culturas y educación**

Los lineamientos se fundamentan en la opinión compartida sobre la necesidad de acciones orientadas a mantener el quechua en uso, al reconocimiento de su valor y vigencia, a la función que en ello puede tener la educación escolarizada, así como al fomento del uso de esta lengua indígena en diferentes espacios del ámbito urbano, en parti-

cular. A continuación señalamos algunos de estos lineamientos producto de la sistematización de los aportes vertidos en los talleres:

*Lineamientos sobre uso y enseñanza de lenguas*

- Los gobiernos regionales y los gobiernos municipales provinciales y distritales fomentan la aceptación y uso oral y escrito del quechua en los diferentes espacios urbanos y rurales, a través de acciones como:
  - ⇒ normar el uso del quechua en las oficinas públicas y puestos policiales para atender a la población quechuahablante o de bilingüismo incipiente en castellano;
  - ⇒ campañas de uso del quechua oral y escrito en oficinas e instituciones públicas y privadas;
  - ⇒ otorgar puntaje por el dominio del quechua oral y escrito en los concursos para cubrir plazas en cualquier órgano de gobierno regional;
  - ⇒ auspicio de espacios radiales y televisivos en los que se utilice el quechua;
  - ⇒ concursos y encuentros literarios y académicos organizados regularmente;
  - ⇒ elaboración e implementación de una política de publicaciones regionales que fomenten el uso del quechua.
- Las Direcciones Regionales de Educación en el área andina reconocen al quechua como el idioma nativo de mayor difusión en las regiones andinas y promueven su enseñanza a los niños hispanohablantes en los centros educativos urbanos.
- En el marco del fomento a la interculturalidad, las autoridades educativas regionales propician la enseñanza de otras lenguas nativas de la región.
- Se promueve la enseñanza de diversas lenguas nacionales y extranjeras, en particular el inglés, lo cual conllevará a un mejor entendimiento entre todos los peruanos y con ciudadanos de otras comunidades lingüísticas.
- Para un ejercicio o desempeño profesional en el área andina, el personal calificado en diversas profesiones debe manejar la lengua nativa, el castellano y otras lenguas.



- La formación profesional en cualquier especialidad, en general, y la magisterial, en particular, se enmarcará en el principio de la interculturalidad y el fomento del bilingüismo en español y lengua nativa.

#### *Lineamientos sobre manejo de culturas*

- La identidad cultural de la región se fortalece a través del respeto, rescate, valoración, difusión y puesta en práctica de los valores nativos: lengua, costumbres, uso de vestimenta propia, tradiciones, historias, prácticas culturales diversas.
- Se fomenta el respeto al patrimonio cultural y natural, el respeto a la arquitectura propia.
- Se propicia un manejo intercultural de la educación sexual a los alumnos adolescentes y en la educación de adultos, hombres y mujeres.
- Los gobiernos regionales, a través de las direcciones de educación y centros de formación docente, ofrecen incentivos a docentes y alumnos de formación docente que investiguen temas culturales e interculturales.
- Los medios de comunicación social, los centros educativos, centros laborales y comunales difunden los valores, conocimientos y expresiones artísticas del folclor regional.
- Los Institutos Regionales de Cultura, instituciones académicas y medios de comunicación fomentan un debate permanente sobre tradición–modernidad e identidad cultural–globalización, bajo una perspectiva intercultural.

#### *Lineamientos sobre formación y capacitación docente en lenguas, culturas y educación*

- La formación de docentes en las regiones andinas incluye espacios para el desarrollo de competencias comunicativas en castellano y quechua.
- Se ofrece capacitación permanente a los docentes en el uso pedagógico de la lengua quechua u otras lenguas nativas de uso local en las regiones andinas.

- La formación y capacitación permanentes del docente en las regiones andinas se enmarcarán en los principios de la educación intercultural y bilingüe intercultural.
- Los currículos de formación de todos los docentes del área andina deben:
  - ⇒ incluir el desarrollo de capacidades para la atención de alumnos de habla indígena y castellano, en cualquier nivel y modalidad educativa;
  - ⇒ dar a conocer la complejidad del carácter socioeconómico, lingüístico y cultural de la sociedad en que laborarán los futuros maestros;
  - ⇒ prepararlos para elaborar material educativo lingüística y culturalmente pertinente al medio;
  - ⇒ incluir cursos de quechua de nivel básico e intermedio para los hispanohablantes y para los quechuahablantes que requieran revitalizar el manejo de esta lengua nativa.
- Los centros de formación docente exigirán, como requisito de graduación y obtención del título profesional, la aprobación de una prueba oral y escrita de la lengua quechua u otra lengua nativa regional, a nivel intermedio.
- Dar atención debida, mediante un plan regional de capacitación docente, al manejo de métodos y recursos para enseñar mejor el español y una lengua nativa de la región.
- Los promotores de alfabetización de adultos de habla indígena deben prepararse para darles a los programas de alfabetización un tratamiento bilingüe e intercultural.

## Notas

- 1 El estudio y la presentación de la ponencia en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51º Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003, ha sido posible gracias al apoyo de la Fundación Ford.
- 2 Documento entregado en los talleres como una guía para la participación.

## Anexo 1 Marcos referenciales para los talleres

### Taller Ayacucho

- Ayacucho es una región donde conviven dos lenguas, el *quechua* y el *castellano*.
- Es una sociedad en la que reconocemos *rasgos culturales propios* que fueron hondamente agredidos durante el largo periodo de violencia.
- El proceso de *descentralización* estará en marcha en el país en un futuro próximo.
- Pronto tendremos la *posibilidad* y la *responsabilidad* de elaborar nuestro propio proyecto educativo regional.
- Teniendo en cuenta este panorama, ¿cuál es su *opinión* sobre cómo deberían entrar las *lenguas y la cultura en una propuesta educativa orientada al desarrollo regional*?

### Taller Junín

- La región huanca o del valle del Mantaro se caracteriza por la diversidad de sus poblaciones y culturas pues es una región que ha venido acogiendo y permitiendo la confluencia y convivencia de personas procedentes de diferentes regiones y áreas geográficas, con culturas y modos de vida muy variados.
- Los huanca se sienten muy seguros en mostrar sus rasgos culturales y al incorporar innovaciones. A su vez, acogen personas y culturas de otros lugares y los que vienen de fuera no se sienten marginados.
- El perfil cambiante de la región se debe a que su identidad está en permanente construcción.
- El comercio, las finanzas y la producción agropecuaria constituyen los elementos dinamizadores de la vida social, cultural y política de la región y a través de ellos establecen intensas interacciones con otras regiones de la costa, sierra y selva de nuestro país.
- Los pobladores reconocen que el entorno paisajístico del valle del Mantaro constituye un referente muy importante en la construcción de la unidad e identidad regionales.
- Se percibe las diferencias entre las ciudades y las comunidades y se reconoce la importancia de ambos tipos de unidades socioculturales. Las comunidades son valoradas por sus modos de vida, conocimientos y su lengua vernácula.
- El tema de la globalización está muy presente por la incidencia que puede tener en los modos de vida y la cultura regional y local.
- Teniendo en cuenta estas consideraciones sobre la región y ante el inminente proceso de *descentralización* que nos abre la posibilidad y la responsabilidad de elaborar nuestro propio proyecto educativo regional, ¿cuál es su opinión sobre *cómo deberían ser incluidas las lenguas y las culturas en una propuesta educativa orientada al desarrollo regional*?

### Taller Cuzco

- Cuzco es una región donde conviven dos lenguas, el *quechua* y el *castellano*, tanto en el campo como en la ciudad.
- Es, además, una sociedad en la que se reconocen *rasgos culturales propios*, como el orgullo por la riqueza de su patrimonio arqueológico, la relación afectiva con la naturaleza, el principio de la reciprocidad, así como también un fuerte rechazo al centralismo vigente en el país y un trato no siempre solidario entre paisanos.
- El proceso de *descentralización* estará en marcha en el país en un futuro próximo. Pronto tendremos la *posibilidad* y la *responsabilidad* de elaborar nuestro propio proyecto educativo regional.
- Teniendo en cuenta este panorama, ¿cuál es su *opinión* sobre cómo deberían entrar las *lenguas y la cultura en la propuesta educativa orientada al desarrollo regional*?

### Taller Cajamarca

El departamento de Cajamarca es reconocido por su alto porcentaje de población rural, por su importante producción agropecuaria, por sus niveles de pobreza y por encontrarse desarticulado internamente, destacándose 3 subregiones o circuitos productivos: el sur, el centro y el norte.

Los modos de vida han sido impactados, en las últimas décadas, por varios procesos entre los que destacan:

- desaparición de los terratenientes pero manteniéndose vigentes algunas formas discriminatorias hacia la población campesina;
- incremento de la población en la capital departamental y en algunas provincias con mayor dinamismo económico, principalmente por la migración del campo a la ciudad;
- impacto creciente de los medios de comunicación, particularmente de la radio y la TV; y
- la presencia de la gran minería del oro en la provincia de Cajamarca que ha generado la llegada de trabajadores foráneos, nuevas expectativas de empleo y el crecimiento de servicios de hotelería y afines, transporte urbano, discotecas y otros centros de diversión. Paralelamente, existe la preocupación por el incremento de la delincuencia, la inseguridad ciudadana, la alteración de los modos tradicionales de vida y el riesgo de la contaminación ambiental.

Se percibe la búsqueda en la población urbana y rural por fortalecer su identidad cultural regional a partir de sus símbolos y valores. Los elementos que mayormente identifican a Cajamarca son: su carnaval, la artesanía textil y alfarera, su patrimonio monumental preinca, inca y colonial y por haber constituido el escenario inicial del

traumático encuentro entre el poder inca y el español. El cajamarquino, por otro lado, se reconoce por su carácter alegre, amistoso y hospitalario y por su rica expresión oral (cuentos, chistes, apodos, coplas); pero a la vez, se le considera muy pasivo frente a los problemas que lo aquejan.

En el contexto nacional, Cajamarca ofrece como aportes exitosos: la producción láctea, las rondas campesinas, las bibliotecas rurales, las experiencias de desarrollo rural (reforestación) y las mesas de concertación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones sobre la región y ante el inminente proceso de *descentralización* que nos abre la posibilidad y la responsabilidad de elaborar nuestro propio proyecto educativo regional, ¿cuál es su opinión sobre *cómo deberían ser incluidas las lenguas y las culturas en una propuesta educativa orientada al desarrollo regional?*

### **Taller Lima (distrito de Independencia)**

- El distrito de Independencia, con aproximadamente 200,000 habitantes y con una alta concentración poblacional (13,319 habitantes por km<sup>2</sup>), se caracteriza por su ubicación próxima al centro de Lima.
- Sus inicios datan de la década del '60 y se conformó con población migrante de diversos lugares del país y de sectores relocalizados de zonas tugurizadas de la ciudad.
- La actual población está conformada, mayoritariamente, por limeños de segunda y tercera generación que participan activamente en la vida urbana capitalina a través de las diferentes actividades laborales que realizan.
- La población cuenta con servicios públicos como agua, luz, transporte, comunicaciones (telefonía, radio, TV, Internet) y con una red de servicios de salud y de centros educativos públicos y privados.
- Sin embargo, en las familias se mantienen características culturales de las zonas de origen de sus padres y abuelos que se reproducen a través de redes familiares, vecinales e institucionales.
- Frente al explosivo desarrollo urbano de Lima Metropolitana, en el cono norte se está dando un proceso de descentralización de diferentes sectores como justicia y de fortalecimiento de los municipios que les permiten asumir un rol activo y centralizador de la organización y de la vida institucional local.
- En este marco, ¿cuál es su opinión sobre *cómo deberían ser incluidas las lenguas y las culturas en una propuesta educativa orientada al desarrollo de los pobladores y del distrito?*

## Anexo 2 Metodología del taller<sup>2</sup>

### “Políticas de Lenguas y Culturas en Educación”

*«Yo soy un peruano que  
orgullosamente, como un demonio feliz,  
habla en cristiano y en indio,  
en especial en español y en quechua.»*  
—José María Arguedas

### Introducción

El procedimiento que utilizaremos en el Taller se fundamenta en un derecho reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: el derecho a opinar libremente.

La particularidad del procedimiento es que los participantes se encargarán de elaborar los temas y las principales preguntas en torno a éstos. El objetivo es que los participantes viertan sus opiniones y, a partir de ellas, elaboren bases y criterios para la formulación de políticas de acuerdo a sus experiencias, necesidades y expectativas. Partimos de la consideración de que todos los puntos de vista son importantes porque mediante nuestras opiniones expresamos nuestro parecer frente a asuntos que nos competen o nos tocan directamente y sobre los cuales tomamos una posición.

La mecánica del Taller será similar a la empleada en otros talleres, pues trabajaremos en grupos y los resultados serán presentados en las plenarios.

### Propósitos del procedimiento:

1. *Promover la construcción de opiniones hasta la generación de políticas.* Para ello, el procedimiento busca superar la distorsión de las opiniones y garantizar que las personas ejerzan sus derechos y responsabilidad de actores sociales a través de la construcción de sus opiniones.
2. *Formar corrientes de opinión o de opinión pública* a partir de las opiniones personales, para lo cual es fundamental negociar los pareceres como base para la elaboración de políticas.
3. *Recoger las opiniones del conjunto de participantes.* Evitar que el Taller recoja sólo los puntos de vista predominantes o de mayor prestigio o aceptación (discurso oficial, discurso innovador, etc.).
4. *Tratar el tema desde la diversidad de experiencias y situaciones y con la profundidad que requiere.* Evitar restringir el diálogo y las opiniones de los participantes al debate de una propuesta ya elaborada por expertos, consultores, etc.

5. *Dar inicio a un proceso de gestación de propuestas de políticas* dentro del cual se vierten, registran y confrontan puntos de vista diversos de manera libre, amplia y profunda.
6. *Recuperar el valor de la palabra vertida* formada como opinión, sistematizada (organizada) y expresada por escrito en las lenguas de uso regional.

### Proceso de construcción de opiniones

1. A partir de las opiniones de los participantes y de la sistematización de éstas, se identificarán los temas alrededor de los cuales se construirán nuevas opiniones como aporte de cada grupo.
2. La sistematización de las opiniones vertidas en el grupo consistirá en la clasificación (ordenamiento u organización) de éstas en:
  - a) opiniones compartidas
  - b) opiniones diferentes
  - c) opiniones opuestas
  - d) nuevas opiniones que se elaboran en el grupo durante el proceso de sistematización
3. A partir de esta sistematización de las opiniones, conversar y seleccionar las que se consideren las más importantes para dar inicio a la construcción de propuestas.
4. Propuestas del Taller: bases para políticas educativas regionales en el contexto de la descentralización.

### Criterios generales

1. *Respeto a todas las opiniones vertidas*: constituye la base para el manejo adecuado y enriquecedor de la diversidad y para la construcción de interculturalidad.
2. *Desarrollo de la capacidad reflexiva*: ejercitarnos en la competencia de opinar sobre temas respecto a los cuales asumimos una posición fundamentada en el análisis y en la visión integral.
3. *Negociación*: buscar el acuerdo en la diversidad de opiniones
4. *Diálogo*: aprender a intercambiar criterios con el otro (lo diferente, lo diverso), sin eludir el conflicto, la tensión y las inconsistencias pero en la perspectiva de desarrollar la capacidad de reflexión y de propuesta de manera conjunta y continua.
5. *Desarrollo de la capacidad de crítica y autocrítica*: aprender de los aciertos y errores propios y de los demás.

### **Fases y criterios específicos del Taller (resumen)**

1. Presentación de opiniones: primeros aportes
2. Reflexión: recuperación y sistematización de opiniones divergentes y convergentes
3. Aportes: nuevas opiniones o aportes contruidos a través del diálogo y en base a acuerdos y desacuerdos
4. Propuestas: fase creativa y de negociación
5. Evaluación de las propuestas por los participantes.



## **SEGUNDA PARTE**

---

Ideologías e identidades  
(socio)lingüísticas



## DE INVESTIGADOS A INVESTIGADORES

---

### La sociolingüística como fuente de reafirmación identitaria<sup>1</sup>

Marleen Haboud  
*Pontificia Universidad Católica de Ecuador*  
*Universidad de San Francisco, Quito*

#### Introducción

Los procesos de investigación se han caracterizado por las relaciones dicotómicas entre el investigador y el investigado (cfr. Büttner y Haboud 1992; Büttner 1993; Johnson 1990), las mismas que generan un desbalance entre ambas partes. Esto es aun más notorio cuando dentro del marco social en el que se desarrollan los trabajos académicos y de investigación, quienes los lideran se identifican, o suelen ser identificados, con grupos dominantes de la sociedad.

Dentro de esta realidad de desequilibrio social, el principal interés de muchos trabajos de investigación ha sido por largo tiempo encontrar fuentes de información idóneas; esto es, “informantes” que se ajusten a las necesidades de los investigadores, que sean infatigables en contestar preguntas y que tengan la habilidad de explicar fenómenos incomprensidos por los foráneos. Así, se han desarrollado técnicas y teorías tendientes a facilitar la formación, selección y entrenamiento de “informantes calificados” que respondan a las necesidades investigativas etnográficas, lingüísticas y antropológicas, entre otras (cfr. Craig 1992; Johnson 1990).

En relación con los investigadores, se ha considerado condición básica el que posean una fuerte formación académica, un sólido cono-

cimiento teórico y facilidad para recabar datos. Sin disminuir la validez que tienen estos aspectos, es necesario señalar que en dicho proceso frecuentemente se ha dejado de lado algunos factores importantes tanto en el aspecto humano como en el de la calidad de los datos. Desde esta perspectiva, uno de los elementos prioritarios en el proceso investigativo, el de seleccionar entrevistadores (nótese que no me refiero a investigadores), debe ser el de buscar mecanismos de comunicación interpersonal, para lo cual deben reemplazarse los bien conocidos interrogatorios por el diálogo, e insistir en el compromiso que el entrevistador debe tener con los entrevistados en la sensibilidad hacia la temática y lo que se intenta desarrollar, y en la búsqueda del trabajo de colaboración.

A la luz de lo dicho, nos proponemos reflexionar sobre el rol y la participación de entrevistadores indígenas en el desarrollo de proyectos sociolingüísticos de diagnóstico y acción en sus propias comunidades. Dentro del marco de este estudio consideramos entrevistadores, a trabajadores de campo que además de implementar un proyecto de investigación participan en la concepción y desarrollo del mismo.

La presente reflexión se basa en la experiencia de un trabajo de investigación realizado como parte de un sondeo sociolingüístico desarrollado en nueve provincias de la sierra ecuatoriana. Como ya se dijo, tal estudio fue posible gracias a la participación de un equipo de entrevistadores bilingües quichua-castellano quienes no sólo recabaron datos sino que también participaron en la discusión de los objetivos y en el reconocimiento de las áreas geográficas y los grupos determinados para el estudio, así como también en el análisis de los materiales e instrumentos de la investigación.

El análisis del tema se hace tomando en cuenta puntos de vista distintos pero complementarios, de los diferentes participantes del proyecto: (a) los entrevistadores, (b) la población entrevistada (la comunidad/los hablantes), (c) las instituciones auspiciantes. A lo largo de la exposición, nos enfocamos específicamente en el impacto que el proceso de investigación tuvo en entrevistadores, entrevistados y el proyecto en sí, así como también en la calidad, cantidad y objetividad de la información recabada. Se pone especial énfasis en el rol de los entrevistadores como receptores y multiplicadores de una perspectiva de colaboración y autogeneración de conocimiento y poder.

## Breves presupuestos teóricos

Generalmente las relaciones que se dan entre entrevistador y entrevistado han sido tratadas desde tres principales tendencias teóricas, la ética (*'ethics'*) en donde el investigador se esfuerza por no involucrarse con la realidad estudiada; la de defensa (*'advocacy'*), en la que el investigador se convierte en representante y defensor de los investigados; y la de empoderamiento (*'empowerment'*), en la que se busca crear relaciones de horizontalidad entre quienes desarrollan el trabajo investigativo y la población foco de interés (cfr. Cameron et al. 1992a, 1992b). A continuación se discuten brevemente cada uno de estos modelos. La mayoría de los trabajos de investigación lingüística y sociolingüística se han desarrollado dentro de los dos primeros modelos (ético y de defensa). Aunque nos interesa especialmente el de empoderamiento, es importante que comprendamos bien las tendencias y alcances de los otros dos.

### Modelo ético

Dentro de esta perspectiva prima el interés del investigador en la recolección de datos para un tema específico. Si bien es importante durante el trabajo de investigación no forzar a los investigados, no violar su propiedad privada, ni hacer públicos datos confidenciales, no se considera falta de ética que el investigador proteja sus propios intereses de diversas formas. Es posible, por ejemplo, para evitar la distorsión de los datos, no informar debidamente al investigado sobre el tema de la investigación, inventar temas que parecerían no influir en el investigado, o grabar a los informantes mientras creemos que no se dan cuenta. Son innumerables los casos que podríamos citar en este sentido; a manera de ilustración mencionamos a Bentivoglio y Sedano, quienes en un informe sobre una investigación sociolingüística realizada en Venezuela afirman: “En ningún momento se informaba a los entrevistados que la finalidad de las grabaciones era saber cómo hablaban los caraqueños” (1993: 6).

Entonces, qué es ético o no ético, ofensivo o inofensivo, depende del criterio e interés del investigador. El concepto que subyace en este modelo, es la relación asimétrica entre el investigador y el investigado *sobre* el cual se está desarrollando una investigación. Son los investigadores quienes deciden sus límites y su relación (o no relación)

con el objeto de la investigación, el investigado. Bajo este modelo se considera que el no involucrarse causa menos impacto en los investigados. No olvidemos, sin embargo, que la sola presencia del investigador ya es un elemento distorsionador en el investigado, y que el investigado está inmerso en una realidad que es independiente de la percepción del investigador.

### **Modelo de defensa**

Para muchos investigadores, el modelo ético es necesario pero insuficiente. Con mucha frecuencia, los investigados, quienes respetan al investigador por su conocimiento, piden su ayuda y consejo; de ahí que sea común que muchos investigadores se conviertan en defensores de “sus” investigados en áreas ajenas a su propia investigación, y terminen por hablar a nombre de los investigados (*hablar por*). A manera de ilustración, recordemos las acciones de defensa que varios lingüistas llevaron a cabo frente a tribunales de Estados Unidos en defensa de la variedad lingüística afroamericana (*American Black Vernacular English*). En cierto modo los investigadores se sienten obligados a ayudar a quienes han colaborado con su estudio. Con frecuencia esto desarrolla un conflicto en el investigador quien siente la dificultad entre mantener la objetividad de la investigación y el compromiso con los investigados. En este sentido, tanto el modelo ético como el de defensa asumen que su primera tarea es encontrar la verdad objetiva y absoluta. Pero ¿hay una verdad absoluta? y ¿cuáles son los problemas que enfrenta el modelo de defensa?

Al igual que muchos investigadores sociales (incluyendo a Labov), cada uno de nosotros ha tratado de desarrollar investigaciones que no contradigan nuestros principios como el del respeto al otro, la igualdad y la justicia, al tiempo que mantenemos nuestros objetivos académicos e intelectuales. Hemos sentido, de un modo u otro, que el modelo ético es insuficiente, pues estamos tratando con seres humanos; sin embargo, sería más apropiado que los investigadores, en lugar de usar sus conocimientos *por* los investigados, los compartieran con ellos de modo que sea el conocimiento directo el que beneficie a ambas partes. Es decir, debería buscarse la coparticipación e interacción mutua, de otro modo es el investigador quien “guarda” todo el conocimiento y se convierte en el tutor de los investigados quienes se convier-

ten simultáneamente, en una suerte de objeto de investigación y afecto (cfr. Büttner y Haboud 1992; Cameron et al. 1992a y 1992b; Haboud 1998; Santos 1996). Por el contrario, si los miembros de una comunidad lingüística poseen la información necesaria sobre sí mismos, podrán tener más elementos de juicio para manejar sus propias realidades, expectativas y dificultades. Queda claro entonces que cuando hacemos investigación, no podemos perder de vista el hecho de que los investigados (todavía llamados informantes) no son “nuestros objetos” de estudio, sino que deben ser sujetos de relaciones interactivas.

Si nos centramos en la investigación sociolingüística, podemos argumentar que si todo el comportamiento humano es social, entonces la interacción entre el investigador y el investigado no produce formas anómalas de comunicación que, al ser específicas a la investigación, distorsionan la naturaleza de la realidad. Más bien, tal interacción genera comunicación normal en alguna de sus formas. El sondeo sociolingüístico que ilustra esta discusión, probó que hay muy variadas formas para analizar el tema de las relaciones humanas sin perder la objetividad de la investigación. De hecho los roles del investigador y el investigado no deben ser vistos como identidades prefijadas que adoptan los individuos cuando la situación lo requiere, sino como identidades que dependen del contexto, y que son flexibles y negociables como parte del proceso de establecer relaciones sociales. Bajo estos presupuestos, el contenido preciso del rol del investigador y del investigado tiene gran flexibilidad, está sujeto a cambios y es negociable.

Por tanto, la información recogida en situaciones imprevistas no debe ser vista como contaminada, o como una visión degenerada de la realidad; todos los datos deben servirnos para entender mejor las diversas formas en las que se producen las relaciones comunicativas y sociales, y cómo las identidades se construyen por medio de la interacción. Es erróneo pensar que los grupos humanos con los que trabajamos esconden realidades prístinas que están en espera de ser descubiertas por investigadores que pueden ser neutrales e indiferentes a las realidades que viven los investigados.

Quienes critican a los modelos que hemos venido describiendo, proponen un modelo más reciente: el de empoderamiento (*‘empowerment’*), el mismo al que nos referimos a continuación.

### *Modelo de empoderamiento*

Bajo la perspectiva del empoderamiento es menester que los investigadores interactúen con los investigados en lugar de tratar de mantenerse aislados de ellos. El fin es hacer investigación no *de y por* los llamados informantes, sino *con* sujetos sociales. El término *con* implica el uso de métodos interactivos que pongan de manifiesto el papel crucial que los investigados tienen en el proceso de investigación. Coherente con lo dicho, los seguidores de este modelo tratan de tener en mente que el conocimiento que traen los investigadores debe ser compartido con los investigados (sujetos) en un esfuerzo por darles mayor control sobre lo investigado.

Este modelo se inició a partir de la reflexión de varios investigadores sobre sus propios trabajos, como afirman Cameron et al.:

[N]uestras reflexiones sobre el empoderamiento se dieron después de haber desarrollado trabajo empírico en situaciones de claro desbalance social. [...] Con grados variados de autoconciencia, y habiendo tenido como punto de partida un punto de vista positivista en cuanto a los métodos de investigación, empezamos a ver nuestras investigaciones dentro del marco del empoderamiento: el uso de métodos interactivos, el reconocimiento de los intereses de los sujetos y el compartir el conocimiento de los expertos. (1992b: 15; la traducción es mía)

Si bien lo expuesto anteriormente es un indicativo de cambio en las formas de concebir la investigación, todavía hay afirmaciones cuestionables como las de “redistribuir poder”, “compartir el conocimiento del experto”, etc. Quien está en la posición de “dar” poder tiene la posibilidad también de quitarlo, de darlo por partes, de medir lo que se comparte, etc. El hecho es que la búsqueda de un modelo de empoderamiento no es sencilla, más cuando en la tradición académica, partimos del convencimiento de que el conocimiento es propiedad de los investigadores. Por lo tanto, es crucial que en la búsqueda de tal modelo, se intente contestar preguntas como: ¿Dónde se ubica el poder? ¿Cuáles son las limitaciones de la investigación? ¿Quién define los intereses de los investigados? ¿Cuál conocimiento es el que se va a compartir, y cómo compartirlo?



Tratar todos estos temas sin reducirlos a un cuestionario de preguntas y respuestas, no es nada fácil, de ahí que una de las formas de dar respuesta a tales inquietudes, es ser conscientes de los muchos problemas que tiene el investigador (y el investigado) que busca el empoderamiento. Es además importante recordar que no son los temas de las investigaciones los que determinan el modelo a seguir, sino que la filosofía que subyace a los estudios es la que hace que la metodología de trabajo no sea tratada como recetarios y caiga en modelos que se tratan de evitar. En la búsqueda de un modelo que vaya más allá de empoderamiento, es necesario analizar qué entendemos por poder y su relación con la investigación.

### *Poder*

Se ha entendido empoderamiento como la redistribución del poder de los poderosos a favor de quienes carecen de él (los investigados en este caso); pero ¿qué es poder y qué implica la afirmación “dar poder”? Amparán (2002), retomando a Foucault, afirma que en campo de la investigación, no hacemos referencia al poder político, ni al poder de las instancias estatales, ni al de una clase privilegiada, sino al conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel no institucional: “una trama de poder microscópico, capilar”. Él nos recuerda que no existe *un* poder sino que en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situadas en distintos niveles que se apoyan mutuamente y pueden manifestarse de manera sutil. En este sentido la afirmación “dar poder” adolece de la unilateralidad de considerar al poder propiedad de los grupos hegemónicos.<sup>2</sup>

El poder, lejos de ser monolítico, tiene varias dimensiones que interactúan en varios contextos, de modo que no podemos tomar una sola dimensión del poder como primordial y superior a otras. La identidad social (sociolingüística) de cada individuo, y más la de una comunidad de hablantes, es una entidad múltiple, con relaciones a veces contradictorias e inesperadas en las que unos elementos se destacan en ocasiones más que otros. Así, un mismo individuo, una misma comunidad o una misma realidad pueden ser privilegiadas u oprimidas dependiendo de su relación con diversos contextos. Por ejemplo, en el Ecuador, la lengua quichua mantiene una situación de opresión frente al castellano, la lengua oficial, pero de supremacía en relación con otras

lenguas indígenas del Oriente ecuatoriano. Por consiguiente es difícil, en teoría y en la práctica, ubicar grupos inequívocamente poderosos o sin poder. Los investigadores entonces, debemos tener en cuenta que en todos los contextos se dan relaciones de poder y que los métodos utilizados en los procesos de investigación de una u otra manera afectan dichas relaciones. Según Foucault (1980), el espacio privilegiado donde se expresa mejor cada una de estas relaciones de poder es el lenguaje. Es en este sentido que se vuelve necesario recurrir a una perspectiva que vaya más allá del empoderamiento. La lingüística, la sociolingüística y las ciencias que se ocupan de entender las dinámicas y los roles de las lenguas en la sociedad, son fuentes idóneas para avanzar más allá de la perspectiva de empoderamiento.

*Cuando el empoderamiento no es suficiente*

Foucault (1980) discute los procesos de resistencia con los que responden los grupos menos empoderados. Él enfatiza sobretudo en el rol del discurso, el conocimiento y el poder. En este sentido, nosotros, los investigadores sociales (generalmente provenientes de grupos dominantes), hemos manejado el poder y controlado a los investigados (generalmente minorizados). En el caso específico de la investigación lingüística, se puede hacer referencia a muchos estudios que han legitimado actitudes y prácticas cuestionables, por ejemplo la noción de la existencia de culturas y lenguas primitivas. Si retomamos la idea de que el poder es un fenómeno múltiple, entonces vemos que en la relación del investigador y el investigado, hay más que una simple relación de “nosotros vs. ellos”. Por otro lado, la realidad es que los investigadores no siempre son portadores de todo el poder, sino que aquéllos que son dueños del conocimiento tienen también su propio poder. Éstos, sin embargo, no siempre son conscientes de ello especialmente cuando históricamente han vivido en situaciones de desigualdad y subordinación.

Entonces, ¿cómo, en nuestro rol de investigadores, nos relacionamos con los investigados para que sean sus propios representantes, portadores de su propia historia y de su propia voz? Si partimos del hecho de que el poder tiene varias dimensiones, y que el contexto, las expectativas, las realidades de la gente afectan tales dimensiones, entonces, necesitamos reubicar las fuentes y representaciones del poder, y ¿cómo relacionarlo a la investigación? ¿Cómo hacer que nuestras investigacio-

nes avancen más allá de las actividades *sobre, por y con* los investigados? ¿Qué es la investigación? ¿Quién decide qué se hace?

El trabajo investigativo debe desarrollarse en conjunto, yendo más allá de la distribución del poder hacia una especie de autogeneración del poder. Los investigadores y los investigados somos portadores de múltiples roles: padres, madres, hijos, hermanos, hermanas, trabajadores, investigadores, investigados. Entonces, en nuestro trabajo de investigación damos y recibimos poder, vivimos con diferentes roles e identidades, con posibilidades de negociación. La investigación tiene que practicarse y valorarse en términos de producción de conocimiento. Aquí cabe preguntarse ¿de qué conocimiento hablamos? Nos referimos a conocimientos múltiples: el del experto que busca sofisticarse a la luz de análisis y teorías, y el del hablante en su vida diaria; tanto el conocimiento del uno como del otro tienen que ser tomados como productos de sujetos pensantes con voz propia. En efecto, durante el sondeo sociolingüístico fuente de esta reflexión, experimentamos que el compartir el conocimiento del experto se convirtió en generador de conocimiento y poder tanto para entrevistadores como para entrevistados. Bajo esta perspectiva, partimos de una visión, relacionada con el postmodernismo que toma en cuenta la pluralidad de culturas enfatizando en el antielitismo y el antiautoritarismo (cfr. Dueñas Martínez 2000).

Todo lo que hemos venido diciendo, no invalida de ningún modo la necesidad de mantener la sistematización y objetividad del proceso investigativo en todos sus aspectos. A la luz de lo dicho, analicemos el impacto que tuvo el sondeo sociolingüístico en todos aquéllos quienes participamos en él.

## De la teoría a la práctica

En general, se espera que las investigaciones produzcan o intensifiquen relaciones entre los investigadores y los investigados, y que el mayor control lo ejerzan los primeros. Esta sección describe cómo el sondeo sociolingüístico buscó incentivar relaciones de horizontalidad basándose en un trabajo compartido, la seriedad académica y el compromiso humano.<sup>3</sup> A continuación se describe el proceso de selección de los entrevistadores, para luego analizar el impacto de su presencia a lo largo del proyecto.

## *Los entrevistadores*

### *Selección*

Uno de los objetivos del sondeo sociolingüístico fue trabajar con entrevistadores que pudieran no solamente hacer preguntas en base a guías de trabajo, sino especialmente que se sintieran parte de la investigación desde sus inicios y que tuvieran un compromiso personal con la población escogida para el estudio. Si bien su formación académica era importante, el factor humano y las posibilidades comunicativas fueron condiciones básicas para su participación. Dado que el sondeo trataba del contacto quichua-castellano, se consideró que el entrevistador ideal debía caracterizarse por ser hablante bilingüe (fluido) quichua-castellano/castellano-quichua, por tener la capacidad de manejar el tema de estudio tanto lingüística como socioculturalmente, por ser capaz de cumplir tanto el rol del investigador/observador, como el de un facilitador comunicativo y, por estar familiarizado con el área geográfica andina.

Tal caracterización no fue nada fácil. Sin embargo, dada la formación de los entrevistadores, su experiencia y expectativas, considero que logramos acercarnos al ideal propuesto. Todos los miembros del equipo de investigadores eran indígenas y hablantes fluidos de las dos lenguas bajo estudio. Al inicio del estudio, estaban terminando el programa de licenciatura de educación bilingüe y lingüística andina en la ciudad de Cuenca, habían realizado varios trabajos de investigación lingüística, estaban relacionados con tareas educativas en zonas rurales y tenían el compromiso de regresar a sus sitios de trabajo al finalizar su carrera. Los entrevistadores provenían de diferentes provincias en los Andes y de diferentes nacionalidades indígenas, lo cual se convirtió en un elemento muy importante para asegurar la logística del proyecto.

### *Participación*

Los entrevistadores participaron en varias etapas de la investigación:

- (a) Antes de la salida al campo, trabajaron tanto en la revisión de objetivos y propósitos de la investigación, como también en el

análisis de los instrumentos que habían sido escogidos para el sondeo (guías de observación, entrevistas, textos grabados, materiales motivadores para las escuelas, etc.). Elaboraron, durante talleres de trabajo, textos adecuados para analizar la comprensión auditiva y producción oral del quichua y el castellano por parte de los entrevistados, y determinaron la variante quichua a ser usada tanto a nivel escrito como oral.<sup>4</sup> Además facilitaron la organización de grupos de trabajo.

- (b) Durante el trabajo de campo desarrollaron las diversas etapas de la investigación. Por ejemplo, se encargaron de la recopilación y revisión constante de datos demográficos, lingüísticos y socio-lingüísticos por medio de actividades formales e informales y la aplicación de los diversos instrumentos de investigación escogidos para el estudio: observación (participante y no participante), entrevistas con familias, profesores, estudiantes y líderes comunitarios. Realizaron además actividades didácticas y lúdicas entre los escolares, recopilación de testimonios entre los hablantes mayores, y pruebas para determinar el grado de comprensión y uso del quichua y el castellano por parte de los entrevistados. Cada grupo de trabajo debía mantener reuniones periódicas con los líderes de grupo, los supervisores y coordinadores del proyecto, y cada entrevistador llevaba un diario de campo.
- (c) Después del proceso de investigación *in situ*, algunos de los entrevistadores participaron en la digitación y computarización de los datos y en el ordenamiento y análisis preliminar de la información cualitativa. Al momento continúan trabajando directa o indirectamente, con sus comunidades o asisten a instituciones educativas.

#### *El punto de vista de los entrevistadores*

Como en todo proceso de investigación, los entrevistadores reconocieron haber pasado por diferentes etapas. En un primer momento consideraron que sería extremadamente fácil trabajar en sus propias regiones, más aun cuando habían desarrollado con anterioridad trabajos de análisis lingüístico en varias zonas rurales. En esta ocasión debía además tomarse en cuenta factores de suma importancia y difícil manejo como el uso de las lenguas, las actitudes, prácti-

cas y perspectivas sociolingüísticas y etnolingüísticas, la educación intercultural bilingüe, etc.

Paulatinamente, algunos de los miembros del grupo se dieron cuenta que necesitaban desarrollar una sensibilidad especial hacia las respuestas y la actitud de su propia gente. Algunos consideraron que la falta de formación socio-antropológica, con frecuencia dificultaba el que pudieran ser más sensibles a su propia realidad cultural o al hecho de que diferentes relaciones sociales entre los hablantes podía y de hecho causaba diferencias en la producción lingüística (Ángel Ti-bán, comunicación personal, diciembre 1993). Uno de los miembros del equipo, por ejemplo, consideró esto como una “desventaja personal en relación con otros compañeros que habían tenido más trabajo de concientización” (Tránsito Chela, comunicación personal, diciembre 1993). Gradualmente, con las discusiones grupales y la posibilidad de compartir frustraciones y éxitos, todos logramos descubrir nuevas realidades.

La tensión que genera trabajar en grupo no fue siempre fácil, como no lo es en general. El cansancio, la frustración, la presentación de informes, la inmersión dentro de un ambiente de disciplina diferente, fueron situaciones que se tuvieron que enfrentar periódicamente y que se resolvieron paso a paso en cada reunión de evaluación, con la rotación de los grupos de trabajo y por supuesto, con el esperado descanso semanal.

Al mismo tiempo, y en relación con los logros obtenidos, varios miembros del grupo, coincidieron en que su participación en el proyecto, debía ser evaluada como positiva en varios aspectos. En el sentido académico, el haber participado en un proyecto de tal envergadura permitió que pusieran en práctica mucho del conocimiento teórico, que desarrollaran nuevas estrategias de trabajo, y que sentaran un precedente para su futuro profesional ganándose el respeto de los académicos. El hecho de poder utilizar su lengua en el campo académico reforzó su conocimiento lingüístico y sobretodo, ayudó a expandir un sentimiento de positividad hacia la lengua y su identidad etnocultural. Además, la experiencia de conocer más profundamente su realidad, de hablar con su gente, de visitar otras comunidades fue totalmente enriquecedora en cuanto a repensar su propia realidad más allá de sus sitios de trabajo y de sus propias comunidades.

En relación con la investigación, los mismos entrevistadores consideraron que el hecho de ser indígenas y usar fluidamente las dos lenguas, facilitó la interrelación con la población. Uno de los elementos más sobresalientes de la investigación fue en efecto, el que los entrevistados no se sintieran amenazados al usar su propia lengua. Esto se refleja en el alto porcentaje de hablantes de quichua que contabilizó a lo largo de la investigación y que contradice a varios estudios anteriores así como a datos estadísticos oficiales (cfr. INEC 2001; SIISE 2002). El origen de los entrevistadores evitó causar graves distorsiones en la vida comunitaria, pues aunque ellos no siempre trabajaron en los sectores de dónde eran originarios, pudieron fácilmente identificarse con la población indígena y como parte de la misma nacionalidad.

El haber participado en este proceso, reforzó su posición en cuanto a la necesidad que tienen los pueblos indígenas de retomar su derecho a “descubrirse por sí mismos terminando con actitudes paternalistas que subestiman su capacidad” (Luis Ajitimbay, comunicación personal, diciembre 1993), porque como expresa Cotacachi, “no queremos seguir siendo objetos de investigaciones y experimentos, más bien queremos ser (y somos capaces de ser) actores y ejecutores de una educación intercultural bilingüe que incluya nuestra realidad histórica, social, política y cultural” (1989: 263).

Por lo general los miembros del grupo enfatizaron la necesidad de que las poblaciones indígenas, a partir del conocimiento, continúen participando activa y directamente en la construcción de su propio futuro; así, cada una de las etapas de este proceso constituyó una forma de redistribución y generación de poder. Si bien al ser parte de una institución todos estábamos supeditados a las regulaciones institucionales, la posibilidad de reforzar nuestros conocimientos, identidades y lenguas, así como nuestras capacidades para el trabajo académico, se constituyeron en pasos firmes hacia la toma de decisiones y a la autovaloración dentro de un complejo entramado de relaciones de poder y autodeterminación.

### *Entrevistadores y entrevistados*

En general los entrevistadores fueron bien recibidos en los diferentes sitios propuestos para la investigación. Esto no significa que no tuvieran que enfrentar algunas dificultades como la de haber sido

identificados como miembros de grupos políticos y/o de un programa educativo no siempre bien visto por la población. En algunos casos el doble rol que estaban cumpliendo los entrevistadores los puso en condición de *mishus* (del quichua: mestizos) frente a algunos de los indígenas, para quienes era sorpresivo encontrar compañeros suyos realizando tareas académicas. Las reacciones negativas fueron especialmente de algunos dirigentes campesinos y de indígenas relacionados con determinados grupos religiosos o gubernamentales.

Estas dificultades se habían generado a partir de las mismas causas que crean conflictos con entrevistadores foráneos en general: (a) la identificación con grupos politizados o religiosos del país; (b) el cansancio de la población frente a “las investigaciones que sólo quieren sacar trabajos para ellos” (Ángel Tibán, comunicación personal, diciembre 1993); (c) el temor a que se repitieran algunas experiencias negativas previas que los entrevistados habían experimentado con investigaciones e investigadores anteriores; y (d) el temor a ser investigados por sectores oficiales en cuanto a su situación económica, como el de tenencia de la tierra o pago de impuestos.

Como resultado, los pobladores exigieron en ocasiones credenciales que acreditaran el trabajo y la procedencia de los entrevistadores. En situaciones extremas, hubo quien se negó a participar en la investigación (2%).<sup>5</sup> En resumen, la actitud de la población no se diferenció de aquella que se da con entrevistadores no indígenas. La diferencia, sin embargo, se dio por la posibilidad que los entrevistadores tuvieron de disminuir tensiones al identificarse con los pobladores, poder dialogar en su lengua, explicar claramente lo que hacían y demostrar conocimiento e interés por la problemática de la zona. Esto fue generalmente clave en la solución de varios de estos malentendidos:

[P]or suerte podía hablar quichua con ellos. El compañero dirigente estaba bravísimo y nos exigía otras credenciales más porque dijo que no le habían avisado que íbamos [...] explicándole y diciéndole qué es lo que hacíamos, al fin nos dejó y hasta ayudó. “Hemos tenido malas experiencias con las investigaciones”, nos dijo [el comunero]. (Mercedes Cotacachi, comunicación personal, diciembre 1993)

Para muchos pobladores, el uso de su lengua en campos tradicionalmente representados por la lengua dominante, se convirtió en



un símbolo de vitalidad lingüística, pues se vio cómo el quichua es igualmente funcional como medio de investigación y en el campo académico, y no tiene limitaciones para ser escrito. En otras palabras se sintió de algún modo que la investigación académica y el trabajo intelectual no están confinados a la lengua dominante; por el contrario, “la población indígena necesita igualmente participar y elaborar intelectualmente” (Cotacachi y Tibán, comunicación personal, diciembre 1993). Dentro de una perspectiva más amplia de relaciones sociohistóricas entre estas dos lenguas, en donde el quichua ha sido la lengua dominada y desprestigiada, ésta fue una clara instancia de redistribución de poder, no sólo de las lenguas, sino especialmente de los hablantes a través de la lengua.

### *El punto de vista institucional*

En cuanto al nivel institucional, quienes concebimos el proyecto, consideramos que hubo una serie de logros importantes a distintos niveles. Por un lado están los ya mencionados de no distorsionar gravemente a los entrevistados con la presencia de curiosos foráneos que no tienen la posibilidad de establecer relaciones de comunicación; por otro, están los elementos de economía en cuanto al tiempo de preparación del equipo, reconocimiento de las áreas de investigación, adaptación al medio, etc. Se evitó, por ejemplo, pasar por etapas de choque cultural, desadaptación, aprendizaje de la lengua y/o uso de traductores sin formación.

Otro elemento que merece ser mencionado, es el de la confianza que se logró por parte de entrevistadores y entrevistados. Por ejemplo, muchos de los temores de identificarse como hablantes de una lengua nativa desaparecieron, no se notó deseo, intención, ni motivación de esconder su realidad etnolingüística.

Repetidamente, el proyecto se enriqueció con los comentarios de los miembros del grupo de investigación en muchos sentidos. Por ejemplo, y a pesar de haber sido cuidadosos en el desarrollo de los instrumentos, los entrevistadores nos hicieron notar que todavía era necesario realizar varios ajustes culturales, como con el contenido de los temas escogidos inicialmente como parte de los textos motivadores de producción oral.

Los sentimientos de frustración también llegaron en varias ocasiones, con cada pregunta sin respuesta, con cada atraso de los carros del proyecto, con las festividades inesperadas que impedían mantener los horarios previstos, con los malentendidos entre entrevistadores y supervisores. Posiblemente, la mayor dificultad fue la búsqueda de tratamiento igualitario tanto entre los miembros del grupo, como también con la administración del proyecto siempre muy cuidadosa de las finanzas.

Desde un punto de vista global se dio, en todo sentido, un cambio de las tradicionales relaciones sociales a favor del trabajo conjunto. El poder relativo de los directores del proyecto se diluyó en el trabajo cooperativo, las discusiones sobre el proceso, el aprendizaje permanente. Fue notorio a medida que el sondeo se iba desarrollando, la importancia que tenía el haber llevado a cabo el estudio con entrevistadores indígenas.

### **Entrevistadores indígenas: ¿Revitalización lingüística? ¿Concientización cultural?**

¿Qué implicó entonces, y qué implica ahora el trabajo con entrevistadores indígenas? Por un lado es una forma de revitalización lingüístico-cultural, por otro, un reto a la reestructuración de las relaciones sociales intra- e interétnicas. Esta tarea de revitalización, sin embargo, tiene que darse como una acción permanente que involucre a todos los sectores de la población; de otro modo, se queda como un deseo personal de contados académicos y pocos hablantes.

En este estudio se trató por un lado, de impulsar el uso de la lengua en contextos en donde generalmente el dominio ha sido del castellano, y por otro, de promover la participación de la población indígena relacionada con el medio académico, en tareas comprometidas con su población. Éstas son transformaciones que se han venido dando en el país por algún tiempo, y que necesitan seguir generándose como un proceso que emerge desde adentro, con un reestablecimiento del poder dentro del marco de trabajo cooperativo. Tales acciones implican obviamente la necesidad de llevar a cabo una serie de cambios estructurales, a nivel personal y social.

## Recapitulación

El objetivo principal de este artículo fue reflexionar sobre el impacto que tienen en la investigación sociolingüística, las filosofías que la subyacen. Este tema se torna crucial cuando se trata de poblaciones que enfrentan permanentemente situaciones de minorización como es el caso de los hablantes de lenguas indígenas en el Ecuador y el mundo en general.

En la sección introductoria de este trabajo se describió brevemente las posiciones teóricas que tradicionalmente han guiado los trabajos investigativos, la ética (*'ethics'*), la de defensa (*'advocacy'*), y la de distribución de poder o empoderamiento (*'empowerment'*). Posteriormente, y a partir de las voces de investigadores y entrevistados, se buscó permanentemente visualizar sus diferentes roles, de encontrar las varias instancias en las que se ponían de manifiesto sus conocimientos, así como las formas de redistribución del poder que cada uno de estos sujetos tuvo en su momento. Fue posible, a partir del análisis del rol de los entrevistadores indígenas, hacer referencia a aspectos académicos y de ética profesional, y al mismo tiempo visualizar las relaciones entre el conocimiento y el poder llevados a la práctica.

Este estudio como un todo, y el sondeo sociolingüístico en particular, intentaron desarrollarse dentro de un marco de cooperación y respeto. A lo largo del sondeo, uno de los cuestionamientos más importantes fue: ¿es suficiente el dar el poder (*'empower'* empoderar)? Consideré entonces, y considero ahora que *no*. El solo hecho de hacer referencia a la acción de “dar el poder a X” (*'to empower X'*), es un indicativo de desequilibrio, así como es indicativo de desequilibrio el hablar por otros (*'advocacy'*) o el ignorarlos (*'ethics'*). El admitir que el poder está desigualmente distribuido, al igual que los bienes materiales y el conocimiento, nos enfrenta a una sola posibilidad: seguir en la búsqueda de una relación humana y de trabajo más dinámica y participativa que lleve a autogenerar conocimiento y poder. La participación de entrevistadores y profesionales indígenas en contextos multilingües minorizados parece, en el campo del trabajo académico, facilitar el paso hacia un modelo basado en el trabajo colaborativo encaminado a la autogestión.

El análisis retrospectivo de esta experiencia nos pone frente a la responsabilidad de repensar nuestros puntos de vista y nuestro queha-

cer como lingüistas y científicos sociales. Es urgente rever la actitud académica adoptada frecuentemente, bajo el presupuesto de que somos los únicos portadores y donadores del saber, de la tecnología y de las técnicas. Se hace necesario que consideremos el desarrollar trabajos colaborativos y de participación integral. Como lingüistas y como sociolingüistas, nuestra tarea profesional no debe ser sólo una de rescate de la lengua, sino de revitalización étnica y cultural. Ésta, finalmente, tiene que emerger, como en efecto se ha venido dando, desde el pueblo mismo, a partir de su auto-organización. En este sentido la redistribución del poder tiene que ser analizada como la reacomodación de relaciones interculturales por medio de las cuales podamos escuchar nuestras propias voces.<sup>6</sup>

## Notas

- 1 La versión preliminar del presente ensayo fue presentada en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51º Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003. El título original de la presentación fue “Investigación sociolingüística: más allá del empoderamiento”.
- 2 Para un análisis del rol de los intelectuales en torno al poder y sus diferentes instancias, ver Amparán (2002).
- 3 Si bien muchos de los resultados obtenidos en este estudio son aplicables a trabajos similares tanto en el área andina como en otras áreas, esta exposición se refiere exclusivamente al caso de quienes participaron en el sondeo sociolingüístico brevemente descrito en la sección anterior.
- 4 Aunque las entrevistas y guías de observación estaban escritas en quichua estándar, se optó por la utilización de la variante lingüística propia de cada investigador durante el desarrollo de la investigación. El propósito era evitar problemas de comprensión y producción lingüística al usar una forma estándar artificial. Tómese en cuenta que con el establecimiento de nuevos programas bilingües, y la adopción del alfabeto unificado (1980), ha habido en los medios académicos un creciente interés por incentivar el desarrollo de una variedad estándar, especialmente a nivel escrito y para propósitos oficiales.
- 5 Equivale a dos (2) comunidades de las 99 investigadas.
- 6 Para una discusión de este tema en torno a la lingüística aplicada a la enseñanza ver, por ejemplo, Cummins (1986).

## Referencias

Amparán, Aquiles

- (2002) "El concepto de poder en Foucault". [En línea].  
[www.antroposmoderno.com/biografias/Foucault.html](http://www.antroposmoderno.com/biografias/Foucault.html)

Bentivoglio, Paola y Sedano, Mercedes

- (1993) "Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana". *Boletín de Lingüística*, 8, 3-36 (Caracas: Universidad Central de Venezuela).

Büttner, Thomas

- (1993) *Uso del quichua y del castellano en la sierra ecuatoriana*. Quito: PEBI-MEC-GTZ/Abya-Yala.

Büttner, Thomas y Haboud, Marleen

- (1992) Proyecto sociolingüístico: uso de las lenguas en la sierra ecuatoriana. Quito: EBI (manuscrito).

Cameron, Deborah, Frazer, Elizabeth, Harvey, Penelope, Rampton, Ben y Richardson, Kay

- (1992a) "Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language". En Deborah Cameron, Elizabeth Frazer, Penélope Harvey, B.H. Rampton y Kay Richardson (Eds.), *Researching language: Issues of power and method*. Londres: Routledge.

Cameron, Deborah, Frazer, Elizabeth, Harvey, Penelope, Rampton, B.H. y Richardson, Kay

- (1992b) *Researching language: Issues of power and method*. Londres: Routledge.

Cotacachi, M. Mercedes

- (1989) "La educación bilingüe en el Ecuador: del control del estado al de las organizaciones indígenas". En Enrique López y Ruth Moya (Eds.), *Pueblos indios, estados y educación* (pp. 253-266). Lima: Programa de Educación Bilingüe de Puno/Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador/Programa de Educación Rural Andina.

Craig G., Colette

- (1992) Fieldwork on endangered languages: a forward look at the ethical issues. Québec, 10/08/1992 (Ponencia no publicada presentada en el 15º Congreso de Lingüistas).

Cummins, Jim

- (1986) "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review*, 56, 1, 18-36.

Dueñas Martínez, Alcira

- (2000) "Mujeres coloniales al filo de su muerte: economía y cultura en los testamentos de mujeres de Pasto a fines del siglo XVIII". *Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño*, 1, 2. [En línea].  
<http://www.revistafacea.freesevers.com/volumen12/contenido2.htm>

Foucault, Michel

- (1980) *Selected interviews and other writings 1972-1977*. Ed. Colin Gordon. Brighton, Inglaterra: Harvester Press.

Haboud, Marleen

- (1998) *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala/EBI-GTZ.

INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos)

- (2001) VI Censo de Población. [En línea]. <http://www.inec.gov.ec>

Johnson, Jeffrey C.

- (1990) *Selecting ethnographic informants*. Qualitative Research Methods Series, No. 22. Londres: Sage.

Santos, Fernando

- (1996) *Globalización y cambio en la Amazonía indígena*. Quito: Abya-Yala.

SIISE (Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador)

- (2002) [En línea].  
<http://200.24.215.221/siise/ayudas/fuen0cz2.htm>

# PREJUICIO ÉTNICO EN EL HABLA COTIDIANA DE LOS CHILENOS ACERCA DE LOS MAPUCHES EN LA CIUDAD DE TEMUCO, CHILE<sup>1</sup>

---

María Eugenia Merino  
*Universidad Católica de  
Temuco, Chile*

## Introducción

La población mapuche actual se estima en 928,060 individuos a nivel nacional de los cuales un total de 143,769 (INE 2002) se concentra en la novena región o región de la Araucanía. El 81% de la población rural de esta región pertenece a esta etnia.

El pueblo mapuche se caracteriza por una situación de marginalidad múltiple. Por una parte se registra una marginalidad social y política que se expresa mediante la situación de dominación y subordinación del grupo indígena al Estado chileno con las consiguientes transformaciones socioculturales que han impactado al interior de la cultura (Calfío 1996: 7-9); y por otra, una marginación de orden económico por cuanto los mapuches constituyen el segmento demográfico más pobre del país, especialmente a nivel rural (CASEN 2002). Lo anterior se debe en gran medida a la incomprensión cultural de la sociedad chilena hacia sus pueblos indígenas y a su política interétnica marcadamente integracionista (Aylwin 1998).

Como consecuencia de lo anterior las relaciones interétnicas desarrolladas entre mapuches y no mapuches a lo largo de la historia del país se han definido por su carácter asimétrico, donde la sociedad chi-

lena no mapuche ha ejercido un rol dominante respecto de la sociedad mapuche. Como resultado de tales prácticas intergrupales la población chilena ha manejado estereotipos y prejuicios en torno a los mapuches que se reflejan en las prácticas discursivas de los no mapuches que, consciente o inconscientemente, han contribuido a reproducir representaciones sociales negativas de los mapuches tales como “flojos”, “borrachos”, “ladrones”, “primitivos” (Cantoni 1978: 306).

En este trabajo nos proponemos describir el habla cotidiana de los no mapuches de la ciudad de Temuco<sup>2</sup> para develar la existencia de prejuicios y estereotipos en contra de los mapuches. La hipótesis plantea que la mayor parte de los hablantes no mapuches de Temuco discriminan étnicamente a los miembros de la cultura mapuche, lo que queda más explícitamente demostrado en los hablantes del estrato social bajo, en tanto que el prejuicio es más implícito en los hablantes de los estratos sociales medio y alto.

### **Antecedentes teóricos**

Concebimos el discurso como un complejo de tres elementos interrelacionados e interdependientes entre sí: el texto y sus elementos constitutivos, la práctica discursiva que los hablantes realizan a través de los textos, y la práctica social donde tanto práctica discursiva como texto son modelados ideológicamente (Fairclough 1995: 73). De este modo, una práctica discursiva puede funcionar ideológicamente cuando contribuye, ya sea a sostener y reproducir o a socavar relaciones de poder; por lo tanto la noción de ideología que sustentamos es una forma de cognición social consistente en normas, valores, objetivos y principios socialmente relevantes que se seleccionan y combinan para favorecer determinadas percepciones, interpretaciones y acciones en las prácticas sociales (Van Dijk 1984: 24).

Dentro de este marco relacional entre práctica social, práctica discursiva y texto es donde se generan, difunden y reproducen los prejuicios y estereotipos. Los prejuicios corresponden a ideas o juicios preconcebidos que al socializarse al interior de un grupo (endogrupo) conforman una creencia social específica y generalizada en cuanto a miembros de otro grupo (exogrupo). Ello genera actitudes negativas respecto del otro tan sólo por el hecho de ser miembro del grupo al que se le adscriben prejuicios (cfr. Allport 1954; Tajfel 1982). Regular-



mente estas creencias se basan en experiencias personales o bien son aprendidas durante las primeras etapas de la socialización, todo lo cual se transmite y difunde a través de las prácticas discursivas de los hablantes (cfr. Van Dijk 1999; Bourhis y Leyens 1996).

Los estereotipos en tanto, debido a su naturaleza más cognitiva, constituyen conceptos, frases clichés, categorías descriptivas en lo que respecta los miembros del exogrupo y conforman el insumo cognitivo para la expresión de prejuicio, por cuanto son esquemas alojados en la memoria social de los hablantes. De este modo la noción de estereotipo evoca la de prejuicio y discriminación. Los estereotipos poseen generalmente una fuerte tonalidad afectiva, encuentran su origen en la sociedad y permiten justificar la naturaleza de las relaciones entre los grupos y naciones (Yzerbyt y Schadron 1994).

Partiendo de la premisa que no existe un “lenguaje del prejuicio” sino más bien el “uso prejuicioso del lenguaje” que varía según el contexto (cfr. Wodak y Matouschek 1998), el estudio sobre el habla cotidiana de los no mapuches acerca de los mapuches se enfrenta desde la perspectiva del análisis crítico del discurso. Para esto se requiere de una diversidad de enfoques que permitan dar cuenta de los niveles de análisis y las funciones discursivas interaccionales de un texto. El análisis debe trascender un nivel específico de análisis del lenguaje hacia el uso del lenguaje como una forma de práctica social, es decir, el análisis de cómo los textos funcionan dentro de una práctica sociocultural (Fairclough 1995: 73). Para ello, la presente autora propone el análisis intertextual que permite conectar las dimensiones del texto (su forma textual, su estructura y organización tanto en los niveles lingüísticos como interaccionales) con la práctica del discurso de modo de ubicar un texto en la malla social de los ordenamientos del discurso.

Por otra parte también se requiere dar cuenta de las unidades lingüísticas mayores como es la conversación, de modo que el modelo de análisis conversacional de Stubbs (1983) también aporta a un análisis crítico. Del mismo modo es importante poner atención a las proposiciones implícitas y explícitas que el hablante usa (cfr. Grice 1975).

En el plano de las estrategias semánticas utilizadas por los hablantes usamos el concepto “estrategias semánticas discursivas” para referirnos a los diferentes medios que usa un hablante para adquirir, comprender, producir y reproducir el habla, para evaluar de manera eficien-

te el significado, las funciones lingüísticas, interaccionales, sociales, pragmáticas y psicológicas de los enunciados en el discurso. Las estrategias semánticas discursivas funcionan como un vehículo de la expresión de las macroestructuras o temas y de los modelos cognitivos de situación, así como el de manejar las inferencias que el oyente hará sobre las características personales y sociales del hablante. Las estructuras discursivo-semánticas se relacionan directamente con las estrategias retóricas, pragmáticas, estilísticas y conversacionales (Van Dijk 1984: 116).

Las estrategias semánticas discursivas establecen lo que significa y de qué se trata el discurso. Para ello requieren de estrategias sintácticas, fonológicas y morfológicas que sirven de base para su realización, lo que evidencia que también existe un orden jerárquico en la expresión de las estrategias discursivas. Esta autora denomina “movidas” (*‘moves’*) a aquellas estrategias a través de las cuales se realizan las estrategias globales o temas del discurso. Las movidas o estrategias de semántica local son de tipo relacional y constituyen una secuencia de acciones que se ejecutan para el logro de una meta discursiva y que contribuyen a la coherencia local y global del discurso (Van Dijk 1984: 116).

## Metodología

La muestra total de la investigación que sustenta este trabajo se compone de 264 entrevistas semi-estructuradas aplicadas a hombres y mujeres no mapuches de la ciudad de Temuco, representativos de los estratos socioeconómicos alto, medio y bajo, y de tres grupos etáreos: adulto joven, adulto y adulto mayor. El corpus fue recopilado en grabaciones de audio de 30 minutos de duración, en el domicilio de los entrevistados. Para este trabajo se ha seleccionado una muestra de 50 entrevistas que aportan un total de 1,150 proposiciones que contienen prejuicios y estereotipos.

## Análisis

El método para el análisis contempló las siguientes etapas:

- a. pesquisar en el texto de las entrevistas conjuntos de proposiciones que develan la existencia de juicios, creencias y opiniones étnicamente perjudiciadas,

- b. categorizar los tipos de prejuicios y estereotipos encontrados, y
- c. pesquisar las estrategias de semántica local presentes en las proposiciones prejuiciadas,
- d. categorizar las estrategias de semántica local que operan en la construcción del discurso prejuiciado de los hablantes y determinar su función en el discurso.

*Prejuicios y estereotipos en el discurso de los no mapuches*

En el discurso de los entrevistados se reveló una importante presencia de prejuicios y estereotipos en cuanto a los mapuches y que corresponden a la representación socialmente compartida que los no mapuches poseen de esta etnia. Las expresiones de prejuicio develadas se construyen sobre la base de categorías más amplias y abstractas que orientan cognitivamente las representaciones construidas. En el Cuadro 1 se presenta cada categoría con sus expresiones prototípicas respectivas.

**CUADRO 1**  
**Categorías de prejuicios y estereotipos**

Categoría	Expresiones de prejuicio y estereotipos	%
Racialismo	inferiores, primitivos, atrasados, ignorantes, sin educación, borrachos, flojos, entorpecedores del progreso	32.0
Diferencia	distintos, feos, negros, sucios, mal vestidos, hediondos	24.0
Violencia	violentos, agresivos, peleadores, extremistas	15.3
Paradoja reconocimiento histórico/ mapuche actual tabú	El mapuche de hoy no es como el de ayer, antiguamente existían los mapuches pero hoy no son los mismos, la raza mapuche se degeneró, hoy son todos chilenos	13.2
Paternalismo	no son capaces de autosustentarse, no emprenden nada por sí mismos, hay que darles todo hecho	7.5
Contradiscriminación	el Estado los favorece demasiado en desmedro de chilenos que también son pobres, ellos tienen becas y créditos especiales respecto del resto de la población que no tiene acceso a tales ayudas financieras	4.4
Ambivalencia en el reconocimiento de la ascendencia mapuche del chileno	los mapuches eran los dueños de estas tierras, y nosotros descendimos de los españoles que se mezclaron con los indios, ahí salimos nosotros los chilenos, por lo tanto ahora somos todos chilenos	2.0
Extemporaneidad de sus reivindicaciones de tierras	reclaman tierras que ellos ya han perdido, esas tierras tienen dueño ahora, las tierras ya no les pertenecen	1.6
TOTAL		100.0

Fuente: Elaboración propia de la autora.

Los hallazgos develan que la categoría Racialismo alcanza la frecuencia más alta en el discurso de los entrevistados con un 32%. Esta categoría se sustenta en la ideología racialista, traída por el conquistador europeo a América y que persiste en el discurso de los hablantes no mapuches hasta la actualidad. La ideología racialista es primero racista por cuanto está constituida por odio y menosprecio hacia personas que poseen características físicas definidas y distintas a las del modelo europeo, y es racialista en cuanto concierne a una doctrina o modo de juzgar y categorizar las razas humanas. En primer lugar, plantea la existencia de razas como grupos que comparten características físicas similares de modo que existe una correspondencia entre éstas y las diferencias culturales. Del mismo modo se postula que el comportamiento individual depende en gran medida del grupo racial y cultural al que se pertenece. Finalmente, la ideología racialista ubica a las razas en una jerarquía ordenada de mayor a menor tomando como criterio los atributos construidos desde el propio grupo, particularmente desde la óptica occidental europea (cfr. Todorov 1991; Morgan 1990).

En el discurso de los no mapuches las expresiones con una base racialista pueden encontrarse explícitamente planteadas como “los mapuches son primitivos”, “su raza es una raza floja, ignorante”, o bien implícitamente dichas como en el siguiente testimonio donde el hablante evita hacer un juicio directo respecto de la diferencia de razas optando por el uso de descripciones y eufemismos.

Para el caso de las citas de testimonios que se presentan, todas las instancias en que aparecen palabras y frases en letras cursivas son marcas de énfasis otorgado por los entrevistados mediante el acento y la entonación.

No creo que un chileno se va a casar con mapuche, porque el mapuche es otra, eh, que diga, *nosotros tenemos la sangre más, más frágil*, [...] eeh [...] *él (mapuche) es más fuerte*, [...] por lo menos yo no he visto eh, chileno que se case con mapuche [...] (hombre, adulto, estrato bajo)

La segunda categoría en frecuencia es la Diferencia con un 24%, agrupa estereotipos y prejuicios que destacan las diferencias tanto físicas como culturales entre mapuches y no mapuches. La exaltación de las diferencias genera distanciamiento y polarización de las relaciones interétnicas que se expresan en la conducta generalizada de los entre-

vistados de rechazar de plano la posibilidad de que su hijo o hija se relacione sentimentalmente con un mapuche y contraiga matrimonio, situación que se juzga como un problema grave, un “castigo para la familia”. En lo referente a las mujeres mapuches que se van a trabajar a Santiago como empleadas domésticas, el siguiente relato grafica la categoría de la siguiente manera:

[S]e juntan con chilenas que son más arrestá, al tiro le dicen, oye, no andí con esa falda, eso se usaba en Temuco, donde hay puro indio no má, súbete la falda pa'riba, corta la falda, a la moda. Usa zapato taco alto, si sos patoja chica [...] Tení que civilizarte, que se te quite esa vergüenza, ese olor a, como decían los huasos, ese olor a coyunda [...] ya no vai a comer yuyo ni tener ese olor a coyunda [...]. (hombre, adulto mayor, estrato bajo)

En este discurso se observa que el mapuche es caracterizado como portador de una estructura física cuya talla no responde a los cánones considerados normales o aceptables frente a la imagen idealizada difundida por la ideología racialisista. Recurre nuevamente el concepto de “incivilizado” adscrito al mapuche en interacción con los no mapuches lo que indica que la categoría Diferencia está íntimamente relacionada con la de Racialismo.

La tercera categoría es Violencia con una frecuencia de un 15.3%. Esta categoría da cuenta de estereotipos y prejuicios que conllevan un sentimiento de amenaza percibida por los no mapuches. Se dice de los mapuches que son “violentos”, “agresivos”, “conflictivos”, “borrachos”, “peleadores”, “extremistas”, “enceguecidos” y “duros de entendimiento”. Estas características asignadas al mapuche lo hacen acreedor de prejuicios como “ellos son los responsables de la mala imagen que tiene la región” refiriéndose a la actual situación de conflicto que se vive en la Novena Región y los continuos enfrentamientos entre Carabineros y comunidades mapuches. Como consecuencia de este clima de efervescencia los no mapuches culpabilizan a los mapuches de que “los inversionistas no quieren invertir en la zona” y como resultado de ello, los entrevistados opinan que “por culpa de los mapuches nuestra región es la más pobre del país”.

La secuencia de la argumentación culpabilizadora es la siguiente:

- Argumento 1: los mapuches son los responsables de la violencia que existe en la región.
- Argumento 2: son los responsables de la mala imagen que tiene la región.
- Argumento 3: por culpa de ellos los inversionistas no quieren invertir en la zona.
- Argumento 4: por culpa de los mapuches la novena región es la más pobre del país.

La cuarta categoría develada es Paternalismo con un 7.5%. Esta categoría constituye una expresión contemporánea del racismo clásico por cuanto la imagen de “primitivo” se hace más implícita y se redefine en torno a una actitud paternalista, de sobreprotección y dominancia hacia un grupo que no puede “valerse por sí sólo”. En esta categoría se hace patente la creencia de que los no mapuches deben hacerse cargo de la conducción de la vida sociopolítica del pueblo mapuche para evitar así su interferencia en el desarrollo del país. Prejuicios como: “los mapuches son dependientes del Estado”, “esperan que el Estado les dé todo”, “sólo acceden a trabajos de tipo manual, como panaderos, carpinteros”, “deberían explotar turísticamente su cultura, comercializar sus objetos folclóricos”. Particularmente en las mujeres se observó la presencia de un discurso paternalista compasivo construido sobre la base de diminutivos como: “mapuchitos”, “indiecitos”, “mapuchita negrita de carita redonda”, “vendiendo sus manzanitas y cebollitas”.

La quinta categoría es Paradoja del reconocimiento histórico y la asignación de rasgo tabú al mapuche contemporáneo con una frecuencia de 13.2%. Consiste en reconocer y valorar al mapuche de la época de la Conquista destacando su bravura, coraje y espíritu guerrero y su resistencia a los ejércitos realista y chileno, lo que se puede observar en los nombres de guerreros mapuches dados a calles y ciudades del país, pero al mismo tiempo se desconoce o minusvalora al mapuche actual. Se ha construido una representación del mapuche actual en torno a una concepción de “degeneramiento” de la raza, muy distinta a la que otrora fue. De este modo, todo lo relacionado con la cultura indígena genera en el no mapuche un sentimiento de vergüenza por la presencia etnocultural mapuche. En el ámbito discursivo se evita la referencia al mapuche contemporáneo y se desplaza el discurso hacia el pueblo ma-

puche de antaño, hacia aquellos guerreros cantados por el poeta Alonso de Ercilla en *La Araucana* (1589).

Lo anterior evidencia la presencia de un tabú discursivo en el habla cotidiana de los no mapuches: se evita hablar de todo lo relacionado con “lo mapuche”. Ello pudo comprobarse con las actitudes de vergüenza e incomodidad que experimentaban los entrevistados cuando el tema de conversación giraba hacia los mapuches. Titubeos, pausas, habla entrecortada, permanente autocorrección, enrojecimiento de la piel, actitudes nerviosas, entre otras, constituyeron lugares comunes en las entrevistas al momento de hablar de los mapuches.

En sexto lugar de frecuencia con un 4,4% se encuentra la categoría Contradiscriminación. Se argumenta discriminación positiva por parte del Estado y las políticas de gobierno en desmedro de los chilenos que también son pobres. Esta es una categoría mayoritariamente utilizada por los hablantes de los estratos medio y alto como se observa en el siguiente testimonio.

[...] el tema es *¿por qué el mapuche debiera tener un privilegio por sobre los demás?* [...] mientras sigamos pensando así vamos a causar más un daño que un beneficio [...] *el otorgar asistencia, el dar beneficios, presupone también, como a todo grupo humano, contrapartida y obligaciones. Cuando a un grupo les das y no les pides, lo que se hace en definitiva, es causarles daño.* (hombre, adulto, estrato alto)

En este ejemplo se observa por una parte la competencia por los beneficios que el Estado ofrece subyaciendo la creencia que los mapuches son incapaces de invertir adecuadamente los recursos para su propio desarrollo y el de la región. Por otro lado, se plantea que el gobierno no les exige a los mapuches las mismas obligaciones y deberes como lo hace con otros sectores socialmente marginados. Se maneja la creencia que el Estado les regala ayuda y bienes a los mapuches mientras que a los no mapuches en situación de pobreza el Estado sólo les presta ayuda, debiendo estos últimos devolverla en dividendos o préstamos a largo plazo.

La séptima categoría develada es Ambivalencia en el reconocimiento de la ascendencia mapuche del chileno y alcanza una frecuencia de 2,0%. Se trata de un discurso contradictorio donde la identidad del chileno es puesta en tela de juicio y cuyos límites no están clara-

mente definidos. Se concede por una parte que los chilenos descienden de la mezcla entre españoles y mapuches, luego de mestizos o de mestizos y mapuches. En seguida se argumenta que aquello quedó en un pasado lejano y que en la actualidad “todos somos chilenos”, de modo que comida típica mapuche como los “catutos” o el “mote” son, según los entrevistados, “típicamente chilenos”, “pertenecientes al folclor chileno”.

Finalmente la categoría Extemporaneidad de las reivindicaciones de tierras y su carencia de fundamento legal cuestiona la veracidad legal de las demandas de recuperación de tierras de los mapuches y se argumenta que, aunque se comprobara la veracidad de sus reivindicaciones, “no se resuelve nada con entregarle tierras a los mapuches porque no saben trabajarlas”. En esta categoría se hacen presentes rasgos de la ideología racista que plantea la incapacidad de progreso del indígena. Esta categoría observable en el discurso actual no mapuche constituye una forma de autoprotección de la sociedad chilena ante la presión sociopolítica que están ejerciendo las organizaciones mapuches y también ante la demanda surgida por parte de los pueblos indígenas en el último tiempo que exige un trato diferente a la problemática de los indígenas en el mundo.<sup>3</sup>

### **Estrategias discursivas semánticas en el discurso cotidiano de los no mapuches**

El Cuadro 2 presenta las estrategias semánticas locales y su frecuencia de uso según tipo de hablante. Los resultados muestran que los hablantes del estrato medio son quienes más estrategias semánticas locales utilizan en el planteamiento de sus proposiciones, seguidas por el estrato alto y con una frecuencia menor los hablantes del estrato bajo. Entre las estrategias de semántica local destacan por su alta frecuencia la evasión, las implicaturas, la autopresentación positiva, la atenuación y la concesión aparente. Con una frecuencia más baja se registran la polarización intergrupal, la despersonalización, el desplazamiento de responsabilidad a miembros del endogrupo, la generalización y las presuposiciones.



**CUADRO 2**  
**Estrategias semánticas discursivas locales**

Estrategias de semántica local	Estrato Bajo	Estrato Medio	Estrato Alto	Total	%
Evasión	45	60	30	135	19.9
Implicaturas	21	44	30	95	12.3
Autopresentación positiva	27	33	31	91	11.6
Atenuación	30	33	23	86	10.6
Concesión aparente	24	35	22	81	9.7
Polarización interétnica	27	20	30	77	8.9
Despersonalización	25	29	20	74	8.3
Desplazamiento responsabilidad endogrupo	20	27	24	71	7.8
Generalización	15	21	25	61	5.9
Presuposiciones	15	19	22	56	4.9
TOTAL	249	321	257	827	100.0

Fuente: Elaboración propia de la autora.

La estrategia de Evasión se expresa a través de varias modalidades discursivas como el abandono de un tema o la desenfátización de la agencia de miembros del endogrupo en determinados hechos ocurridos. Los eufemismos, pronombres demostrativos, subjuntivo potencial, pasiva refleja, y sujetos impersonales son los recursos lingüísticos de mayor recurrencia en esta estrategia. Quienes más hacen uso de la estrategia de evasión son los hablantes del estrato medio, seguidos por los hablantes del estrato bajo. En términos generales las mujeres tienden a evadir más que los hombres.

Un ejemplo de esta estrategia se observa en el siguiente testimonio donde el entrevistado evita dar las razones de por qué él no compraría un terreno cuyos vecinos fueran mapuches y opta por abandonar el tema.

Entrevistado: [...] porque si fuera un mapuche estaría en peligro mi tierra.

Entrevistador: ¿y por qué estaría en peligro su tierra?

Entrevistado: “¿*Esas preguntas están ahí* [en la hoja del cuestionario]?”

Entrevistador: Eh..., no, pero si no quiere no [...]

Entrevistado: Porque estarían en peligro y [...] (hombre, adulto, estrato medio)

La segunda estrategia preferida por los hablantes son las Implícaturas que involucran proposiciones prejuiciadas subyacentes al discurso las que deben inferirse de él. Los hablantes del estrato medio son quienes muestran un discurso más implícito, particularmente las mujeres. Por su parte, los hablantes del estrato alto muestran un comportamiento discursivo diferenciado: cuando están entre pares en situaciones privadas su discurso tiende a ser más explícito, sin embargo en situaciones de discurso público y de representación social su habla se hace implícita y encubierta.

En el siguiente relato el hablante, a través de una descripción implícita, establece la diferencia cultural percibida entre mapuches y no mapuches, implicando que los primeros son “flojos”, “atrasados”, “sin educación”, mientras que los segundos son “trabajadores”, “educados” y “progresistas”. Nótese el uso de pasiva refleja y sujetos impersonales.

[S]i usted va al campo y observa *un campo*, regularmente nunca *se hicieron*, me da la idea, rotaciones de cultivo por ejemplo, *se cultivó* sin tecnología, *se sobre explotó* la parte bosque, la parte suelo y *hay mucho terreno* que está erosionado o lleno de pica-pica por ejemplo, y eso es falta de tecnología y falta de conocimiento. Si usted va al sector de Villarrica *uno* se da cuenta inmediatamente cuando va al terreno de *alguien*, *de alguien* que yo..., no quiero decir gringo, pero *alguien que llegó con más conocimiento y más tecnología*, los campos están absolutamente manejados de forma distinta. (hombre, adulto, estrato medio)

La Autopresentación positiva es la tercera estrategia en frecuencia de uso. Quienes más se presentan a sí mismos positivamente, es decir como víctimas de las acciones de los mapuches, son los hablantes de los estratos medio y alto. Esta estrategia se realiza principalmente a través del pronombre de primera persona singular o plural y del infinitivo.

[P]arece que sus genes... es que le dijeron que tenían que ser... porfiados... pero son sus genes [...] no, los mapuches son súper porfiados. A mí me lo dijeron, no contratís a esas personas... se cumplió lo dicho, que eran re porfiados. (hombre, adulto, estrato medio)

La Atenuación de juicios se realiza de manera más recurrente por parte de hablantes del estrato medio, seguidos por el estrato bajo. Quienes más atenúan son las mujeres. La atenuación se realiza principal-

mente a través de diminutivos, eufemismos, marcadores discursivos y pasiva refleja.

O sea, yo sí veo de que tan cercanos que estamos nosotros de Melipeuco a la comunidad donde nosotros trabajamos, y sé de esa discriminación, del hecho de que *se dice* cómo una *mapuchita negrita de carita* redonda va a andar ahí en el acto de la banda de la escuela. (mujer, adulta, estrato medio; el énfasis es mío)

La estrategia de Concesión aparente consiste en una doble argumentación y corresponde a la clásica estructura “si... pero...”, donde el hablante se presenta abierto a aceptar la diversidad pero luego plantea sus objeciones. Primero se aparenta comprensión y solidaridad con el exogrupo, sus problemas y demandas, y en el segundo argumento se plantean las razones que impiden la solución de los problemas. Se atribuye dicho impedimento a las carencias culturales que, según la perspectiva chilena, intrínsecamente poseen los mapuches, responsabilizándolos de su propia pobreza y subdesarrollo. Esta estrategia se realiza mayoritariamente a través del subjuntivo tanto potencial como desiderativo. Los hablantes del estrato medio son quienes más conceden aparentemente, seguidos por el estrato bajo.

En el siguiente extracto el hablante plantea la doble argumentación en una posición inversa a la usual, primero la negación y luego la concesión aparente, como una forma de atenuar su juicio.

[...] entonces ellos eh, las reivindicaciones que hoy día hacen, me parecen *un tanto exageradas y extemporáneas* [...], *pero no dejan de tener su sentido histórico*, analicen el proceso histórico de todo el pueblo mapuche eh, vamos a descubrir que muchas de sus reivindicaciones tienen un fundamento muy fuerte. (hombre, adulto, estrato medio)

## Conclusión

Los hallazgos revelan que alrededor del 80% de los habitantes no mapuches de la ciudad de Temuco manejan un discurso prejuiciado y estereotipado respecto de los mapuches. Las expresiones de prejuicio y estereotipos se realizan de manera más explícita y directa en los entrevistados del estrato social bajo, en tanto que el discurso es más implícito y subyacente en los hablantes de los estratos medio y al-

to, hecho que corrobora la hipótesis de que a medida que se asciende en la escala social, más implícita se realiza la práctica discursiva prejuiciada acerca de los mapuches.

Las estrategias discursivas semánticas locales de mayor frecuencia en el discurso de los hablantes indican que los hablantes tienden a evadir el tema mapuche, a distanciarse social y étnicamente, y a evitar reconocerse como descendientes de la mezcla indígena con español. Asimismo, la autopresentación positiva y negativa del mapuche constituye una manera de justificar y compensar ideológicamente la contradicción que se observa entre la teoría y la práctica social interétnica. Es decir, se valora al mapuche que luchó por su independencia y libertad como símbolo del primer chileno, y por otra parte, la sociedad chilena discrimina y se avergüenza del mapuche actual, del históricamente vivo (Cantoni 1978: 301).

Entre las categorías de prejuicio y estereotipos más relevantes por su frecuencia en el discurso de los hablantes se destaca la categoría Racialismo, la cual tiene su origen en el primer contacto entre el europeo y el indígena, ideología que se conserva hasta la actualidad en el discurso de los no mapuches. Este hallazgo cobra mayor relevancia aun por cuanto la categoría Paternalismo constituye una expresión contemporánea y más encubierta derivada de la anterior. Además, el análisis sugiere que las restantes categorías Diferencia, Violencia, Paradoja del reconocimiento histórico y asignación de tabú al mapuche contemporáneo, Contradiscriminación, Ambivalencia en el reconocimiento de la ascendencia mapuche del chileno, y Extemporaneidad de las reivindicaciones de tierras, se sustentan epistemológicamente en la ideología racialisista. Se corrobora de este modo que la categoría Racialismo constituye una macrocategoría que es transversal a las demás relevadas (Merino y Quilaqueo 2003).

En concordancia con los resultados encontrados por Van Dijk (1984), Bourhis y Leyens (1996), Sarangi (1996), Martín Rojo y Van Dijk (1998), Wodak y Matouschek (1998) y Mellor (2003), la evidencia mostrada en el presente trabajo confirma el hecho de que el prejuicio, como fenómeno social y cognitivo, representa creencias y valores individuales y colectivos de los chilenos no mapuches en contra de los mapuches. Dichas creencias y valores se expresan a través de estrategias semánticas discursivas que buscan como “chivo expiatorio” a los miem-

bros del exogrupo, los mapuches, para justificar de este modo la incompreensión cultural de la sociedad chilena hacia los pueblos indígenas y sus lógicas culturales.

## Notas

- 1 Este artículo entrega resultados del Proyecto FONDECYT Regular 2001, N° 1010839: “El prejuicio étnico en el discurso de los no mapuches de la ciudad de Temuco. Un aporte a las relaciones interculturales entre mapuches y no mapuches” del cual la autora es investigadora responsable. La versión preliminar del presente ensayo fue presentada en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51° Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003. El título original de la presentación fue “Prejuicio étnico en el habla cotidiana de los chilenos acerca de los mapuches en la ciudad de Temuco, región de la Araucanía, Chile”.
- 2 La ciudad de Temuco, Chile, se ubica al sur del país, en la Novena Región o Región de la Araucanía. Su población actual es de 280.000 habitantes. Su composición étnica principal la constituye una población criolla descendiente de la mezcla español-indígena y descendientes de colonos europeos asentados en la zona, y una importante presencia de población mapuche étnicamente diferenciada, que alcanza el 40% de la población regional, principalmente de origen rural.
- 3 Esto se puede observar en el nuevo trato que organismos de Naciones Unidas (Consejo Económico Social con la Declaración Universal de los Derechos de Pueblos Indígenas, OIT, la Convención N° 169) como organismos creados por los Estados, proponen para dar solución a las demandas de los pueblos indígenas.

## Referencias

- Allport, Gordon  
 (1954) *The nature of prejudice*. Boston: Addison-Wesley.
- Aylwin, José  
 (1998) “Pueblos indígenas de Chile: antecedentes históricos y situación actual”. [En línea]. <http://www.x54all.nl/rehue/art/ay11a.html>
- Bourhis, Richard y Leyens, Jacques-Philippe  
 (1996) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana de España SA.

Calfio, María

- (1996) Juventud mapuche: un acercamiento a la configuración de la identidad étnica en jóvenes mapuche urbanos. Tesis para optar al Título de Asistente Social. Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana.

Cantoni, Wilson

- (1978) "Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena". En UNESCO (Ed.), *Raza y clase en la sociedad postcolonial* (pp. 227-334). Madrid: UNESCO.

CASEN (Caracterización Socioeconómica Nacional)

- (2002) "Encuesta de caracterización socioeconómica nacional". Gobierno de Chile. [En línea]. <http://www.mideplan.cl/casen2/>

de Ercilla, Alonso

- (1589) *La Araucana*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.

Fairclough, Norman

- (1995) *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Londres: Longman.

Grice, Herbert P.

- (1975) "Logic and conversation". En Peter Cole y Jerry L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Vol. 3 Speech acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.

INE (Instituto Nacional de Estadísticas)

- (2002) Chile. [En línea]. <http://www.ine.cl/>

Martín Rojo, Luisa y Van Dijk, Teun

- (1998) "Había un problema y se ha solucionado. Legitimación de la expulsión de inmigrantes ilegales en el discurso parlamentario español". En Luisa Martín Rojo y Rachel Whittaker (Eds.), *Poder decir o el poder de los discursos* (pp. 169-234). Madrid: Arrecife.

Mellor, David

- (2003) "Contemporary racism in Australia: The experiences of aborigines". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 4, 474-486.

Merino, María E. y Quilaqueo, Daniel

- (2003) "Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish conqueror". *American Indian Culture and Research Journal* (UCLA), 27, 4.

Morgan, Lewis H.

- (1990) *Dictionnaire des Sciences Humaines* (pp. 220-221). París: Editors F. Gresle et al. NATHAN.

Sarangi, Srikant

- (1996) "Conflation of institutional and cultural stereotyping in Asian migrants' discourse". *Discourse and Society*, 7, 3, 359-387.

Stubbs, Michael

- (1983) *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial.

Tajfel, Henri

- (1985) *Social identity and intergroup relations*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Todorov, Tzvetan

- (1991) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI.

van Dijk, Teun

- (1984) *Prejudice in discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: John Benjamins.

van Dijk, Teun

- (1999) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Wodak, Ruth y Matoushek, Bernd

- (1998) "Se trata de gente que con sólo mirarla se adivina su origen: análisis crítico del discurso y el estudio del neo-racismo en la Austria contemporánea". En Luisa Martín Rojo y Rachel Whittaker (Eds.), *Poder decir o el poder de los discursos* (pp. 55-92). Madrid: Arrecife.

Yzerbyt, Vincent y Schadron, Georges

- (1994) "Stéréotype et jugement social". En Richard Bourhis y Jacques-Philippe Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 127-160). Bélgica: Mandarga P. éditeur, Liège.





# TRASCENDIENDO O FORTALECIENDO EL VALOR EMBLEMÁTICO DEL QUECHUA

---

## Identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba<sup>1</sup>

Inge Sichra<sup>2</sup>  
*PROEIB-Andes*  
*Cochabamba, Bolivia*

### Introducción

El presente trabajo cuestiona la presuposición de lingüistas y estudiosos de que el futuro de una lengua originaria requiera su modernización y la superación de la diglosia.<sup>3</sup> En la primera parte se presenta un panorama sociolingüístico del área andina de Bolivia y de la ciudad de Cochabamba con datos de los últimos censos. Además de reproducir la ya conocida característica del país en cuanto a su mayoría indígena, la ciudad de Cochabamba tiene el rasgo de ser tenaz y persistentemente bilingüe, a pesar del constante desplazamiento que sufren las lenguas indígenas por el castellano tanto en la ciudad como en el país en general.

La segunda parte analiza, en base a tres historias de vida, distintas estrategias de acomodación del quechua en un espacio urbano, tanto respecto a la funcionalidad de la lengua como también a la identidad que los hablantes le asignan y “se asignan” como individuos bilingües en un medio diglósico. Concluimos que la permanencia de la lengua originaria en la ciudad de Cochabamba no se asegura necesariamente con la modernización de la lengua en cuestión, ya que aun las personas con una alta conciencia y lealtad lingüística priorizan referentes culturales tradicionales y referentes ideológicos antes que la innovación. No se per-

cibe claramente la necesidad de superar las esferas sociales establecidas históricamente para las lenguas indígenas en el mundo citadino.

### Breve panorama sociolingüístico de Bolivia (lenguas andinas)

Si bien los últimos censos nacionales de 1976 y 1992 en Bolivia no registraron categorías étnicas, los datos lingüísticos permiten, con todas las falencias propias de un censo sobre la competencia de lenguas de diverso prestigio, establecer un panorama aproximado de la composición poblacional del país.

**CUADRO 1**  
Datos lingüísticos en Bolivia, comparación de los tres últimos censos

Destreza lingüística	Censo 1976	Censo 1992	Censo 2001
Saben castellano	78.8%	87.4%	87.7%
Saben quechua	39.7%	34.3%	30.5%
Saben aimara	28.8%	23.0%	21.0%
Saben otras lenguas indígenas	1.1%	1.6%	1.4%
Sólo saben castellano	36.3%	41.7%	46.8%
Sólo saben lengua indígena	20.4%	11.5%	11.1%
Saben lengua indígena y castellano	42.5%	45.7%	40.8%
TOTAL CENSADO	4'613,419*	5'325,701**	6'948,605**

\* 0 años y más

\*\* 6 años y más

Fuente: elaboración propia en base a INE 2002d y Albó (1999: 19).

Como se puede apreciar, en 25 años se registra un aumento de 9% de hablantes de castellano, la disminución de 9% de hablantes de quechua y un porcentaje similar de hablantes de aimara. En la última década (1992-2001) la disminución de hablantes de lengua indígena osciló entre el 2% para aimaras y el 4% para quechuas. Por otra parte, es evidente la tendencia a la castellanización entre los censos. La disminución del porcentaje de bilingüismo lengua indígena/castellano entre 1992 y 2001 es de 4.9%, el periodo censal anterior (1976-1992) todavía se registra un incremento del 3.2%. La tendencia de evolución del monolingüismo castellano presenta un constante incremento en los periodos censales: en los 16 años entre los dos primeros censos consignados

en el Cuadro 1, el monolingüismo castellano crece en 5.4%, en los 9 años entre los dos últimos censos de referencia, hay 5.1% más monolingües castellano hablantes en el país. La migración a las ciudades implica generalmente un estadio de bilingüismo en la primera generación que antecede a la pérdida de lengua originaria en las demás generaciones. En cambio, la disminución de las lenguas indígenas (9.3%) debe ser tomada con cuidado: en primera instancia, en los censos de 1992 y 2001 no se consideró a los niños menores de 6 años, segmento de la población que implicaría en 1992 un 21.5% adicional (Albó 1999: 19). A esto se añade, para el mismo censo, un 15% no censado en las áreas rurales con prevalencia de lenguas originarias, debido a la reticencia de la población rural al censo y a la dificultad de los censadores de cubrir las áreas dispersas (Albó 1999: 19). Con los debidos ajustes, la situación lingüística de Bolivia en 1992 habría sido de la siguiente manera:

**CUADRO 2**  
**Comparación de datos lingüísticos 1992 censo efectivo y corregido**

Idiomas	Censo 1992* (efectivo)	Censo 1992 (corregido)	Porcentaje poblacional (corregido)
Quechua	1'805,843	2'413,509	38.0%
Aimara	1'237,658	1'654,129	26.0%
Otros nativos	79,200	109,805	1.7%
Sólo saben castellano	2'203,000	2'643,000	41.0%
TOTAL	5'325,701	6'820,443	

\*6 años y más

Fuente: elaboración propia en base a INE 2002d y Albó (1995 Vol. I: 19).

Como podemos deducir de la columna de la derecha, incluyendo a niños de 0 a 6 años y al estimado de personas no censadas (mayoritariamente campesinas), tenemos en Bolivia en 1992 un porcentaje bastante similar de hablantes de quechua (monolingües y bilingües) – 38% – al porcentaje de monolingües en castellano – 41%. Más de un cuarto de la población es hablante de aimara. No contamos, lamentablemente, con cálculos similares para corregir las cifras del censo de 2001.

Respecto a los hablantes del quechua y el aimara, cabe resaltar un aspecto importante. Después de la reforma agraria, el bilingüismo en la zona andina ya no es atributo de las familias de hacendados que,

siendo de origen mestizo, se asentaban en el campo, sino más bien es el resultado tanto de la evolución de corrientes migratorias hacia la ciudad y a las zonas de colonización y migración temporal como de la expansión del sistema educativo y los medios de comunicación al área rural que afectan directamente a la población indígena. Con el cuidado que el caso se merece, y sin profundizar el tema de la identidad étnica en base a la lengua, se puede decir que en Bolivia, el sector indígena de la población en la región andina está constituido por los monolingües en lenguas originarias y gran parte de los bilingües, asentado tanto en la zona rural como también en la peri-urbana y urbana.

Los resultados nacionales del último censo realizado en el año 2001 recién han sido divulgados, hasta la fecha estuvieron disponibles solamente los datos departamentales. Para percibir la tendencia respecto al bilingüismo, hemos elaborado un cuadro con los resultados de los tres departamentos,<sup>4</sup> cuyas capitales conforman el así llamado “eje troncal” de Bolivia por su vinculación caminera y su nivel económico (La Paz, Cochabamba, Santa Cruz).

**CUADRO 3**  
**Comparación de datos lingüísticos de tres departamentos**  
**área urbana y rural, población de 6 años y más, censo 2001**

Destreza lingüística	La Paz		Santa Cruz		Cochabamba	
	Urbano	Rural*	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Saben castellano	97.0%	72.0%	99.0%	88.0%	96.0%	60.0%
Saben quechua	7.0%	9.0%	13.0%	20.0%	58.0%	92.0%
Saben aimara	51.0%	87.0%	4.0%	1.0%	8.0%	5.0%
Sólo saben castellano	48.0%	11.0%	78.0%	61.0%	42.0%	7.0%
Sólo saben lengua indígena	3.0%	27.0%	1.0%	5.0%	4.0%	39.0%
Saben lengua indígena y castellano	48.0%	61.0%	20.0%	29.0%	54.0%	53.0%

\* Población rural se refiere a asentamientos con menos de 2000 habitantes.

Fuente: elaboración propia en base a INE 2002a, 2002b, 2002c.

Se puede apreciar que el bilingüismo bordea alrededor de la mitad de la población en La Paz y Cochabamba, mientras que en el departamento de colonización Santa Cruz fluctúa entre un quinto y un tercio, dependiendo del área de asentamiento. Justamente se trata de lenguas indígenas andinas llevadas a la región subtropical de colonización.

Del cuadro presentado se deduce que las áreas urbanas en los departamentos andinos de referencia son tan bilingües como las áreas rurales. La población monolingüe en lengua indígena, por el contrario, es un elemento que diferencia el área rural del urbano, especialmente en el departamento de Cochabamba, donde hay más de un tercio de población monolingüe indígena en áreas rurales.

### Panorama sociolingüístico de la región valluna de Cochabamba

Como en todos los países latinoamericanos, los procesos socioeconómicos también producen en Bolivia creciente migración interna y expulsión de la población rural hacia asentamientos urbanos. Focalizando nuestra mirada al Departamento de Cochabamba cuya capital es la ciudad de Cochabamba, podemos apreciar la siguiente dinámica:

**CUADRO 4**  
**Población del departamento de Cochabamba**

	Censo 1976	Censo 1992	Censo 2001
Area urbana	269,824 (37.0%)	580,188 (52.0%)	856,409 (59.0%)
Area rural	451,007 (63.0%)	530,017 (48.0%)	599,302 (41.0%)

Fuente: elaboración propia en base a INE 2002d.

La población del departamento de Cochabamba fue mayoritariamente rural hasta fines de la década de los '70 – 63% – para volverse mayoritariamente urbana en la década actual – 59%. (El porcentaje de población urbana a nivel nacional actual es 62%.)

Razones históricas propias de la racionalidad española de establecerse en territorio boliviano con fines de explotación minera provocó que algunas regiones adquirieran relevancia como proveedores de granos. Una de esas regiones fueron los valles cochabambinos con un patrón de asentamiento de españoles, mestizos e indios mucho menos rígido en cuanto a espacios reservados para cada estamento. Los pueblos y ciudades de Cochabamba se conformaron desde un principio como espacios bilingües por el hecho de albergar a las familias de los hacendados que utilizaban el quechua cotidianamente y lo transmitían a sus hijos (Sichra 2003: 79-80). Por otra parte, estaba permitido el

asentamiento de mestizos en pueblos y ciudades de la región. Como se puede apreciar en el Cuadro 5, las áreas urbanas del departamento siguen siendo espacios multilingües.

**CUADRO 5**  
**Idiomas hablados en el departamento de Cochabamba,**  
**área urbana, 3 últimos censos**

Idiomas	Censo 1976*		Censo 1992**		Censo 2001**	
Quechua	150,412	(56.0%)	275,100	(47.0%)	364,466	(42.0%)
Aimara	9,985	(4.0%)	37,519	(6.0%)	57,113	(7.0%)
Castellano	213,183	(79.0%)	475,131	(82.0%)	704,442	(82.0%)
TOTAL	269,824	(100.0%)	580,188	(100.0%)	856,409	(100.0%)

\* 0 años y más

\*\* 6 años y más

Fuente: elaboración propia en base a INE 2002a.

Aunque el último censo refleje la permanencia del quechua y hasta el repunte del aimara en ciudades del departamento, es notoria la disminución de hablantes del quechua en las últimas tres décadas (14%), aunque con aumento en cifras absolutas. No obstante, el 42% de la población urbana afirma hablar quechua. Tal como se puede percibir en el Cuadro 6, en la ciudad de Cochabamba (Cercado), el porcentaje de hablantes de las lenguas indígenas andinas se ha mantenido en similares niveles en la década pasada:

**CUADRO 6**  
**Idiomas hablados en Cercado, población**  
**de 6 años o más, 2 últimos censos**

Idiomas	Censo 1992		Censo 2001	
Quechua	180,427	(50.0%)	193,553	(43.0%)
Aimara	30,012	(8.0%)	39,294	(9.0%)
Castellano	343,427	(95.0%)	433,107	(97.0%)
Otros (Guaraní, otro nativo)	492	(0.1%)	990	(0.2%)
Extranjero	21,625	(6.0%)	30,376	(7.0%)
TOTAL	359,521	(100.0%)	446,063	(100.0%)

Fuente: Elaboración propia en base a INE 2002a y Albó (1995 Vol. I: 40-41).

Si consideramos al quechua y aimara, los hablantes de lenguas indígenas superan la mitad de la población citadina. La magnitud del bilingüismo en la ciudad de Cochabamba se deduce del siguiente cuadro:

**CUADRO 7**  
**Monolingüismo y bilingüismo en Cercado,**  
**población de 6 años o más por sexo censo 2001**

Distribución de acuerdo a sexo	Monolingüe castellano	Monolingüe lengua indígena	Bilingüe lengua indígena/ castellano	Otras lenguas*	Total Población castellano 6 años o más Cercado
Hombres	100,105 (22.5%)	3,137 (0.7%)	106,680 (24.0%)	714 (0.16%)	210,636 (47.0%)
Mujeres	105,246 (23.5%)	7,953 (1.8%)	121,076 (27.0%)	1,152 (0.26%)	235,427 (53.0%)
TOTAL	205,351 (46.0%)	11,090 (2.5%)	227,756 (51.0%)	1,866 (0.4%)	446,063 (100.0%)

\*Lengua extranjera, bilingüe lengua indígena

Fuente: elaboración propia en base a INE 2002a.

La mitad de la población de la ciudad de Cochabamba declara ser bilingüe, mientras que la otra mitad se compone de monolingües castellano hablantes (46%) y monolingües quechua o aimara (2.5%). He mantenido en este cuadro las cifras por sexo ya que se observa una disparidad en la distribución de género en el grupo de monolingües en lengua indígena. Se puede afirmar que el “exceso” de mujeres en la ciudad (el total de hombres menos el total de mujeres = 24,791) es básicamente monolingüe en lengua indígena y bilingüe castellano/lengua nativa.

El carácter bilingüe de la ciudad se ha mantenido durante las tres últimas décadas, persistiendo a la tendencia al monolingüismo castellano y a la disminución del monolingüismo en lengua indígena, como se puede ver en el siguiente cuadro.

**CUADRO 8**  
**Idiomas hablados en Cercado, población de 6 años o más,**  
**tres últimos censos**

	Monolingüe castellano	Monolingüe lengua indígena	Bilingüe lengua indígena/ castellano	Otros (lengua extranjera)	Total Cercado Población 6 años o más
Censo 1976	63,233 (34.0%)	8,447 (4.0%)	112,704 (61.0%)	1,445 (0.7%)	185,829 (100.0%)
Censo 1992	157,096 (44.0%)	6,391 (1.8%)	187,642 (52.0%)	8,392 (2.3%)	359,521 (100.0%)
Censo 2001	205,351 (46.0%)	11,090 (2.5%)	227,756 (51.0%)	1,866 (0.4%)	446,063 (100.0%)

Fuente: elaboración propia en base a INE 2002a y Albó (1995 Vol. I: 40-41).

Como mencioné antes, probablemente se trata de un proceso lento pero marcado de castellanización, el cual, no obstante, presenta giros inesperados en tiempos de procesos sociopolíticos tan dinámicos y fuertes como a los que estamos acostumbrados en Bolivia. Esta notoria persistencia del bilingüismo en la ciudad no significa, sin embargo, que los niños tengan por igual exposición a la lengua indígena y al castellano como primeras lenguas, como se aprecia en el Cuadro 9.

**CUADRO 9**  
**Idioma en el que se aprendió a hablar en Cercado,**  
**población 4 años y más, por género, censo 2001**

Distribución de acuerdo a sexo	Quechua	Aimara	Castellano	Guaraní, otro nativo, extranjero	Total Población 4 años o más
Hombres	36,466 (8.0%)	9,966 (2.0%)	173,803 (37.0%)	2,195 (0.5%)	222,430 (47.0%)
Mujeres	48,795 (10.0%)	11,779 (2.5%)	183,665 (39.0%)	2,243 (0.5%)	246,482 (52.0%)
TOTAL	85,261 (18.0%)	21,745 (4.6%)	357,468 (76.0%)	4,438 (1.0%)	468,912 (100.0%)

Fuente: elaboración propia en base a INE 2002a.

La primera lengua adquirida es para el 76% de la población el castellano, para el 18% el quechua. Aun admitiendo que el censo no contempló el bilingüismo de cuna entre sus categorías y que las respuestas son sesgadas por el obvio estatus del castellano, el hecho es que casi un quinto de la población de la capital del departamento afirma tener como primera lengua el quechua. Obviamente nos falta descartar que esta población sea justamente la migrada a la ciudad.<sup>5</sup> Natural-



mente entre los que declararon “haber aprendido a hablar en quechua” habrá personas que han migrado en lustros anteriores. Es destacable, otra vez, el mayor porcentaje de mujeres que tiene como primera lengua el quechua. Sin embargo, las cifras presentadas no permiten afirmar que la transmisión de la lengua indígena en la ciudad esté asegurada. Hasta podríamos decir que, de acuerdo a las declaraciones hechas a los censadores, el bilingüismo no se produce necesariamente en las familias, en la primera socialización.<sup>6</sup> También queda cuestionada la hipótesis de que ser bilingüe lengua indígena/castellano en Bolivia, actualmente, es indicador de discriminación, es decir, es un rasgo no valorado sino más bien asociado a carencia y baja posición social. En cualquier caso, declarar el dominio pasivo o activo del quechua y del aimara ya no es algo negativo, tabuizado o sancionado como lo podría haber sido unas décadas atrás.

Para terminar la mirada sobre la característica multilingüe de Cochabamba, me referiré a un fenómeno reciente de revalorización étnica en el país y que tiene su reflejo en los datos del último censo.

**CUADRO 10**  
**Autoidentificación con pueblos indígenas en Cercado,**  
**población de 15 años o más, censo 2001**

Distribución de acuerdo a sexo	Quechua	Aimara	Otras lenguas indígenas*	Ninguno	Total Población 15 años o más
Hombres	77,294 (22.0%)	17,151 (5.0%)	2,368 (0.7%)	62,703 (18.0%)	159,516 (46.0%)
Mujeres	89,951 (26.0%)	18,033 (5.0%)	2,706 (0.8%)	74,185 (22.0%)	184,875 (54.0%)
TOTAL	167,245 (48.0%)	35,184 (10.0%)	5,074 (1.5%)	136,888 (40.0%)	344,391 (100.0%)

\*Guaraní, Chiquitano, Moxeño, etc.

Fuente: elaboración propia en base a INE 2002a.

Como podemos notar en el Cuadro 10, de la población de 15 años y más, casi la mitad se autoidentifica como quechua, habiendo mayor porcentaje de identificación étnica quechua que ausencia de tal referencia o marca (“ninguno”). Si se suman las categorías étnicas (tres primeras columnas), se tiene un 60% de población que se incluye en la categoría de pueblos indígenas, no necesariamente como indígena, en la ciudad. Aunque el grupo poblacional que está incluido en la pregunta sobre idiomas hablados (Cuadro 7) incluye también a niños de 6 a

14 años, haciendo que la base de comparación con el Cuadro 10 no sea la misma, puede decirse que la autoidentificación con pueblos indígenas abarca a los monolingües en lengua indígena (2.5%), a los bilingües (51%) y también a un porcentaje de monolingües castellano hablantes (exactamente 6.5%). De acuerdo al Censo, en la ciudad de Cochabamba la identificación étnica no implica necesariamente el uso o dominio de la lengua indígena.

### **El quechua en la ciudad: autorregulación en ausencia de política lingüística**

Este fructífero terreno de contacto y convivencia de lenguas no ha sido motivo de atención de las políticas educativas públicas. Si bien la Reforma Educativa decretada en 1994 impulsa la educación intercultural bilingüe en las zonas de uso masivo de lenguas indígenas (área rural), las áreas urbanas en general y la de Cochabamba en específico no han sido incorporadas en la mencionada política educativa.<sup>7</sup>

De las 274 unidades educativas fiscales con las que contaba la ciudad en el año 2001, siete establecimientos administrados por Fe y Alegría bajo convenio especial ofrecían en algunos grados del nivel primario o del secundario la enseñanza del quechua (Sichra 2001). Curiosamente, los colegios particulares (privados) muestran mayor disposición a incorporar el quechua en su currículo: ¡en 2001 pudimos registrar 10 de 89 establecimientos (Sichra 2001)! Es necesario decir que estos datos no son oficiales, de hecho, el Servicio Departamental de Educación SEDUCA no cuenta con esta información. En la Universidad Mayor de San Simón se ofrecen cursos de quechua en ciertas carreras como medicina, ingeniería y agronomía, que exigen la aprobación de un examen de proficiencia. Desde 1998 funciona la maestría en Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes indígenas de países andinos (PROEIB Andes). Dicha Universidad contempla en un área curricular el uso y desarrollo de lenguas indígenas, incluyendo el quechua.

A pesar de ser Cochabamba una ciudad bilingüe, en oficinas públicas, gubernamentales, jurídicas, bancarias, policiales, etc., el uso del quechua no está reglamentado, sino que se rige por la capacidad de negociación o quizás de convencimiento o la terquedad del cliente o ciudadano. Hay medidas gubernamentales que tienen un efecto indirecto en la sorpresiva necesidad de utilizar lenguas indígenas en espacios pú-

blicos urbanos. Por ejemplo, durante el gobierno de Sánchez de Lozada se decretó en 1996 el pago de una pensión anual vitalicia a todos los bolivianos mayores de 65 años. Esta medida provocó la aglomeración de miles de ancianas y ancianos monolingües en lengua indígena en ciertos bancos y apuros entre los funcionarios bancarios para superar barreras lingüísticas inusuales en ese espacio. Otro ejemplo es la política de Participación Popular con la creación de municipios rurales en todo el país que disponen de recursos para atraer a todo un cúmulo de técnicos y profesionales de múltiples disciplinas (técnica, de servicios, educativa, de construcción, etc.) que necesitan dominar el quechua para el caso del departamento de Cochabamba (observación personal). Las ofertas laborales por lo general exigen el dominio del quechua. Pero sin moverse de la ciudad, los médicos, arquitectos, abogados, policías, etc. se ven en la necesidad de por lo menos entender quechua si quieren comunicarse con pacientes, trabajadores, clientes, demandantes, etc. Las compañías de construcción, las empresas familiares de confección de ropa y accesorios, las fábricas son espacios laborales ocupados por las lenguas indígenas, específicamente en la comunicación entre los mismos albañiles, obreros, etc., quienes hacen uso de estas lenguas a manera de identificación grupal (observación personal).

Los momentos y espacios de programas en quechua son restringidos en los medios de comunicación, ya que se difunden programas en horarios de madrugada conservando la tradición de las radios de alcance rural y en onda media con alcance provincial. Últimamente surgió un programa al medio día de interés para el sector de mercado de productos agrícolas con un noticiero en la mañana denominado *Kancha parlaspa*. La Defensoría del Pueblo emite en castellano spots publicitarios contra la discriminación cultural, lingüística, de género, etc.

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

Más allá de estos pincelazos impresionísticos de la condición diglósica de las lenguas indígenas en la ciudad de Cochabamba y en cuan-

to a una delimitación territorial, Albó (1995 Vol. III: Mapa 14) elaboró con los datos del censo de 1992 una cartografía sobre la magnitud del bilingüismo en los barrios de la ciudad, demostrándose que no son solamente los barrios periféricos o aquéllos alrededor de la mencionada Cancha los que mantienen el quechua.<sup>8</sup>

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

En cuanto a la difusión escrita del quechua, de alcance público son solamente carteles con avisos comerciales o nombres en quechua y de eventos folclóricos. De absolutamente restringida circulación en la ciudad es cualquier material escrito en quechua. Por ejemplo, podemos mencionar solamente el periódico bilingüe *Conosur Nawpaqman* publicado por CENDA para provincias del sur de Cochabamba y que se vende en algunos puestos claves. Publicaciones en quechua circulan en ámbitos intelectuales, en la Academia de la Lengua Quechua, en ONGs. En los últimos años se registran recurrentes y temporalmente limitados esfuerzos de publicar separatas con capítulos de diccionarios castellano/quechua en diarios locales (*Opinión*) o folletos semanales en diarios papeños como *Presencia* y *La Razón*, con noticias locales, nacionales e internacionales.

## Precisando inquietudes

Con la información estadística presentada anteriormente y estas últimas referencias, no es difícil entender la admiración que esta ciudad causa a visitantes de otras regiones andinas por su cotidiano y notorio bilingüismo.<sup>9</sup> Podríamos decir que son evidencias y condiciones

si bien no óptimas –diglósicas, no cabe duda, – por lo menos bastante favorables para la persistencia del quechua. Dos aspectos, sin embargo, provocan curiosidad y desazón en este panorama. Por un lado, sabemos que el mantenimiento de una lengua solamente está garantizado a través del uso intergeneracional. ¿Cómo se reproduce, entonces, el quechua en la ciudad vistas las respuestas consignadas en el Cuadro 9? ¿Basta la funcionalidad que el quechua tiene en la ciudad para asegurar su reproducción?

La desazón, por su parte, tiene que ver con la siguiente reflexión de Jon Landaburu recogida justamente en Cochabamba:

Lo que hay que conquistar es, precisamente, el mundo de la ciudad, allí está el desafío, el desafío para lenguas como el quechua y el aimara que son lenguas habladas por muchas personas. Es importante que entren a la modernidad y, de alguna manera, se metan en la modernidad, desarrollen espacios de uso en la modernidad porque si sólo están limitadas a usos rurales, donde funciona todavía el mundo rural, van a seguir con dificultades, pero si no se potencia el uso a usos modernos (desde la lengua tradicional a usos modernos), pues quedarán restringidas allí, y de pronto desaparecen. También hay modalidades de convivencia, pero que son viables y posibles: pero yo creo que una lengua como el aimara y el quechua tienen una potencialidad. (2003: 155)

La desazón es provocada por el cuestionamiento de que no bastarían la cantidad de hablantes ni el ingreso de la lengua a la ciudad para garantizar su pervivencia, ya que se mantendría en condiciones de lengua oprimida por la diglosia, alejada de “la modernidad”. ¿Cómo se relaciona esta reflexión con las respuestas de autoidentificación étnica del Cuadro 10? ¿Qué identidad le reservan los quechuahablantes a su lengua en el contexto urbano? Por otro lado, ¿la desazón es un asunto de lingüistas y académicos que reflexionan sobre lenguas con tradición oral, originarias, indígenas desde una óptica que valora la modernidad de las lenguas escritas, estandarizadas? Después de revisar nueve casos de política lingüística en minorías, Eriksen concluye que “la modernización –que comprende la educación formal, diversificación laboral, movilidad social y comunicación internacional– es un requisito indispensable para que las minorías lingüísticas sobrevivan a largo plazo” (1991: 42; la traducción es mía). Si el 48% de la población citadina se identifica como quechuas, ¿por qué la lengua “mantiene” su condición

oprimida y lejos de la modernidad? ¿Es evidente que “el dolor psicológico, los complejos de inferioridad y las dificultades en la movilidad social que la hegemonía lingüística inflige a los individuos, pueden ser aliviados sólo si el grupo minoritario hace valer su propia lengua como una alternativa funcional frente a la lengua hegemónica” (Eriksen 1991: 42; la traducción es mía)?

En la segunda parte de este trabajo, me dedico a escudriñar esa desazón moviéndome en el filo de “certezas” de lingüista y expresiones de los propios hablantes. Exploro las vivencias y percepciones de gente involucrada en la problemática para entender qué identidad le imprimen al quechua los individuos con alta conciencia lingüística ante la evidencia de que esta lengua está en la ciudad pero no en “el mundo de la ciudad”. Es esencial, en última instancia, establecer si la dicotomía modernidad–no modernidad es percibida por los hablantes como un rasgo constitutivo y problemático de la realidad lingüística o si emergen otra(s) dicotomía(s) desde una visión del usuario que recrea mundos complementarios y también excluyentes en un espacio intercultural.

## **Identidad quechua en la ciudad: tres estrategias de construcción**

### *Tres casos de hablantes bilingües*

Entre marzo y junio de 2003, tuve la oportunidad de conversar a profundidad con los señores Vidal Arratia, Adán Pari y Zenobio Siles, así como la esposa de Zenobio, Julia Román, sobre el tema de investigación, todos conocidos o amigos míos desde antes de haber conformado sus familias. Ellos reúnen los siguientes criterios: son personas nativas quechuas; residentes en Cochabamba; nativos quechuas con hijos; con una declarada lealtad lingüística puesta en evidencia a lo largo de su desempeño laboral y formativo; referentes en el medio profesional y social como impulsores de la lengua y cultura quechua, ya sea como funcionario en programas educativos, comunicador social, o periodistas populares. Los hijos de las tres familias tienen entre un año y medio y 14 años. Los entrevistados con edades alrededor de los cuarenta años se conocen, pero no tienen contacto más que esporádico por motivos laborales.

Como veremos a continuación, los distintos orígenes sociales de los entrevistados tienen en común la adquisición, aprendizaje y uso de lenguas en el hogar. Otro aspecto que recuperamos de las historias personales son experiencias “claves” detectadas por los mismos entrevistados como hitos en la toma de conciencia y elaboración de su identidad. Vidal y Adán son oriundos del departamento de Potosí y Zenobio de Cochabamba.

Vidal Arratia concluyó la maestría en Educación Intercultural Bilingüe en el PROEIB Andes y se apresta a defender la respectiva tesis relacionada con su especialidad. Adán Pari es magíster en Educación Intercultural Bilingüe y se desempeñaba a la fecha de la entrevista como Coordinador del Programa de Capacitación de Lecto-escritura en lengua originaria a docentes (Ministerio de Educación-PROEIB Andes). En mayo 2003 asumió el cargo de Coordinador Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. Una larga trenza y el sombrero que lleva son distintivos visuales notorios de Adán. Zenobio Siles trabaja como periodista y redactor del periódico bilingüe quechua/castellano “Conosur Ñawpaqman” editado por CENDA, organización no gubernamental boliviana.

El material que sustenta esta parte del trabajo ha sido mantenido en su esencia oral, es decir, es presentado solamente con mínimos arreglos estilísticos como supresión de muletillas, redundancias, titubeos y pausas. De esta manera, apunto a la elaboración de una narrativa con la menor interferencia posible para que el lector pueda contrastarla con mi interpretación y llegue a juzgar ésta mas no la narrativa. El mayor sesgo que introduzco es quizás la difícil selección que debí hacer para cumplir con un trabajo limitado a unas decenas de páginas así como el orden de presentación de las partes significativas para mi objetivo. Por lo demás, hay que tener en cuenta que en el registro de historias de vida, lo no dicho, las omisiones y silencios son también reveladores.

Distingo dos momentos en los testimonios recogidos y presentados a continuación: las historias de vida y las referencias a la identidad en la actual vida ciudadana.

### *Historias de vida*

*La construcción del origen social: temprana necesidad y economía de subsistencia*

Vidal (V.A.) y Adán (A.P.) provienen del departamento de Potosí, sus familias estaban profundamente ligadas a comunidades quechuas, aunque desde distintas esferas sociales.

Mi papá era hijo de terratenientes, tenía por herencia una comunidad, tenía como propiedad a gentes, y cuando mi hermana iba a la comunidad, la gente le besaba las manos. Pero mi mamá era más de comunidad. Mi madre por la abuela era de familia de dirigentes indígenas. Pero mi madre llegó a ser *mama t'alla* 'dirigente' por mi padre, porque cuando llegó a la comunidad, mi madre quería ayudar, según ella, en atender esas cosas de la comunidad, era experta curandera. 'Cuanto más se mueran, más para nosotros el terreno', decía mi papá, pero mi mamá estaba en contra de eso. [...] Cuando falleció mi padre mi madre se quedó sin ingresos económicos, con los terrenos claro que le había dado mi padre, pero al morir mi padre, los de las comunidades se rebelaron y no le dieron terreno a mi mamá, pero el cargo sí, siendo *mama t'alla* tenía que sembrar. Nosotros íbamos por una obligación económica de independencia, mis hermanos mayores les daba vergüenza ir a juntarse papa, nosotros (los 4 menores) íbamos y todo se hacía en quechua y, además, no era vergüenza, sino necesidad. (V.A.)

En la reconstrucción presentada, la infancia de Vidal habría estado fuertemente marcada por los contrastes sociales y actitudinales de sus padres, que trascienden hasta los hijos. Si bien hay una complementariedad entre padre terrateniente y madre indígena, la situación económica posterior a la muerte del padre determina vivencias más cercanas al polo indígena de su origen. Este aspecto es propiciado, además, por el fuerte impacto que el recuerdo de la madre provoca en Vidal tanto por el rol que desempeñó en la comunidad como por la influencia que tuvo en la crianza de Vidal.

Ya en el pueblo [Uncía] era experta curandera. Yo recuerdo mi mamá hablaba en quechua a gente que no podía tener hijos y les hacía un tratamiento de X tiempo y se embarazaban y mi mamá les atendía hasta



5, 6 meses, y después les decía “ahora toca al médico”. Entonces era excelente mi mamá. Y venía mi mamá exclusivo a Cochabamba a recoger flores de variedad de plantas que sólo ella sabía, o sea ese conocimiento murió con mi madre. [...] Mi mamá siempre me decía “antes de hacerse servir con la gente *niray kay runas jawa....jaywanayki tiyan*” y nos contaba varias anécdotas de lo que había llegado bien pobre, o sea, como al decir como Cristo con parábolas en quechua nos contaba varios cuentos, y no recuerdo bien, sólo algunas partes. [...] Nosotros, por ejemplo, teníamos ovejas y cuando íbamos a pastear ovejas hablábamos en quechua; las recomendaciones de mi madre siempre eran en quechua, siempre, hasta las recuerdo ya cuando vine ya a Cochabamba en el '86 a estudiar. (V.A.)

Adán es el hijo mayor de seis hermanos con madre y padre indígenas, siendo en este caso el padre de familia de dirigentes y, además, alguien que hizo historia en su desempeño como maestro indígena. “El tata Gabriel es mi tatarabuelo, un Curaca que había movido un poco la escala indígena para llevar a Caiza D lo que fue *Warisata*”<sup>10</sup> (A.P.).

Mi padre era maestro, pero hemos estado en diferentes lugares con él, comunidades bastante extremas de un monolingüismo cerrado y para entonces yo recuerdo cómo mi padre tenía que hacer muecas pero al extremo, yo recuerdo su rostro cuando quería hacer entender a la gente, a los niños, mi imagen de mi padre enseñando el castellano es bien viva, se deshacía por que le entiendan el castellano, yo sabía que eran contextos monolingües cerrados al extremo. (A.P.)

La figura del padre maestro habría marcado a Adán, a diferencia de Vidal, siendo esto coherente con una patrilinearidad en la secuencia generacional que afecta hasta el hijo de Adán como primer nacido, como se verá en el transcurso de la narración. Común con Vidal es el recuerdo de la inserción en la vida productiva de la comunidad y su efecto socializador:

Yo desde la comunidad iba al colegio. Tenía la obligación de producir mis productos, mi papá decía “ésta es tu parcela, éste es tu terreno” y yo tenía que cultivar, sembrar, ir a vender en el pueblo de Kallisaya y con eso comprar mis materiales y todo eso. Entonces, me amarró esa cuestión a la tierra, a mi comunidad y por eso tal vez yo digo que siento y ése es mi espíritu de estar allá. (A.P.)

Zenobio (Z.S.) es de Cochabamba y creció en un espacio social impregnado por los cambios políticos previos a la Reforma Agraria. Él es el hijo mayor de ocho hermanos.

Mira, de hecho, mi mamá no habla castellano, no sabe escribir, no tiene escuela, es quechua legítima, su mamá también ha sido así. Pero, de parte de mi papá él hablaba y escribía castellano; su papá también, son de Antofagasta, o sea su mamá es rota [chilena]; por el problema de la guerra del Pacífico se han venido aquí. Se vinieron aquí [...] Mi abuelo y mi abuela eran más blancones, media churca<sup>11</sup> era ella, y hablaban quechua nomás, parece que estaban por esa zona hartos quechua, el único mi abuelo harta gente quechua en Antofagasta, pero ellos, de parte de mis papás son de allí. Mi mamá es de aquí, de Condebamba. [...] Mi mamá era de la hacienda Salamanca. Mi abuelo era mayordomo de la hacienda de los Aranibar, cerca de Sarco. [...] Era una comunidad, un sindicato después de la reforma y había esposas de pegujaleros y los piqueros.<sup>12</sup> Nosotros somos piqueros, ya hemos comprado tierras. Entonces vivían piqueros y pegujaleros y todos eran agricultores, la mayoría eran agricultores y una parte eran artesanos y albañiles, mi papá era albañil, entonces los niños de esa comunidad siempre hablábamos en quechua. (Z.S.)

Los lugares mencionados por Zenobio se incorporaron a la ciudad de Cochabamba a principios de los años setenta, dejando atrás su condición de sindicatos agrarios aunque conservando su carácter agropecuario a nivel familiar. Se distingue en el testimonio de Zenobio una primera referencia hacia lo “legítimo quechua” a partir de la ausencia de elementos culturales castellanos como la lengua y la competencia de lecto-escritura y escolaridad.

*Adquisición, aprendizaje y uso de lenguas: la construcción del individuo bilingüe*

Las distintas historias de origen esquematizadas con algunos testimonios tienen en común un patrón de adquisición, aprendizaje y uso de lenguas que establece el quechua (y aimara) para espacios familiares y el castellano para la escuela. Es interesante que esta inserción en la diglosia haya sido promovida fuertemente por cada uno de los padres, expresándose la afectividad de la figura materna en la temprana

infancia en la lengua indígena y la autoridad de la figura paterna en la socialización en castellano, ya sea en la primera o en la segunda socialización.

Yo provengo de familias trilingües, mi madre siempre nos hablaba en quechua. Mi papá falleció cuando yo tenía siete años, pero recuerdo que hablaba aimara con mi mamá, cosas privadas. [...] Yo en la escuela aprendí el castellano, en Uncía [Departamento de Potosí]. La profesora me dijo “el quechua, para tu casa”. Eso me dijo mi profesora y nunca me olvido. Los cuatro menores nos hablábamos en quechua, pero los mayores decían “no” al quechua. Pero claro, la sociedad era así, nosotros estamos hablando de las minas y en las minas vas creciendo porque hay una escuela fiscal, la escuela de COMIBOL es buena, teníamos acceso a la escuela de COMIBOL. (V.A.)

A la clara separación de ámbitos de lenguas aportó, en el caso de Vidal, el rasgo propio que la ideología del sindicalismo minero de la época imprimió a las escuelas establecidas en campamentos de la COMIBOL y que las convirtió en verdaderos centros de castellanización con rechazo de lenguas y culturas originarias, a pesar de la persistencia del bilingüismo en los asentamientos mineros, tanto en ámbitos privados-familiares como públicos-sindicales y laborales-interior mina. Esta era la esencia, en general, del carácter de la educación pública boliviana generado por el Código de la Educación de 1956 (CSTUCB 1991).

Para Adán, el propósito castellanizante de la escuela estuvo magnificado, a su vez, por el padre maestro de escuela, quien también introdujo la lengua oficial al hogar:

Desde que tengo conciencia recuerdo haber hablado las dos lenguas, a pesar de haber tenido una cierta restricción en cuanto al uso de la lengua quechua en la escuela, [...] sucedía en las escuelas antes, la prohibición de la lengua quechua y la promoción del castellano. En mi casa era normal hablar quechua, hablar castellano, si estaba con mi familia una u otra lengua, ambas lenguas funcionaban, no tenía ningún problema. [...]

Mi padre era profesor y yo recuerdo haber sido el líder de castellano, o sea, se llamaba así, yo era el que daba clases a los alumnos que hablaban quechua. Entonces, esa es una imagen que nunca se me va a

borrar y creo que es una cosa que también me motiva hartísimo. Me ha llevado a tomar conciencia sobre esto. Creo que ha sido el foquito que ha encendido digamos ahora en mí esa inquietud de que esto tiene que seguir adelante. (A.P.)

Zenobio comparte con Adán la influencia que tuvo su padre en el aprendizaje de castellano, aunque desde un rol de apoyo extraescolar:

Prácticamente yo he nacido como quechua, así, hablando quechua. No será como quechua legítimo pero mi mamá como hablaba sólo quechua, entonces mi primera lengua era quechua. Toditos los hermanos hablamos quechua, con mi papá igual; sólo el castellano hemos usado, creo que con los menores hemos empezado ya a hablar en castellano. [...] El castellano lo hemos aprendido en la escuela, como todo era en castellano, nada hablábamos en quechua. [...] Mi papá nos ayudaba con el castellano, pero más con la matemáticas, nos hizo un pizarrón y ahí nos escribía en castellano, así hemos ido aprendiendo el castellano. (Z.S.)

Como valluno, de una región expuesta a la influencia castellana como cultura y lengua, Zenobio expresa duda sobre la “legitimidad” —quiere decir pureza— de su origen quechua y por lo tanto, su lengua quechua. Como cuando caracterizó a su madre, aquí surge nuevamente lo indígena desde una perspectiva de conservación y aislamiento (monolingüismo), implicando que el bilingüismo y contacto cultural constituyen una amenaza a la identidad quechua.

*Experiencias claves en la infancia y juventud: complementariedad de socializaciones*

Rescato en esta parte los testimonios referidos a momentos o experiencias consideradas importantes por los entrevistados en la construcción de su identidad durante la etapa de vida en la familia. Vidal pone énfasis en la adquisición de conocimientos en ciencias naturales vía experimentos con los animales:

En el fondo prefería cuidar mis ovejas, sembrar mi chacra, no me interesaba estudiar. [...] Sabía que tenía que estudiar agrónomo o veteri-

naria porque me gustaban harto los animales. Tenía así unos experimentos con los animales. Mi mamá atendía a las señoras en su parto y algunas veces nosotros veíamos algunas cosas y lo mismo hacíamos con los animales y funcionaba. Yo me acuerdo que operábamos a las lagartijas. [...] Esas cosas lo hacíamos nosotros por investigación, por descubrir, muchas veces hemos matado ovejas, hemos matado hasta los chanchos al investigar. Nos fabricábamos solitos lupas de las bases de las botellas. [...] Una vez una oveja no podía parir y mi mamá recuerdo que decía –esas veces era chango, estaría yo en primero intermedio– “cuando en esos casos sale primero los pies de la *wawa*, hay que meter la mano y mover”, entonces hemos tenido que meter la mano, volcar a la cría en el estómago de la oveja y sacar y nació vivo. Yo había querido estudiar veterinaria, había una señora vecina que me dijo “cómo veterinario de animal, un doctor de animales es un desprestigio para la familia”. En ese tiempo sólo había en Beni<sup>13</sup> veterinaria, no había en Cochabamba, no había en ningún lado. Mi papá siempre quería que seamos abogados, no sé, doctores, algo así. (V.A.)

Los aprendizajes significativos de Vidal mencionados en el testimonio provenían de espacios extraescolares y se relacionaban con la observación de la práctica de curandera de la madre. Los conocimientos no siempre eran producto de curiosidad y procedimientos de ensayo–error, también provenían de un aprendizaje propio de vivencias y prácticas culturales estrechamente relacionado con la lengua, con la visión del mundo:

Nosotros estábamos permanentemente con la oveja. Siempre había unos parientes que vivían en La Paz, llegaban ya con eso, “de cómo se dan cuenta qué oveja les falta, porque todas son iguales”. Depende, tiene nombre la oveja, Pascuala, los animales tienen nombre, es parte de [...] Hasta la vez que he trabajado de docente en la Católica, era de matemáticas, era de práctica, yo daba los ejemplos de la oveja [...] es que los números no pueden ser uno, dos, tres, si no fuera por los colores, entonces yo recordaba estas cosas. Y hay algunas cosas que no se podía traducir al castellano [...] (V.A.)

Es llamativo que esta “escuela de la vida” en espacios extraescolares haya podido persistir y crecer de forma tan eficaz durante los años de escolaridad. No se percibe en el relato de Vidal un conflicto entre las dos educaciones, mas al contrario, la educación formal fiscal no habría

generado intereses ni motivaciones decisivos para su vida. Sin embargo, era explícito en la familia y vecinos que el reconocimiento social favorecía la formación universitaria en ramas de derecho y medicina.

De Adán ya hemos escuchado cómo lo marcó el desempeño docente del padre respecto al interés por la enseñanza de lenguas. Las lenguas como futuro objeto de estudio fueron en la juventud motivo de reflexión en cuanto a su uso:

Después de la escuela no he reflexionado sobre la lengua más, excepto en el colegio alguna vez de mí mismo ese temor de no hablar quechua, no era tan importante más que en los espacios informales con mis compañeros de colegio, primero medio, en intermedio, inclusive en la comunidad quechua; en el colegio castellano, yo estudiaba en un colegio de curas de extranjeros belgas y ninguna importancia a las lenguas originarias ahí. (A.P.)

El colegio de religiosos propició la veta menos lingüística pero más literaria al poner al alcance de Adán la literatura indigenista:

Y otro incidente que no lo mencioné, la cuestión de la literatura quechua [...] Ha sido una de las cosas también fundamentales para que yo pueda definir este rumbo: en este colegio se promovía muchísimo la lectura [...] y fue coincidente que empecé a tomar el hilo de la literatura latinoamericana y específicamente la indigenista y encontré una veta ahí. [...] No había nada en quechua, pero la novela indigenista. Me llegó un poco esa conciencia de lo indígena, de lo campesino, etc., que se complementó en la universidad. (A.P.)

A diferencia de Vidal, la escolaridad de Adán tuvo impacto en su búsqueda personal, nutriendo su reflexión y provocando un interés que logró profundizar en la universidad. Común a la experiencia de Vidal es que la escuela no fue sentida como obstáculo para el desarrollo del ser, saber y pensar indígena.

Zenobio recuerda un episodio de abandono de colegio que tuvo un final feliz, al parecer, por la comprensión de los mayores y que no repercutió en su posterior formación.

En el colegio tenía problemas con una profesora, era esposa de un militar. Me riñó, me ha reñido y por su culpa un año no he ido al colegio.

Me escondía, me iba y en el camino me quedaba en una huerta. Ya estaba en primero de secundaria, ya era grande, jovencito, de unos trece, catorce años. Y después mi papá *no* [enfático] me ha pegado, sólo me ha reñido, cómo vas a hacer eso. Llamaron a mi padrino y entonces me dijeron “no vas a hacer esto, ¿por qué has hecho?” “Es que la profesora me ha reñido y de allí me daba miedo”. Pero volví entonces, terminé el colegio. (Z.S.)

La autoridad emanada de la figura paterna también está presente en la institución educativa con tintes de autoritarismo militar que Zenobio experimenta en su adolescencia.

*Experiencias claves en la formación profesional*

Como veremos en este acápite y el siguiente, para Vidal el paso por instituciones de formación técnica y superior no representaron hitos en su desarrollo personal que hubiesen valido la pena recordar o comentar. Para él fue mucho más relevante la inserción en el mundo laboral. Su paso por la educación superior tiene el tinte de “haber cumplido”, como fue el caso en el colegio.

Al '83 fui a Sucre a estudiar a la normal, porque la gente había ido, yo ni sabía que los maestros tenían que estudiar, ni sabía qué era la normal. Dos años estuve y me fui a trabajar al magisterio, dos años como interino, y me daban 120 horas, algo así. Ganaba hartito y mis hermanos estudiaban aquí. Después ya me vine a estudiar comunicación. Claro que ahora el asunto era trabajar, recién así podía haber estudiado comunicación social... Algunas veces la U [universidad] era en la noche, porque yo de día trabajaba e iba y me dormía en la U, porque nunca me interesaba en las clases de la U, lo que yo necesitaba era el título. (V.A.)

Adán, por el contrario, vio reforzada su vocación durante el estudio debiendo hasta defenderla y asumirla como opción personal con la consecuencia de romper con la dependencia económica:

Estuve por la universidad, entré con esa visión de estudiar lenguas extranjeras. Yo estudié con una beca del colegio porque la situación era a tal extrema entre seis hermanos. Me confronté ahí que enseñaban inglés, enseñaban alemán, enseñaban francés, enseñaban quechua. “Ah,

bueno”, dije, teníamos que escoger dos lenguas necesariamente de primer año. Bueno, inglés, obvio ahora, y para sobrellevarlo más rápido y sencillo, el quechua. [...] Entonces, en ese transcurso del primer año y el segundo año de la universidad es donde ya me ha empezado a mover en el sentido de reflexionar sobre la lengua y sobre la cultura. Yo recuerdo bastante las reflexiones que hacía mi profesor Mamerto Torres que estaba en el campo de la escritura del quechua y todo eso [...] encontré en él una persona con quien podía conversar sobre estas cosas que empezaron a emerger sobre mí la preocupación sobre la lengua, sobre la cultura. Me mostraba él textos de literatura quechua y me llamó la atención: “¡qué interesante!” El siguiente año insistí y ya con estas reflexiones que mi profesor me hacía, el segundo año decidí cerradamente estudiar quechua e inglés y sobrellevé durante los meses. Se enteró, los que me daban la beca, que yo había elegido quechua definitivamente, entonces me cortaron la beca. Entonces ahí quedó: “no, eso no estamos de acuerdo, no sé qué vas a hacer con eso, no tiene futuro. Así es que cambias de decisión o qué va a pasar”. Tampoco eso me hizo que desista en mi decisión, por suerte, a partir del segundo año ya obtuve las ayudantías en gramática española y en otras materias más del castellano, eso me permitió sobrevivir. Dije, “no me interesa la beca a estas alturas si es que viene condicionado” y de esa manera definitivamente me entró mucho más esa inquietud del quechua. Yo en el quechua empecé a encontrar una riqueza, empecé a estudiar la lengua misma, sus características, su morfema, su sintaxis. Yo creo que ha sido una de las cosas también fundamentales para que yo pueda definir digamos este rumbo. (A.P.)

De Zenobio no hay ninguna referencia sobre el impacto de esta época de su vida, en todo caso, no es relatado como negativo: “Y en la U también tenía muchos amigos del Valle Alto que hablaban quechua, varios, éramos compañeros (Facultad de Economía) con Álvaro Moscoso, Salomón Mostajo, de esa tanda, tampoco he tenido problemas. Pero la comunicación era en castellano siempre” (Z.S.).

La esposa de Zenobio comentó que como hijo mayor, Zenobio trabajó junto a su papá como ayudante de albañilería pero por ubicación en la familia debía volverse “intelectual economista” en el imaginario del padre. Zenobio no cumplió con esta expectativa, no concluyó los estudios ni se desempeñó como economista.



*Experiencias claves en el desempeño laboral y capital cultural quechua*

Adán termina de reforzarse en su interés por el cruce entre lo lingüístico y la reflexión literaria y se afirma en una posición indigenista. Éste será su distintivo a lo largo de su trabajo de técnico en el área de Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa como productor de material didáctico, planificador, evaluador, etc. y posteriores tareas en el ámbito formativo:

El toque final ha sido mi viaje al Ecuador. Antecitos estuve trabajando en el proyecto de EIB, era el técnico lingüista ahí que revisaba los textos de escritura quechua pero mira, era un desempeño de mi profesión nomás, no tenía mayor motivación. [...] En el Ecuador obviamente que me encontré con gente indígena en un nivel superior, con pensamientos ya muy avanzados en cuanto a lo indígena y el tipo de formación que recibí también para entonces lo vi como una cosa muy grande, gente con experiencia, compañeros indígenas que habían recorrido ya una larga trayectoria dentro de esta corriente de la EIB mucho más antes. Ahí sí ya definitivamente dije “este es mi rumbo” y ahí me decidí por la cuestión del quechua y lo indígena en EIB. (A.P.)

Por su parte, Vidal se desafía en la “práctica” de la interculturalidad buscando y encontrando a cada paso oportunidades para poner a prueba y descubrir o recuperar él mismo sus habilidades lingüísticas y sus conocimientos culturales mientras iba moviéndose en varios espacios laborales de los diversos mundos en la ciudad. Es notorio cómo el quechua y también el aimara representan recursos en su inserción y subsistencia en la ciudad:

Había el desarrollo alternativo para el Chapare<sup>14</sup> y buscaban gente que hable en quechua y que sepa comunicación y yo de chiripa he llegado ahí. Estaba el Jaime Lima del PDAR<sup>15</sup> y yo me acordaba de las dramatizaciones que hacía mi hermano y empecé a hacer esas dramatizaciones y les gustó mucho que “todo esto es originario”. Me llevaron y me dijeron “haz lo que sabes”, me dijo, y yo ni sabía para qué me llevaron. “Él es originario, contratado el Vidal”. Y yo, de verdad, por el quechua y por unas cosas que hacía mi hermano que yo me apropié fui contratado y ganaba bien. [...] Porque he notado cualquier idea que se me salía a lo natural, sin haber reflexionado nada, ahí aparecía. Y “más, más”, y yo no sabía cómo sacar las cosas [...] y me seguían preguntando, y

entonces, yo empezaba. Me empezaban a hacer describir cosas que para mí eran tan normales pero para otra gente no era normal. [...] Por ahí entré al teatro popular. [...] Ya veía sus movimientos populares y esas cosas de teatros populares, las guerrillas. Empezaron a recolectar gente y yo no sabía que había gente entre ese grupo que era del Zárate Willka.<sup>16</sup> Yo empezaba a hablar en quechua y eso les servía a ellos, cuando ellos han desaparecido, les han detenido a uno quechua. (V.A.)

Los diversos mundos ciudadanos no solamente se refieren a áreas temáticas o población meta o involucrada en las actividades en las cuales se inserta Vidal sino abarcan categorías socioeconómicas que definen clases sociales y posicionamientos ideológicos:

Tenía algunos amigos que estudiaban administración cuando estaba trabajando en el Country Club, he trabajado cinco años allí, era imposible hablar de esos temas, era decadencia de la sociedad, era el desprestigio. Pero yo saliendo con los trabajadores [del Country Club] hablaba en quechua, entonces, los trabajadores cuando me veían me hablaban en quechua, me invitaban su comida, me hacían sentar en el suelo. Pero cuando iba a la oficina tenía que hablar “cómo está usted”, en indefinido, en tercera persona. [...] Por mi quechua yo siempre he sido aceptado, o sea, si hubiera sido el aimara, tal vez hubiera sido aceptado. Depende, ¿no?, de las personas. [...] Porque estaba en la onda de jai-loncitos<sup>17</sup> en el Country Club trabajando y entré en la onda del quechua porque tenía mi espacio para uno y mi espacio para el otro. Pero era cuestiones económicas, a veces también de sentimiento, decía “aquí qué estoy haciendo, pocos centavos cuando ahí podía relacionarme con más gente”. Los lunes en el parque a los trabajadores les dan la oportunidad de usar el club, y entonces era la oportunidad para que yo aprenda golf. Los caddies eran un estatus para ellos y para mí siempre era un conflicto. “Yo por qué golf cuando podría ir donde están jugando fútbol algunos trabajadores”. En el otro lado la gente del pueblo, o sea, yo he estado siempre en esas dos. [...] Una vez fui a la cárcel a visitar a uno de los que metieron del teatro popular. Yo tenía unos amigos que estaban en la cárcel y me daba vergüenza ir a la cárcel. ¡Cómo vas a ir a la cárcel! Yo tenía problemas de identidad. “Hola pequebú, ¿no estás yendo a la piscina?” me dijo ese amigo y yo decía “pequebú, pequebú”, yo no entendía. Ya después me encontré en Wayra Q’asa con los del teatro: “y este pequeño burqués había seguido aquí”. No pues, tenía mis espacios y a veces era de decisión. (V.A.)

Encontramos claras referencias de clase en relación al uso de lenguas que Vidal, al parecer, recibe como reacción de los diversos sectores sociales con los que se relaciona. Obviamente son señales de que la lengua originaria está íntimamente ligada no solamente a una noción de cultura quechua, sino que ésta tiene un lugar específico en la estructura clasista de la sociedad. Vidal no es libre de escoger cuándo usar la lengua ni de asumir trabajos en un medio estratificado por la conjunción de lengua, etnia y clase.

Desde enero del 2001, Vidal se ha insertado en un estudio de postgrado en educación intercultural bilingüe en la Universidad Mayor de San Simón.

Me ha dado más soltura el PROEIB para soltarme y dedicarme a rescatar. Hay avalancha de gente que está en esto, no es sólo uno. Estamos recreando el quechua y la gente nos ayuda. Estamos motivados y la gente se deja motivar. De acuerdo a tu espacio puedes recrear la cultura. (V.A.)

Como estudiante a tiempo completo, Vidal vuelca sus nuevos conocimientos y la correspondiente reflexión académica a actividades de educación de jóvenes, consciente de que su posición social le permite transgredir ciertas normas, salirse de esquemas, motivando a su entorno en la búsqueda de afirmación identitaria.

Yo con los jóvenes hago un trabajo los fines de semana. He hecho mis tareas (de la maestría) con ellos, he practicado lo estudiado. Ellos se ocupan de tomar de esas cosas, ninguno ha estudiado, no son bachilleres. En las noches van a un local y yo llevo un video y le pongo el video mientras empiezan a hablar, empiezan a aprender esos jóvenes. [...] saben que soy así y cuando van a mi casa ahora, desde hace dos años saben que conmigo se habla en quechua, o sea, también es estatus, es posición, es profesión, es posesión económica, es de todo eso. (V.A.)

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

Los jóvenes, cuando me cuentan lo que hacen en quechua, porque saben que hay que cuidarse de la gente y cuando a un principio era la de-

cadencia de la lengua ahora somos referentes. [...] Yo le digo, “mira, ¿por qué no estudias? Debes estudiar, mira tu mamá cómo es, de dónde es”, y empezamos a hablar, mi casa es como una biblioteca del barrio. Todos los que estudian vienen y del barrio todos, y yo necesito internet en mi casa porque es un método donde se aprende. (V.A.)

Zenobio, por su parte, no se vio desafiado a asumir una nueva o varias nuevas identidades. Él optó por un trabajo que lo motivó y obligó a reforzar el uso oral y escrito con el efecto de desarrollar la lengua originaria, igualmente con visos de capital cultural.

En el '83 llegué mediante convocatoria que decía que necesitamos personas que hablen el quechua y que estén dispuestos a viajar al campo a hacer trabajos. Yo me presenté con una cartita sencilla nomás. Así entré. Ahí empecé a escribir en quechua, poco a poco. En sí más iba a hacer los testimonios, o sea, lo que entrevistaba. Había visto escrito algunas veces en la Biblia, pero no con todo el alfabeto. No lo veía difícil, escribía como se escucha, bastante quechua, en los mismos testimonios cuando estaban así, así escribía. [...] Yo he visto que he perfeccionado más el habla quechua. (Z.S.)

El desempeño laboral y sus exigencias lingüísticas tuvieron efectos en la vida personal de Zenobio: cambió de código con la que ahora es su esposa, Julia, originaria de Potosí. Hay que recalcar que su incursión en la comunicación popular significó insertarse en el ámbito rural donde predomina el quechua.

Antes al principio en castellano hablábamos, pero [...] ese año se empezó a trabajar en radio y necesariamente tenía que ser la radio en quechua. Ahí teníamos que hablar en quechua y hablábamos. Era una práctica así, por no lanzarse de golpe a hacer locución en quechua y hablar en quechua. Nos orientaban y nos daban el formato. [...] Y esa práctica en la radio ha hecho más que sigamos hablando quechua [con Julia, su esposa] así varios años. [...] Por el trabajo, por el contexto es que nosotros hemos pensado y practicado comunicarnos en quechua. (Z.S.)

### *La identidad quechua en la ciudad: entre lo urbano y la comunidad de origen*

Las trayectorias de vida culminan y dan pie para la reflexión sobre el momento de vida actual, en el cual la problematización de la identidad como sujetos de dos mundos está a la orden del día. Esto permea o se origina en la identidad que las tres personas le atribuyen a la lengua quechua.

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

Yo no sé si soy, muchos me lo han observado y hasta no me lo creen. Dentro de mis padres está la reincidencia y esto no va a cambiar, elirme a mi comunidad. Yo voy a estar un tiempo apoyando estas cosas, pero el momento en que tenga la oportunidad de retornar a mi comunidad, me voy a mi comunidad, o sea, ese es mi sueño. Porque precisamente se vaya manteniendo la cultura y la lengua a través de mi familia, porque si yo ya no voy a volver a la comunidad, por esa responsabilidad que mi madre misma me está dando, voy a cortar esa raíz. (A.P.)

Este plan de vida establecido todavía como “mi sueño” no le genera una sensación de estabilidad a Adán mientras se desenvuelve en espacios lejanos a la comunidad. Se percibe una fuerte presión familiar internalizada como responsabilidad hacia la madre, la comunidad en lo que a él respecta pero también hacia su primer hijo Q’uri:

Yo estoy en un dilema, es un problema para mí esta situación. Yo entiendo que de acá yo puedo trabajar, apoyar la cuestión indígena, pero tengo esta responsabilidad familiar que no lo puedo dejar tan fácilmente. Yo desde Ecuador me cuestioné bastante en que entré en estos círculos académicos, todo esto, pero me daba mucha lástima no poder estar *igual* [enfático] desarrollándome en el contexto de mi comunidad y con la comunidad. No me siento satisfecho y si las cosas estuvieran funcionando, estuviera tranquilo y estuviera marchando adelante, siempre me ha golpeado eso desde La Paz. Inclusive insistía en que yo tengo queirme por lo menos un viernes antes para estar en mi comunidad y tratar de estar.<sup>18</sup> (A.P.)

No deja dudas Adán respecto al rol impulsor de la madre en cuanto a la continuidad y pervivencia: “En esto mi mamá es la más entusiasta porque ella dice ‘el Q’uri quisiera que sea como tú’ en el sentido cultural de que se inserte, motive en la comunidad” (A.P). Los lazos familiares no cultivados son sentidos como alejamiento de Adán con la consiguiente sensación de abandono y pérdida –del polo indígena y base afectiva de su patrón cultural y vivencial. El alejamiento de la comunidad, por otra parte, pareciera ser sentido como un destierro que tiene visos de no poder ser superado con eventuales visitas:

Me dolió mucho, dos ejemplos te voy a poner. Uno, en el caso sentimental, no he visto a mis tíos, a personas bien importantes dentro de la cultura. Mientras fallecieron ellos yo no estuve en la comunidad y sabía que estas personas tenían que haberme dejado mucho de lo que ellos pensaban; el caso de mi tío Nicolás que decía “mira Adán, yo te voy a hacer esto, esto [...]”. La cuestión es que para él yo era la persona indicada que podía dejar, pero yo estuve en el Ecuador, falleció y volví, ya no había nada y ahí se quedó, no leí sus conocimientos y lo que él quería lo que yo supiese. Así estoy perdiendo gente y estoy perdiendo relación con ese tipo de personas, me estoy quedando, yo hasta me siento fuera de la comunidad. Yo creo que ya estoy entre la línea de ser o no ser, yo estoy más aquí, ciudadano. (A.P.)

Además de la autoadscripción constantemente cuestionada, también aparece la calificación de los comunarios a partir de su percepción de los cambios que la lejanía de Adán les provoca:

Y lo otro es que justamente más o menos relacionado a eso, voy a la comunidad, me meten a actividades y ya no sé muchas cosas. Por decirte, me ponen a sembrar y me dicen “ja, estás chalequeando<sup>19</sup> porque ya no puedes hacer pues”. Ya no sé nuevos conocimientos que se han generado en torno a la siembra, al manejo del tiempo, entonces ya la gente me critica. [...] Bueno, yo aquí estoy ganando bien y me siento bien aquí, no me interesa mucho allá digamos que digan lo que digan, más bien al contrario. (A.P.)

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

Aquí en esta sociedad citadina no me es significativo para decir “yo me quedo aquí”. Yo estoy entrando más en la comunidad, tengo mucho que hacer y eso es lo más importante, no sé. No me ha convencido este mundo de acá, no me llama todavía la atención para decir “me voy a quedar”. Esas son dos cosas que a mí me hacen reflexionar a diario lo de mi comunidad. También he estado dentro de esto, metido en la problemática un poco mundial de este sistema de consumo, pero para qué necesito yo ganar tanta plata, en mi comunidad yo como, tengo ropa, tengo cosas y vivo mejor digamos como sociedad. (A.P.)

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

Yo vivo y sueño con eso de que en el municipio se promueva el uso de la lengua originaria, al interior del municipio si somos todos los concejales curacas que sabemos leer y escribir los que no saben aprenderán, hacer un curso de alfabetización y con ese impulso ya desde el municipio promover si es posible la alfabetización a nuestras familias, capacitación a los docentes, al interior del municipio hacer circular más documentos en lenguas originarias. Yo lo veo así, tal vez muy soñador, una instancia local mucho más operativa. [...] En el campo el quechua es donde está la raíz. (A.P.)

Vidal, migrante al igual que Adán, también mantiene una conciencia de origen comunitario quechua fortalecida por cierta responsabilidad familiar en base a la herencia de sabidurías culturales:

Como te digo, los cuatro menores hemos resultado un poco pendientes de la formación que hemos tenido. Sabíamos que mi mamá tenía cargo de *mama t'alla*. Mi mamá dejó ese cargo hace veinte años y dejó cuando yo estaba y decía “alguna vez que mis hijas vuelvan, les toca este cargo” y mis hermanas sueñan en tomar este cargo pero es complicado para ellas. Cuando fui allá, el cargo de *mama t'alla* sigue aguantando. Si mis hermanas volvieran y sembraran, su obligación sería retomar el cargo. (V.A.)

Pero, a diferencia de Adán, dentro de la familia de Vidal hay distintas posiciones frente al valor del quechua y de prácticas culturales

quechuas, situaciones propicias para buscar definiciones personales de aceptación del quechua y de ser quechua en la ciudad:

Tengo otro hermano mayor que decía, “¡para qué quechua, si ya no existen quechuas, ustedes son los únicos, ya no!” Por ejemplo, yo me estaba coando,<sup>20</sup> nosotros nos coábamos porque mi mamá era una experta curandera y “ya no, estas cosas hacen quedar mal, ya no voy a llegar a visitarte”. Entonces, a veces, tal vez es malo, tal vez bien, o sea, siempre había la duda, no como ahora, ahora que me digan lo que sea, pero antes todavía. (V.A.)

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

Dicen que soy una representación para la gente del barrio porque hablo en quechua. Hay en la zona un tipo extranjero, arquitecto, abogado, no sé, dice que les riñe en inglés, pero el tipo se cuida de hablar conmigo. He sido enemigo de que hagan el puente al Abra, en cambio, el caballero había dicho que es un desarrollo, nuestros hijos van a mejorar y yo le digo “no!” Yo me he venido a vivir al Abra porque era campo y quería vacas, claro, un poco más cerca de la ciudad pero, porque hay posibilidad todavía de vivir en comunidad, en ayllu, hay todavía posibilidades. [...] Como que las personas, si no nos posicionamos en algunos lugares no da con estos jóvenes. Si no hablara quechua, sería un problema. [...] Los jóvenes me pidieron que les acompañe a otro barrio para competir en fútbol, para que no les digan que son ignorantes. Entonces fui bien vestido, con zapatos bien lustrados, me fui en taxi para que me vieran. Dijeron “él es capitán”. No vas a creer ¡pero ganaron! Son espacios que exigen un cambio. Para discutir con alguna gente tienes que estar a su nivel. (V.A.)

En el material reservado para un siguiente trabajo sobre estrategias de transmisión de lengua, Vidal se refiere al barrio como la “familia adoptiva” de su hija que junto a la familia nuclear garantiza la exposición al quechua en su primera infancia. Esta red de vecinos sustituye al *ayllu* originario y permite, a la vez, recrear herramientas de la cultura quechua (como por ejemplo la lengua) que son útiles en una ciudad bilingüe como Cochabamba, con espacios sociales claramente delimitados y donde



hay ventajas si se domina la lengua originaria – una vez obtenidos los reconocimientos necesarios como formación, posición laboral, etc.

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

Porque a los campesinos los ven como que por culpa de ellos está Bolivia retrasado, así hablan. En cambio mis hijas ven que nosotros sabemos estar preocupados. Si somos el retraso del país, ¿quiénes son los que manejan el país? Son gente que tienen más tierras, más economía. Siempre han sido políticos y no siempre son campesinos. Por eso es que no les podemos echar la culpa a los campesinos. ¡Si ellos son los que producen comida para comer para toda la sociedad! Ese lado ellas tienen esa información. En cambio, otras *wawas*,<sup>21</sup> otras mamás que son sus compañeras de su curso no, se cierran. Entonces ellas no se hacen lío si van al campo, ven a los niños, están también en sus casas, ven que tienen sus tierras que trabajan ellos mismos. (Z.S.)

Zenobio y su familia se enfrentan día a día a los efectos de la sociedad estratificada y se sienten ofendidos por las estrategias de asimilación por negación identitaria:

En la ciudad se ve harta gente que es campesina, por el simple hecho de que dicen que el campesino es el retraso de Bolivia, se vuelven peor que ellos. [...] Yo he visto casos bien fregados, he visto a familias más quechuas que nosotros, cuando han visto el castellano, no quieren saber del quechua. Es un insulto para ellos hablar quechua, no se sienten bien. Mis vecinos son así. (Z.S.)

Zenobio y su familia han sentido la discriminación que parte de la dicotomía rural/urbano cultivada en la ciudad a pesar de la fuerte base cultural agrícola de la ciudad. Como contó la esposa de Zenobio, los inquilinos del piso superior habrían puesto un cartel que decía “sea usted urbano o campestre, no deje basura” después de haber encontrado basura en las escaleras y que atribuyeron a las hijas de la familia. “No habían otras personas indicadas más que nosotros”, dijo lacónicamente Zenobio. Su conciencia política lo hace susceptible a recordar anécdotas que afirman su afán de denunciar injusticias y provocar cambios en instituciones públicas, tal como lo demuestra el siguiente ejemplo:

El mismo Florencio<sup>22</sup> ha tenido problemas con sus hijos, los ha traído al colegio, le han hecho un lío grande. No querían agarrarlos. “Tú eres del campo, estás atrasado, tienes que repetir todos los cursos desde el primero”. Grave era, entonces, si los mismos maestros tienen esa mentalidad, ahí está el problema. Hemos insistido, y al final ha ido a hablar con el director de educación. Como le conocen a él, quién es, encima está de suplente de diputado, el director le ha pedido disculpas, creo que de rodillas, “que no, que le pido disculpas, que se han equivocado”. Pero hay ese rechazo en muchas escuelas. Por el mismo hecho de que un niño viene del campo, no debe ser tratado así. (Z.S.)

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

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

Por otro lado, distingue a la población rural que establece su identidad cultural a partir de la relación con la tierra y la comunidad:

Mientras haya una población como ahora que está en el campo, siempre va a vivir la tierra, su idioma va a ser el quechua, por más que sus hijos vienen algunos a trabajar, así, en restaurantes, de cocina. Los chicos

se escapan, se vienen al cuartel y después ya regresan castellanizados, pero igual regresan a su familia. (Z.S.)

A pesar de las diferencias, Zenobio comparte con Adán su plan de mudarse en unos años al campo, donde todavía no estaría viciado el aire, se podría vivir de la tierra, en un ambiente sano, con árboles. Esto lo expresó cuando me pareció que había concluido nuestra conversación y tenía apagada la grabadora. A la ciudad de Cochabamba, a su vez, le augura una posibilidad de mantenerse bilingüe más allá de los procesos de pérdida de lengua gracias a una planificación lingüística aplicada en el ámbito educativo que contemple la lecto-escritura del quechua. Es una alusión a la necesidad de modernización del quechua en cuanto a dejar de ser exclusivamente oral para que se eleve su prestigio y reconocimiento:

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

### **A manera de conclusión: claves para entender la complejidad bilingüe**

El bilingüismo de la ciudad de Cochabamba es un hecho social analizado en este trabajo desde una mirada cuantitativa y cualitativa. Si bien el quechua está en la ciudad, los referentes de la lengua no son del “mundo” de la ciudad. La complementariedad de espacios sociales urbanos, la persistencia de la dicotomía comunidad/ciudad y de las contradicciones societales son tres estrategias posibles en el proceso de construcción y reconstrucción de la identidad de la lengua en la ciudad.

No parece ser relevante la modernización de la lengua para su permanencia y futuro sino su significado simbólico. El valor emblemático del quechua se ve fortalecido por la capacidad de resisitir el mundo de la ciudad sin que sea evidente el esfuerzo por trascender ese valor para propiciar el ingreso a la modernidad. La superación de la condición diglósica de la lengua originaria no es sentida como una necesidad o tarea por hablantes con alta conciencia lingüística identificados con su origen quechua, generándose otro tipo de ideología lingüística que es construido desde la visión académica. Es quizás en la oposición al castellano y no en la equivalencia de funcionalidad y valoración social que el quechua pueda desarrollarse en la ciudad y el campo, y optar por otros rumbos antes que la modernización. Sostenemos que está en juego la función “separativa” que Garvin y Mathiot (1968) postularon como efectos de la estandarización, aun si se trata de lenguas de tradición oral. Este fenómeno se nutre por la función simbólica que en nuestros días despliegan las lenguas indígenas como marcador étnico (cfr. Barth 1969). En cuanto a formas locales de conocimiento en las cuales vemos encuadrada la conciencia lingüística, coincidimos con Canagarajah (2002: 257; la traducción es mía) cuando afirma “Lo local siempre tendrá un efecto de cuestionamiento en los paradigmas establecidos, el cual procede de los rasgos no sistematizados, inortodoxos y simplemente desordenados de su práctica existencial”.

Queda pendiente escudriñar las políticas y estrategias de transmisión de lengua quechua que nuestros informantes utilizan con sus hijos para llegar a conclusiones más cimentadas y de alcances más amplios.

Este trabajo solamente marca el inicio de una tarea pendiente que deberá extenderse a explorar otras piezas del mosaico quechua en la ciudad, por ejemplo, hablantes dispuestos a negar su origen para propiciar el cambio al castellano, hablantes que buscan lo que sus padres abandonaron para citadinizarse, hablantes del quechua que no se autoidentifican como indígenas, sectores de la población que son perceptibles desde un análisis de resultados del censo como lo esbozamos en la primera parte del trabajo. Otro aspecto complementario al uso y transmisión en ámbitos familiares y públicos es el papel que juega la educación formal con la introducción de las lenguas indígenas que propicia la Reforma Educativa en Bolivia para el mantenimiento o revitalización y modernización de las lenguas.

## Notas

- 1 La versión preliminar del presente ensayo fue presentada en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51º Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003. El título original de la presentación fue “Trascendiendo el valor emblemático del quechua: transmisión y uso familiar del quechua en la ciudad de Cochabamba”.
- 2 isichra@proeibandes.org. Asesora y coordinadora de la maestría PROEIB Andes en Cochabamba, Bolivia. Las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad exclusiva de la autora y no comprometen ni a la GTZ ni a la Universidad Mayor de San Simón, instituciones contrapartes del PROEIB Andes.
- 3 Debo este trabajo a Zenobio Siles, Julia Román, Vidal Arratia y Adán Pari: Gracias por dedicarme su tiempo, confiarme sus historias y abrirme ventanas a este fascinante mundo. Agradezco a Valentín Arispe, Fernando Garcés y Pamela Calla por los iluminadores comentarios y las correcciones hechas al documento. Anita Krainer y Luis Enrique López también se tomaron el trabajo de revisar el texto.
- 4 Bolivia está dividida políticamente en nueve departamentos, dos de carácter altiplánico (La Paz, Oruro), cuatro en la región de valles interandinos (Chuquisaca, Potosí, Cochabamba y Tarija) y tres en la región subtropical y amazónica (Santa Cruz, Beni y Pando)
- 5 Solamente a manera de referencia, la migración al departamento de Cochabamba en los últimos cinco años previos al Censo de 2001 de los departamentos quechua-hablantes Potosí y Chuquisaca suman 24,796 personas. No tengo acceso a los datos de migración a Cercado mismo, sin embargo, esta suma representa en el departamento el 1.7%.
- 6 Comentando con un médico este hallazgo, me confirma que él no aprendió quechua en su casa sino durante el año de provincia hace 25 años en Tarata, a 60 kilómetros de Cochabamba y el desempeño de su profesión “le hicieron aprender”.
- 7 La Reforma Educativa de Bolivia, decretada en julio de 1994, introduce gradualmente la Educación Intercultural Bilingüe EIB al sistema educativo nacional. La correspondiente Ley 1565 establece en el Artículo 9 dos modalidades de lengua en Educación Formal y Educación Alternativa: “Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria, y Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua” (MECyD 1998: 16).

Para la segunda modalidad, el Reglamento sobre Organización Curricular, Artículo 12 dice: “El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país” (MECyD 1998: 46). El mismo Reglamento en el Artículo 30 propone para el nivel primario: “Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castella-

no, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma [...] asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico” (MECyD 1998: 52). Para el nivel secundario, el Artículo 40 contempla los mismos objetivos, pero además, “poniendo énfasis en la lectura comprensiva y crítica, la escritura creativa y personal y la comprensión del funcionamiento de este idioma (castellano, N.d.A.)” (MECyD 1998: 57).

- 8 En cuanto a la población aimarahablante, en la mencionada cartografía se registran asentamientos exclusivos de migrantes aimara. La migración aimara tuvo carácter colectivo en los momentos de cierre de las minas estatales y consecuente cierre de la Corporación Minera de Bolivia COMIBOL en la segunda mitad de la década de los '80.
- 9 El PROEIB Andes, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos se instaló en Cochabamba entre otras razones “por el laboratorio de lenguas” que la ciudad ofrece.
- 10 Warisata fue la escuela indígenal creada por Elizardo Pérez en los años '30 que es vista como modelo de gestión educativa propia.
- 11 Término quechua para creso.
- 12 Se distinguen en los años previos a la Reforma Agraria de 1954 a los colonos (indios sujetos al sistema de hacienda sin tierra propia pero con parcela en usufructo) que desde los años '40 eran llamados pegujaleros en los valles de Cochabamba, comunarios (con propiedad colectiva en comunidades no desmembradas por las haciendas) y piqueros (“indios libres” que poseían tierras por lo general adquiridas por compra a los dueños de haciendas en descomposición) (Albó 1974: 59).
- 13 Departamento en tierras bajas, accesible preferentemente por avión y con reciente conexión terrestre desde La Paz.
- 14 Provincia al este del Departamento de Cochabamba que limita con Santa Cruz, región subtropical apta para el cultivo de coca y, en consecuencia, zona preferencial de colonización desde los años '70 pero especialmente desde 1985, año de reformas de reestructuración del Estado y expulsión de población desempleada de la región minera.
- 15 Proyecto de Desarrollo Alternativo Regional, programa del gobierno estadounidense de prevención de migración a la zona de plantación de coca y de correspondiente incremento de producción de la coca.
- 16 Grupo sindicado como guerrillero en el gobierno militar de Hugo Banzer entre 1970 y 1978.
- 17 Expresión del castellano popular urbano boliviano referida a miembros de la clase alta proveniente de “high”.
- 18 Mientras trabajaba en el Ministerio de Educación, Adán no logró el permiso para salir a “cumplir” con sus tareas agrícolas y rituales en su comunidad. Aunque se difunde el discurso de la interculturalidad en la Reforma Educativa, la práctica de la interculturalidad en los funcionarios de la Reforma es impensable.
- 19 Sinónimo de “flojeando”.

- 20 De *q'uwa*, planta utilizada para el incienso que se prepara en rituales de renovación como carnaval, Todos Santos, etc. En la ciudad este ritual se practica los primeros viernes de cada mes.
- 21 Palabra quechua para niña/o.
- 22 Florencio Alarcón, dirigente campesino regional, desde hace un año diputado suplente del Movimiento al Socialismo (MAS) y recientemente electo Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua.

## Referencias

- Albó, Xavier  
(1974) *Los mil rostros del quechua*. Lima: IEP.
- Albó, Xavier  
(1995) *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores*. Vol. I-III. La Paz: UNICEF/CIPCA.
- Albó, Xavier  
(1999) *Iguales aunque diferentes: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. Cuadernos de Investigación 52. La Paz: CIPCA.
- Barth, Fredrik  
(1969) *Ethnic groups and boundaries: The social organization and cultural difference*. Boston: Little Brown & Co.
- Canagarajah, Suresh  
(2002) "Reconstructing local knowledge". *Journal of Language, Identity and Education*, 1, 4, 243-259.
- CSUTCB  
(1991) *Hacia una educación intercultural bilingüe*. Raymi 15. La Paz: Centro Cultural Jayma.
- Eriksen, Thomas Hylland  
(1991) *Languages at the margins of modernity. Linguistic minorities and the nation-state*. Oslo: International Peace Research Institute (PRIO).
- Garvin, Paul y Madeleine Mathiot  
(1968) "The urbanization of the Guaraní language: A problem in language and culture". En Joshua Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 365-374). La Haya: Mouton.
- INE (Instituto Nacional de Estadística)  
(2002a) *Cochabamba: resultados departamentales censo 2001*. Serie II Resultados Departamentales Vol. 3. La Paz: INE.
- INE (Instituto Nacional de Estadística)  
(2002b) *Potosí: resultados departamentales censo 2001*. Serie II Resultados Departamentales Vol. 5. La Paz: INE.

INE (Instituto Nacional de Estadística)

(2002c) *Santa Cruz: resultados departamentales censo 2001*. Serie II Resultados Departamentales Vol. 7. La Paz: INE.

INE (Instituto Nacional de Estadística)

(2002d) *Bolivia: características de la población censo 2001*. Serie I Resultados Nacionales Vol. 4. La Paz: INE.

Landaburu, Jon

(2003) "Entrevista a Jon Landaburu" (realizada el 20/09/2002). *Qinasay Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 1 (Cochabamba), 151-155.

MECyD (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes)

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

Sichra, Inge

(2001) ¿Para qué tengo que aprender quechua? Acaso voy a ser dirigente campesino. Asunción, Paraguay, 11/2000. (Ponencia no publicada presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe).

Sichra, Inge

(2003) *La vitalidad del quechua*. La Paz: PROEIB Andes/Plural.



## LENGUA Y PODER

### Los hermanos hegemónicos en Argentina

Jorge Ricardo Alderetes

Lelia Inés Albarracín

*Asociación de Investigadores en Lengua Quechua (ADILQ)*

*Tucumán, República Argentina*

### Introducción

Desde sus inicios, la Academia Mayor de la Lengua Quechua del Cuzco (AMLQ) ha venido confrontando con destacados lingüistas de diversas extracciones, por la cuestión de la escritura de la lengua. De los debates originados se advierte que el punto principal de divergencia no está tanto en la preferencia de la AMLQ por un sistema pentavocálico, sino en la utilización consciente del lenguaje como instrumento de poder y en su concepción ideológica de lo que debe ser una política lingüística a nivel panandino. Hay una relación entre lengua y poder: la lengua es un instrumento de comunicación pero también es una estrategia de poder (Albarracín 2002: 289) y dentro de esa estrategia se incluye la intencionalidad de la AMLQ de imponer un sociolecto –“el *Inka simi*”– como el estándar para toda la familia lingüística.

En su afán de sustentar acciones en tal dirección, la AMLQ a través de algunas de sus regionales ha exportado el conflicto hacia otros países. En el caso de Argentina, la inexistencia de organizaciones con cierto grado mínimo de representatividad, ha llevado a la AMLQ a realizar contactos con el objetivo de instalar una filial que apoyara la postura cuzqueña hegemónica y pentavocalista (Alderetes y Albarracín 2004: 85).

Con el propósito de expandir territorialmente su poder político, la AMLQ ha venido desarrollando ciertas actividades en la República

Argentina, ya sea en forma directa a través de algunos de sus “académicos”, o en forma indirecta, mediante la captación de miembros de otras instituciones. No se nos escapa la posibilidad de que haya personas que actúen por cuenta propia invocando el nombre de la AMLQ, pero desde el momento en que ésta no los desautoriza, asumimos que está avalando su accionar.

Como resultado del II Congreso Mundial de las Lenguas Quechua y Aymara realizado en Cochabamba en el 2002, los académicos planearon para el 2004 una operación de gran escala, con asiento en la ciudad de Salta, como aval político a sus pretensiones hegemónicas. Y es que los hermanos de la AMLQ creen que pueden imponer –por la vía de acuerdos espurios– su variedad dialectal como norma lingüística para los diez millones de quechuahablantes distribuidos por varios países de América. Para lograr este objetivo, no han vacilado en concretar una cuestionable alianza con la Organización Pusaq, que dio nacimiento a la Comisión ARI (Alfabeto *Runasimi Inka*), un engendro que hoy parece competir con la propia AMLQ.

Del análisis del discurso de algunos operadores de la AMLQ y especialmente de ARI, es posible advertir que el conflicto no es puramente lingüístico y que subyacen otros aspectos, especialmente el ideológico, que procuraremos analizar en detalle en el presente trabajo.

## Los contactos en Buenos Aires

Con el restablecimiento de la democracia en Argentina en 1983, se produce un fuerte incremento de las actividades de organizaciones indigenistas y de instituciones vinculadas a la difusión y preservación de las culturas aborígenes. Es en ese contexto donde comienza a desarrollar sus actividades –en Buenos Aires– una Academia Argentina de la Lengua Quechua, cuya única acción relevante fue enviar a la Señora Adelia Santa Cruz de Alatrística como delegada ante el Primer Congreso de la Lengua Quechua y Lengua Aymara (*Qheswa Simi Aymara Simi Ñaupaq Ñeqen Hatun Huñunakuynin*), realizado en febrero de 1987 en Cuzco y organizado por la Academia Peruana de la Lengua Quechua.

En las conclusiones de dicho Congreso se lee lo siguiente:

Las Academias Regionales de Quechua y Aymara comienzan a surgir después del Convenio firmado entre la Academia Cusqueña y la Direc-

ción General del Instituto Nacional de Cultura en 1983, cuyo Director Dr. José Antonio del Busto, supo comprender en toda su dimensión la problemática de las antiguas Filiales que se convirtieron en centros de enseñanza, mas no de investigación lingüística. Poco a poco, las Regionales emergieron con la ayuda de los institutos de Cultura en el Perú y gracias al Prof. Luis Alberto de la Rocha en Bolivia y del Dr. Roberto M. Scheines en Argentina. (APLQ 1987: 23)

El abogado Scheines era el presidente de dicha Academia Argentina de la Lengua Quechua, una efímera institución con sede en Buenos Aires, de la que muy poco se conoce; además, fue el fundador de MOSANTIA (Movimiento Santiagueño), una institución cultural también con sede en Buenos Aires, que buscaba difundir la cultura santiagueña y en particular la cultura quichua. Los escasos documentos públicos producidos por estas instituciones reflejaban un interés centrado principalmente en lo folclórico y en acciones de difusión antes que en lo lingüístico y en lo educacional. Si se los compara con documentos vinculados a la academia peruana, resulta evidente no sólo la falta de coincidencia en los objetivos sino también que las problemáticas planteadas por la organización peruana estaban ausentes en su par argentina. Esto se nota particularmente en algunas de las recomendaciones en forma de resoluciones del *Hatun Huñunakuynin* de 1987 en Cuzco, donde se hace explícita la voluntad hegemónica de los académicos peruanos:

- 2) Las Academias de las lenguas de Quechua y Aymara deben constituirse en autoridades lingüísticas para el asesoramiento oficial en cuanto implique el desarrollo de la creación literaria. [...]
- 4) Todos los proyectos internacionales referentes a la investigación literaria deben ser dados a conocer a las Academias de Quechua y Aymara, antes de su ejecución. (APLQ 1987: 23)

Y en el punto 5 de las conclusiones de la Comisión N° 3: Literatura Quechua y Aymara, hay una referencia a la “pureza” de la lengua, cuestión que es central para los académicos: “Establecer las diferencias de la literatura quechua y aymara y hacer la revisión y crítica literaria a los textos, trayendo abajo a las ‘vacas sagradas’ en defensa de la pureza literaria de nuestro idioma” (APLQ 1989: 21).

Estos antecedentes hacen suponer que inicialmente la entidad argentina estaba ajena a las pretensiones hegemónicas de su par peruana. En el año 1987, la Academia de la Lengua Quechua del Cuzco bajo la presidencia de Segundo Villasante Ortiz, otorgó el primer premio de su concurso internacional de poesía en quechua, al Doctor Aldo Leopoldo Tévez, quechuahablante oriundo de Santiago del Estero pero radicado en Buenos Aires (Tévez 1996: 11). Luego de la elevación al rango de Academia Mayor de la Academia de la Lengua Quechua del Cuzco (AMLQ), por Ley 25260 del 19 de junio de 1991, Tévez comenzará a tener un contacto permanente con la misma hasta acceder a la condición de Miembro Correspondiente en ese mismo año y, posteriormente en 1993, será ascendido a Miembro de Número. Desde entonces y a la fecha, es uno de los operadores más importantes de la AMLQ en territorio argentino. Cabe mencionar, además, que Aldo Tévez fue el contacto inicial para el ingreso del Instituto Lingüístico de Verano en Argentina.

Tévez es un poeta y escritor nacido en Atamishqui, provincia de Santiago del Estero, que ha publicado varios libros de poemas y cuentos, en castellano y en quichua santiagueño. En la mayoría de sus trabajos ha utilizado el sistema de escritura de Domingo Bravo y en la actualidad intenta escribir mediante el alfabeto de la AMLQ sin llegar a dominarlo. Además, es el representante cultural de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) ante la Casa de Santiago del Estero, organismo político-administrativo dependiente del gobierno provincial santiagueño que funciona en la Capital Federal. Precisamente en esa institución, Tévez dicta clases de quichua santiagueño desde hace varios años.

En la actualidad Tévez, quien usa el seudónimo Huascar, se presenta como Coordinador de una supuesta Academia Regional de Quichua de Buenos Aires y es uno de los “*kamachiq*” designados por la Comisión ARI, un consorcio integrado por la AMLQ, la Universidad San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y la organización no gubernamental *Pusaq* (ARI 2002a: 2). Son sus contactos políticos por los que Tévez resulta funcional a los objetivos de ARI. Así, integró junto a Juvenal Pacheco Farfán y Armando Valenzuela Lovón –ambos de la AMLQ– la “Mesa de Trabajo en Función de la Vigencia, Defensa y Proyección de la Lengua Quichua” del VI Congreso Internacional de Quichua realizado en el 2000 en Santiago del Estero, cuyas conclusiones serían luego manipuladas por ARI.

Una evidencia de esos contactos políticos lo constituye una carta de fecha 15-09-2002 enviada por el presidente del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas de Argentina, Jorge A. Pereda, al presidente de ARI, Klaus Lynge, cuyo texto reza:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., en mi carácter de Presidente del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) *y por especial pedido del Sr. Aldo Tévez*, a fin de prestar el Aval [sic] de la institución a mi cargo al: Proyecto de la Comisión ARI – Alfabeto Runasimi Inka.

La determinación del mencionado aval se fundamenta en el hecho trascendente, que una signográfica [sic] del Idioma Quechua, coadyuva al intercambio cultural, al comercio, a la unidad de objetivos y a la cohesión y coherencia de los países que formaron parte del Area de Cultura Andina Inca.

Dejando constancia que por razones presupuestarias el INAI no puede ofrecer apoyo pecuniario alguno, auguramos éxito en la gestión que les permita la realización del II Congreso Mundial de Idioma Quechua. (ARI 2002d; el énfasis es nuestro)

Recientemente, nuevos contactos se han sumado a la lista de operadores de la AMLQ en Buenos Aires. Uno de ellos es Mario Aucca Raymi, académico de la AMLQ y profesor de quechua (Fundación Encuentro 2003), un fundamentalista cuya principal preocupación está centrada en la “pureza idiomática”, como lo expresara en una breve intervención durante el debate posterior a las ponencias en un Encuentro en la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires. Aucca Raymi es además colaborador de Carmelo Sardinas Ullpu, también miembro correspondiente de la AMLQ, profesor de Quechua y presidente de *Mink’akuy Tawantinsuyupaq* (Trabajo Recíproco para Reconstruir la Confederación del Tawantinsuyu), institución con sede en la provincia de Buenos Aires. La importancia política de estos nuevos contactos es que están formalmente vinculados a una institución universitaria oficial a través de una Cátedra de Lengua Quechua en el Departamento de Extensión de la Universidad Nacional de La Matanza (San Justo, provincia de Buenos Aires). Precisamente en representación de dicha universidad, estos académicos asistieron al Primer Congreso Nacional de Culturas Precolombinas realizado en Pampa del Infierno, provincia de Chaco y a las XIV Jornadas Precolombinas en Salta, ambos en octubre de 2003.

## Los contactos en Jujuy

A pesar de que los primeros contactos de la AMLQ con ciudadanos argentinos son de carácter institucional, no puede afirmarse con seguridad que aquéllos hayan surgido como consecuencia de un plan preconcebido. Más bien pareciera que una serie de contactos y hechos fortuitos se fueron concatenando para desembocar finalmente en la actual situación que evidentemente sí responde a una acción planificada.

A mediados de la década del '90, Enrique Marcó del Pont (*Ruminañawi*), director del Instituto Quechua *Jujuymanta*, con sede en San Salvador de Jujuy, decide radicarse en la provincia de Córdoba, desvinculándose del citado instituto y abandonando la dirección del mismo, la que queda a cargo de Concepción Catunta Castro (*Kusi Killa*) y Edilberto Soto de la Cruz (*Wanka Willka*). Este último personaje, oriundo de Huancavelica, Perú, según sus propias declaraciones (Soto de la Cruz 1998) es miembro de la AMLQ del Cuzco y de la Academia Regional de Quechua Cochabamba, Bolivia.

Bajo su inspiración, el Instituto *Jujuymanta*, una minúscula entidad netamente cultural, pretendió convertirse en una organización representativa de los quechuahablantes de Jujuy. En la Declaración de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) de los pueblos y organizaciones indígenas de América del Sur sobre el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, firmada el 28 de septiembre de 2001, entre las organizaciones signatarias aparece el Instituto *Jujuymanta* y su presidenta Concepción Catunta Castro, como representante de indígenas quechuas de Jujuy (doCip 2001: 12-13).

Entre las actividades impulsadas por *Jujuymanta*, en el año 1999 los diarios argentinos se hicieron eco de una noticia propalada por la agencia oficial Telam:

Jujuy.— Cinco kilómetros al sur de Jujuy, en el inicio del año solar de los incas, la agrupación aborigen Qheshwa Jujuymanta construye una ciudadela al estilo incaico.

Los principales caciques de la agrupación informaron que las obras comenzaron con el cavado de cimientos para construir la ciudadela, con andenes de cultivos, acequias y construcciones accesorias con tecnología precolombina.

De acuerdo con el proyecto, se instalará un albergue, un centro cultural y un anfiteatro en el centro de la ciudadela, que será un calco de lo

que existía antes de la llegada de los españoles. Las obras se llevan a cabo en las inmediaciones del populoso barrio Alto Comedero, donde habitan unas 30.000 personas, con gran porcentaje de ciudadanos de origen indígena o que llevan la sangre de antepasados aborígenes en sus venas. [...] El albergue del complejo tendrá una extensión de dos hectáreas cedidas por la Dirección General de Inmuebles de la Provincia. (*El Pregón* 1999)

El hecho de que la agencia noticiosa del Estado califique a *Jujuy-manta* de “agrupación aborígen” y a sus dirigentes de “caciques”, permite sospechar que la obtención de las tierras para el proyecto se logró invocando ilegítimamente la representación de una supuesta comunidad indígena y que por detrás de un proyecto en apariencia cultural, hay un móvil económico en beneficio de unas pocas personas.

El académico Soto de la Cruz además ha publicado numerosos trabajos, algunos sobre lengua quechua y otros sobre la cosmovisión andina. Es en estos últimos donde pone de manifiesto su aculturación y su verdadera ideología. En el desarrollo de este trabajo, analizaremos algunos fragmentos de esos textos.

## Los contactos en Santiago del Estero

No tenemos ninguna información sobre el modo y la época en que se efectuaron los primeros contactos de la AMLQ con representantes santiagueños. Lo concreto es que en ocasión del Quinto Congreso Internacional de Quechua y Aymara, realizado en Arequipa, Perú en 1997, fueron homenajeados dos distinguidos miembros de la comunidad quechuahablante de Santiago del Estero. Uno de ellos es el conocido folclorista Sixto Palavecino, fundador del Alero Quichua Santiagueño, prestigiosa institución difusora de la lengua quichua. El otro es Vidal Isaac Ulloa, un docente de la ciudad de Añatuya que fue reconocido por el Congreso de Arequipa como “Patriarca del Quichua” (*Nockaishpa Sapicuna* 2003), distinción coherente con la debilidad que sienten los académicos por los títulos rimbombantes. Además, y esto es lo más importante, se decidió que el VI Congreso se realizara en Santiago del Estero.

A diferencia de Ulloa que mantuvo una prudente distancia de la AMLQ, Sixto Palavecino a partir de ese momento se dedicó a trabajar incansablemente con el objetivo de constituir una filial de la academia

cuzqueña y a la organización del congreso. Con estos propósitos y por medio del Alero Quichua Santiagueño, Palavecino inició una serie de reuniones en Santiago del Estero convocando a instituciones y personas para debatir la cuestión de la creación de la Academia Argentina de la Lengua Quechua (para ese entonces ya había desaparecido la anterior con sede en Buenos Aires).

Desde un primer comienzo, esta idea tuvo la férrea oposición de *Rumiñawi* (del Centro de Investigaciones Lingüísticas “Ricardo Nardi” con sede en Córdoba) y de ADILQ (Asociación de Investigadores en Lengua Quechua con sede en Tucumán), por considerar anacrónicos los fundamentos de la misma. Cabe aclarar que quienes se oponían a la iniciativa de Palavecino, lo que rechazaban no era la posibilidad de aunarse para trabajar mancomunadamente en favor de las lenguas indígenas, sino la figura de “academia”, con toda su carga de autoritarismo y etnocentrismo que conllevaba, por directa asociación con el hispanocentrismo de la Real Academia Española (RAE) y su política de dominación lingüística. Taboada (2001) lo explica así:

El trabajo de la RAE apunta a afianzar el poder político desde el ámbito de la lengua, garantizando la estabilidad y permanencia de la homogeneidad lingüística.

El paradigma que define su función: limpiar, purificar, fijar, se apoya en dos ejes: a) desterrar todo aquello que atente contra esa homogeneidad y b) imponer una norma que mantenga incólumes los cimientos de la ideología imperial. Se trata de desterrar lo bárbaro, lo vulgar, lo exógeno y lo endógeno, lo popular, la variedad y el cambio que puedan socavar o transformar las jerarquías ideológicas y sociales del Sistema. Ejercer el poder de control y policía no sólo sobre los actos, sino y sobre todo –porque esa es la garantía que permite perdurar más eficazmente a todo sistema de dominación– sobre las mentes, sobre las representaciones, formas de pensar y pensarse, sentir y sentirse. Para ello, desarrollar normas tendientes a garantizar la proyección ideológica de la doctrina católica, que además garantiza un fundamento ideal metafísico «indiscutible», y del sistema feudal de organización social: un patrón y vasallos que obedecen ciegamente sus dictados. [...]

Las prácticas de dominación lingüística desarrolladas durante 500 años en el contexto de una dependencia social, económica, política, cultural se perfeccionan a cada paso. En los primeros 30 años de accionar de la AAL [Academia Argentina de Letras, filial de la RAE], sólo una voz,



desde dentro de la institución, se pregunta por la importancia de respetar la pluralidad lingüística: la del poeta y académico E. Banch. [...] Grito aislado de liberación en una institución no ya sólo de norma, sino de dictadura y fascismo lingüístico, brazo superestructural de las dictaduras políticas.

Luego de varias reuniones, y ante la insistencia de Palavecino de tomar como punto de partida los estatutos de constitución de la Academia Regional de Arequipa, algunos de los asistentes advirtieron sobre la inconveniencia de extender a Argentina los conflictos que la Academia cuzqueña y sus satélites generaban, usando como excusa su postura a favor del modelo pentavocalista. Finalmente, y ante la falta de acuerdos, se decide realizar una reunión ampliada en octubre de 1997 en la ciudad de Santa María en Catamarca. Para ese momento, la propuesta de Santa María como sede no era casual, y las decisiones ya estaban tomadas.

### Los contactos en Catamarca

Radicado temporalmente en la ciudad de Santa María (Provincia de Catamarca) donde dictaba cursos de lengua quechua, el secretario de *Jujuymanta* y académico de la AMLQ, Sr. Soto de la Cruz (*Wanka Willka*), había hecho contacto con un político local, Luis Enrique Maturano (*Titakin*). Así, con la colaboración del Grupo *Yachay* (Taller de Rescate y Revalorización de la Cultura Aborigen), organizaron en octubre de 1997, el II *Rimanakuy* sobre Lengua y Cultura Quechua. El programa impreso definitivo fue dado a conocer al comienzo del encuentro y se les cobró inscripción a los participantes que llegaban a continuar el debate iniciado en Santiago del Estero.

La primera gran sorpresa fue encontrar que en dicho programa estaba previsto, para el día viernes 10 a las 20 horas, el acto de inauguración y nada menos que una conferencia de Juvenal Pacheco Farfán, presidente por aquel entonces de la AMLQ. Las otras dos conferencias estaban a cargo de *Rumiñawi* (tema: “Influencia aborigen en el modo de hablar de los Valles Calchaquíes”) y de Aldo Tévez (tema: “El quechua en la llanura”). Esta última resultó una delirante exposición sobre toponimia de la que es suficiente muestra un ejemplo: Tévez dictaminó que la voz llanura provenía de *ñan ura* (camino de abajo).

La conferencia de Pacheco Farfán no fue otra cosa que un violento discurso sobre las atrocidades cometidas por los españoles, que aterrorizó a los escolares, turistas y lugareños que habían asistido al acto inaugural. No hay grabaciones de este discurso, pero conceptos similares utilizó en el 2003 en Pampa del Infierno para impactar a su audiencia:

Pues bien, vamos a sintetizar de que como se comportaron los españoles, textualmente también, ad literal, con el castellano de aquella época: entraban los españoles en los poblados y no dejaban niños, ni viejos ni mujeres preñadas que no desbarrigaran y le hicieran pedazos, hacían apuestas sobre quien [sic], de una cuchillada abría un indio de por medio o le cortaba la cabeza de un tajo, arrancaban a las criaturitas del pecho de sus madres y las lanzaban contra las piedras, a los hombres les cortaban las manos, a otros los amarraban con paja seca y los quemaban vivos, y les clavaban una estaca en la boca para que no oyeran los gritos. Para mantener a los perros amaestrados en matar traían muchos indios en cadenas y los mordían y los destrozaban y tenían carnicería pública de carne humana. Yo soy testigo de todo esto y de otras maneras de crueldad nunca vistas ni oídas. Esto no ha escrito un boliviano, ni argentino, ni peruano, ni cuzqueño, ha escrito Fray Bartolomé de las Casas, otro español. (Pacheco Farfán 2003)

El programa preveía recién para las 9 horas del día siguiente (sábado) el comienzo del trabajo en comisiones. Sin embargo, al finalizar las conferencias a la medianoche del viernes, Pacheco Farfán pidió la palabra y dijo que en su ciudad natal, las decisiones se tomaban por mayoría y que el pueblo expresaba su aprobación mediante aplausos. Acto seguido, del bolsillo de su impecable traje negro sacó un papel y leyó la lista de las flamantes autoridades de la Academia Argentina de la Lengua Quechua. Naturalmente, los nombres eran Palavecino, Tévez, Soto de la Cruz, Gibaja, etc., es decir, los operadores locales de la AMLQ. El público presente, totalmente ajeno al tema, aplaudió y Pacheco Farfán proclamó a las nuevas autoridades para luego tomarles un juramento de fidelidad en quechua.

Al día siguiente y luego de expresar su repudio por el modo en que la AMLQ con la complicidad de los representantes del Alero Quichua, entre otros, habían manipulado el encuentro, numerosos participantes se retiraron dejando constancia de su desacuerdo. Un fragmen-

to de la carta que con fecha 13 de octubre de 1997 le envió *Rumiñawi* al presidente del Alero Quichua, Ramón Verduc, nos exime de mayores comentarios:

Tanto el desarrollo como las resoluciones adoptadas en dicha reunión, constituyeron, lamentablemente, un mentís de los preceptos morales tantas veces declamados por nosotros: ama suway, ama llullay, ama qhellay. Explico:

- 1) Los temas tratados en el orden del día no coincidían con los de la convocatoria.
- 2) Alterando inclusive el propio orden del día se presentó y aprobó abruptamente en el acto protocolar del cónclave, por intervención insólita del representante de una institución extranjera (Academia Mayor de la Lengua Quechua, Cuzco, Perú), la creación de una subdelegación de la misma, cuando todavía no se habían tratado ni discutido los aspectos orgánicos y formales para los cuales se nos convocaba. [...]
- 3) Mi nota [donde *Rumiñawi* planteaba su disenso] fue ocultada al conocimiento de los asambleístas. (Archivo personal de Jorge Alderetes)

Por su parte, ADILQ denunció ante las autoridades del Alero Quichua, la actitud de los delegados de esa institución, particularmente de Rubén Palavecino, hijo del folclorista, quienes obviamente fueron cómplices de la maniobra de la AMLQ. El episodio protagonizado por Pacheco Farfán y sus adláteres, provocará tiempo después la escisión de la Audición Radial Alero Quichua –conducida por la familia Palavecino– de la Institución Cultural Alero Quichua Santiagueño. El daño fue irreparable.

## El VI Congreso Internacional de la Lengua Quichua

El cisma en el Alero impidió que la AMLQ organizara su VI Congreso en Santiago del Estero en la fecha prevista. Sin embargo, gracias a la presión ejercida por Sixto y Rubén Palavecino, quienes habían constituido a tal fin una efímera entidad denominada Centro Cultural “*Chayna kayku*”, lograron convencer a las autoridades de la UNSE (Universidad Nacional de Santiago del Estero) de la importancia de realizar dicha actividad.

El congreso se realizó finalmente del 18 al 20 de octubre del 2000 con gran asistencia del público. Para ese entonces, Palavecino había hecho pública su adhesión al sistema de escritura utilizado por la academia cuzqueña, lo que motivó la reacción de los partidarios de la “signografía” de Domingo Bravo. La confusión fue generalizada, todos los participantes extranjeros –sin importar su procedencia ni su ideología– fueron recibidos con hostilidad por parte del público santiagueño y el escándalo fue de tal magnitud que el propio rector de la universidad tuvo que intervenir para calmar los ánimos. En particular, Pacheco Farfán, portando símbolos de mando y ataviado con una llamativa vestimenta, tuvo que soportar el abucheo del público y la exhibición de pancartas contrarias a su presencia.

Las personas e instituciones que en Santa María habían manifestado su disenso y que se opusieron a la realización del Congreso, tomaron la decisión de no asistir al mismo. Esto fue un error táctico, porque en medio de la confusión, los miembros de la academia cuzqueña aprovecharon su mayoría numérica en una de las mesas de trabajo del congreso, para forzar que las conclusiones de la misma fueran redactadas en forma de resolución.

La Mesa de Trabajo en Función de la Vigencia, Defensa y Proyección de la Lengua Quichua estuvo integrada por trece personas de las cuales cuatro eran de la AMLQ: Juvenal Pacheco Farfán, Armando Valenzuela Lovón, Aldo Tévez y Katia Gibaja; dos del ARI: Klaus Lynge y Dina Cárdenas; una del Centro *Chayna Kayku*: Rubén Palavecino; tres lingüistas extranjeros; los dos hijos de Domingo Bravo: María Inés Bravo de Gentile y Domingo Bravo (hijo); y por último, un miembro de la Institución Alero Quechua Santiagueño, Ilda Juárez de Paz. Nótese que de las cuatro personas residentes en Santiago del Estero, ninguna tenía formación lingüística y sólo una de ellas, Palavecino, era quechuahablante. Como coordinadora se desempeñó la Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UNSE, la Licenciada Emilse Jorge de Cuba. En las conclusiones se lee:

Luego de una exposición y profundo debate sobre las diferentes posiciones de la integración y el perfeccionamiento de la Escritura de la Lengua Quechua, respetando particularidades regionales y culturales, y considerando La Gran Dimensión e Importancia de esta Decisión Histórica, se acordó:

Constituir una comisión coordinadora permanente para el análisis y estudio de la lengua quechua, con la misión de hacer una convocatoria a representantes y a especialistas de las comunidades quichua-hablantes de América, a una próxima jornada de trabajo para determinar los criterios indispensables que conduzcan al perfeccionamiento y posibilidades de una escritura quechua universal, con vistas al tratamiento de este tema en el próximo Congreso Mundial de Quechua, a realizarse en Cochabamba, Bolivia, en el año 2002. (UNSE 2000)

Las conclusiones de una sola mesa de trabajo fueron presentadas públicamente por ARI como el mandato de un congreso al que asistieron cerca de 2000 personas. En carta de fecha 22 de octubre de 2002, dirigida a Modesto Gálvez, director del Programa Educación Bilingüe Intercultural del Perú, Klaus Lynge le expresa lo siguiente: “El mandato del VI Congreso Internacional de Lengua Quichua de Santiago del Estero, Argentina 2000 es bien [sic] claro: *Unir líderes quechuas de TODOS los dialectos en TODOS los países para dejar a ellos como dueños y usuarios manejar sus asuntos*” (ARI 2002g; énfasis en el original).

Como puede apreciarse, Lynge interpreta libremente el documento de la UNSE llegando a erigirse en el portavoz de la propuesta:

La idea fundamental es unir líderes de todos los Q-dialectos para dejar que ellos tomen decisión sobre su lengua: *unir sus escrituras dialectales o dejar su idioma agonizar*. Esta idea nació en el VIº Congreso Internacional de Quichua en Santiago del Estero, Argentina en el mes octubre 2000.

A pesar de mi ciudadanía danesa fuí [sic] designado como *portavoz* con la tarea de buscar financiamiento y arrancar el proceso. Principalmente en razón a mi *posición neutral* en la problemática fuera de cualquier interés político nacional, local o dialectal –y por haber estudiado y editado un Q-manual. (ARI 2002d; énfasis en el original)

## Los contactos en Tucumán

El Grupo de Estudios *Sunisapis* con sede en San Miguel de Tucumán, de acuerdo con la información periodística, “surgió el 27 de mayo de 1995, respondiendo a una conversada aspiración de los alumnos de la Escuela de Quichua Domingo Bravo de Tucumán, de-

pendiente de la Universidad de Santiago del Estero”. Según la misma fuente, “los integrantes del grupo coincidieron en afirmar que su más alta meta es la de rescatar, conservar y difundir la lengua quichua” (*El Siglo* 2002).

A partir del año 1998, esta agrupación intensifica sus contactos con Aldo Tévez y sus miembros se transforman en sus más fieles seguidores. Más por ignorancia que por convencimiento, se han prestado a todas las maniobras de Tévez en favor, ya no sólo de la AMLQ, sino especialmente de la Comisión ARI. En comunicación personal a Jorge Alderetes y con relación a sus críticas a ARI, el presidente de *Sunisapis* Profesor Pedro Vega le expresa lo siguiente:

[E]videntemente refleja una enfermiza visión de ver fantasmas y operaciones donde no las hay [...].

[E]l anterior silencio no es un signo de temor o cobardía sino un acto de extrema comprensión para alguien, un hermano, que no puede ni quiere ver las cosas con las verdaderas dimensiones que se hacen. (Archivo personal de Jorge Alderetes)

¿Extrema ingenuidad o cinismo? Aún cuando no participó del *Rimanakuy* organizado por ARI y realizado en Cochabamba en octubre del 2002, el presidente de *Sunisapis* está incluido junto a Tévez en el listado de *kamachiq* por *ayllus*, en representación de Argentina (ARI 2002e: 3). Si bien *Sunisapis* responde a las directivas de Tévez y su accionar es funcional a ARI, no puede afirmarse que en lo ideológico concuerden totalmente con aquéllos. Es probable que ni siquiera comprendan lo que está en juego.

Por otro lado, mediante la Resolución Presidencial 054-2002 la Academia Mayor de la Lengua Quechua designó como su Filial en Tucumán, al Centro de Estudios Quechuas “Padre Lira”, dirigido por Ernesto Damián Sánchez Ance, quien además produce y conduce un programa radial bilingüe (Sánchez Ance 2003: 4). Tanto sus publicaciones como sus emisiones radiales se caracterizan por su pluralismo, objetividad y amplitud de criterio, lo que lo diferencia de los otros miembros de la Academia, y su inclusión en este informe es al solo efecto de completar numéricamente el inventario de las personas e instituciones que mantienen vínculos formales con la AMLQ. Dejamos expresamente aclarado que las conclusiones de este informe no son aplicables, en consecuencia, al Señor Sánchez Ance.

## Los contactos en el Chaco

Con excepción de los migrantes santiagueños, en la provincia del Chaco no hay quechuahablantes, de allí que pueda provocar cierta sorpresa que la AMLQ lograra establecer contactos en esa región. Lo que ocurre es que desde Pampa del Infierno, una localidad próxima al límite entre ambas provincias, se transmite *Nockayshpa Sapicuna*, un programa televisivo de difusión de música folclórica conducido por Juan José Rocabado, cuya particularidad es que la transmisión no se realiza desde un estudio televisivo en un centro urbano, sino desde el agreste escenario natural de la región.

La conducción de dicho programa, organizó durante los días 9 al 11 de mayo de 2003, el “II Encuentro con Nuestras Raíces”, actividad que convocó a numerosos músicos, artesanos, grupos de baile, docentes e investigadores. Hasta allí se llegaron, en calidad de invitados, el Presidente de la comisión multinacional ARI Klaus Lynge, la Secretaria ejecutiva de la Comisión ARI y Presidente de la Organización *Pusaq* Dina Cárdenas Boyasbek, Katia Gibaja, Directora de la Academia de Quechua *Qollasuyo* de Salta y Juvenal Pacheco Farfán, ex-presidente de la AMLQ. Entre los invitados locales estaba Vidal Ulloa de Añatuya, provincia de Santiago del Estero.

En su exposición, Pacheco Farfán ya no sólo reivindica su descendencia de los incas, se atreve a más, proclamándose heredero de los dioses. Sus definiciones políticas recuerdan el lema del partido nazi (1938) “un pueblo, un país, un líder”:

En el pensamiento y concepción filosófica de la colectividad *Tawantinsuyana*, y para ello utilizamos las mismas categorías filosóficas occidentales, y la consiguiente producción bibliográfica, española europea, los que nos permite demostrar objetivamente que sí existió una filosofía inca, superior a la española y europea, con contenido profundamente humano, logrando materializar los ideales de bien común y justicia social. [...]

Tenemos que buscar la unidad latinoamericana, tenemos que tener un solo gobernante capaz, idóneo, de dirigir los destinos de América Latina, y que verdaderamente, yo, aquí, en Argentina, en el norte de Argentina, o en Bolivia, o en Ecuador tenga que decir, yo soy Andino, yo soy *Tawantinsuyano*, yo soy Latinoamericano. Y que las fronteras que han creado los invasores, llámese, Argentina, Bolivia, Chile, Perú, Ecuador, tengamos

que considerar simplemente artificiales, fronteras artificiales, seamos ciudadanos de una gran nación continental del *Tawantinsuyu*. [...]

Entonces conversando con un arquitecto japonés me decía: mire, yo soy constructor de edificios de 40 ó 50 pisos, y me decía textualmente: estas construcciones que usted ve en Sacsayhuaman, yo no puedo explicar racionalmente, yo no puedo explicar con mi ciencia actual. Me falta capacidad racional para explicar. ¿Como [sic] han podido hacer? Yo creo, dice, que lo han podido hacer, verdaderamente, seres extraterrestres –hay ahora libros, no– que han hecho seres extraterrestres. Otros libros dicen que posiblemente han hecho seres divinos. Yo dije estoy de acuerdo. Posiblemente han hecho los dioses de los Andes. Ahá [sic] dice. Entonces, mire para que veas, que nosotros somos herederos de esos dioses, más o menos, digo, ¿no? [...]

No es cosa del pasado, y muchos dicen que los incas sabían vivir, claro, nosotros nos sentimos orgullosos de ser herederos de los incas. Hay hermanos Argentinos [sic] que se identifican absolutamente con lo andino, con lo Incano, hermanos bolivianos, hermanos ecuatorianos, colombianos y nosotros también, con mayor razón. (Pacheco Farfán 2003)

Posteriormente, entre los días 17 y 19 de octubre de 2003 y en la misma localidad, se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de Culturas Precolombinas, organizado por Fundación Encuentro de Pampa del Infierno, Academia de Quechua Qollasuyu Salta y *Nockaishpa Sapicuna*. En esta ocasión, entre los expositores invitados estaban Gibaja, Auccha Raymi y Sardinas Ullpu, todos ellos miembros de la Academia Mayor de la Lengua Quechua.

La participación de los visitantes peruanos en el II Encuentro y de estos expositores en el congreso no tendría nada en particular de no mediar el detalle de las grandes distancias que debieron recorrer y el costo de lo que ello significa. No se condice tamaño esfuerzo económico con la “pobreza” que proclama la AMLQ:

Este trabajo lo realiza poniendo sus fuerzas, su corazón, sin recibir dinero de nadie. [...] I [sic] este trabajo no lo hace por el dinero, lo hace para que todos lo conozcan, hablen, escriban, lean y piensen en esta lengua. Trabaja calladamente, su pobreza nunca hizo que su trabajo fuera menos.

[...] No conocen lo que hace la Academia Mayor de la Lengua Quechua, pero la agravian, le insultan, la ven como menos. A ellos les diremos: enseñar el quechua no es para buscar dinero. Su enseñanza debe



ser para hacerla crecer, para que se extienda, no *sólo* para buscar dólares. (Gutiérrez 2003; el énfasis es nuestro)

Tampoco con la crítica situación económica de ARI:

En estos 1<sup>1/2</sup> años hemos obtenido *cero (nulo) dólares, soles, euros o coronas* de presupuesto. Cada uno de los miembros de ARI ha trabajado gratis, cada uno hemos pagado nuestros pasajes y costos en Bolivia, Cusco y Copenhague o donde nos hemos movilizado para buscar apoyo para este Q-asunto. Cada uno hemos brindado nuestro ahínco y trabajo personal en nuestro deseo de lograr. Pero hasta ahora sin financiación obtenido. (ARI 2002a: 1; énfasis en el original)

A su vez, la organización *Pusaq*, integrante del consorcio ARI, en una declaración de septiembre de 2002, a la par de recomendar la suspensión de un encuentro (*Hatun Rimanakuy*) por “escaso soporte económico para preparación y convocatoria” (*Pusaq* 2002) también hace referencia a la situación económica:

Prácticamente la organización PUSAQ ha trabajado dos años por amor = sin pago y a base de autofinanciación y prestamos [sic]. Ahora no es posible de endeudarnos más para acelerar este asunto de los 10 millones de Q-hablantes.

Podemos decir: Eso debe ser un asunto internacional y no individual.

La pregunta que nos formulamos es: este trabajo por amor = sin pago, ¿se trata de un notable ejemplo de sacrificio personal o de una inversión a mediano plazo, recuperable con los subsidios internacionales?

## La Comision ARI

La Comisión ARI con sede en Lima, Perú, es un consorcio internacional constituido en diciembre del 2001 e integrado por la Academia Mayor de la Lengua Quechua de Cuzco, la Universidad San Antonio Abad del Cuzco y la Asociación *Pusaq*. En el portal de la institución ARI (en línea) puede encontrarse abundante documentación sobre sus objetivos y proyectos.

En este trabajo nos interesa señalar la visión que tiene ARI respecto del modo en que debe encararse el tema de la unificación escri-

turaria del quechua. Para ello nos remitimos a las palabras de su presidente Klaus Lynge:

La idea de buscar posibilidad de unir políticos elegidos de todos los dialectos Quechua [sic] como representantes de los dueños y usuarios del idioma para que tomen una decisión sobre el porvenir de su idioma –nacido en 6º Congreso Internacional de Idioma Quichua en Santiago del Estero, Argentina– en octubre 2000. Desde allí he tomado el mandato de buscar un camino para unir a estos líderes políticos. (ARI 2002a: 1)

Este párrafo explica la estrategia seguida en Argentina: la búsqueda de personajes con cierto prestigio social o político que sirvan de cabecera de playa. A través de ellos se contactan a entidades carentes de toda representatividad social o científica, pero que son utilizadas para construir una red que avale petitorios a organismos nacionales e internacionales. Ya hemos visto cómo Aldo Tévez logra involucrar al INAI.

Klaus Lynge en su informe del 13 de mayo de 2002, al hacer un balance de un año y medio de gestiones, detalla los contactos realizados:

NO HAY PLATA PARA UNIR LOS Q-LIDERES! RUTA RECORRIDA  
En mi camino he dialogado con los internacionales BM, IADB, UNESCO, PNUD, UNICEF y OPS en distintos países (Perú, Bolivia, Panamá, Dinamarca) y también con las representaciones de Suecia, Holanda, Dinamarca y Finlandia en sedes locales o nacionales. Estamos actualmente en dialogo [sic] sobre algunos asuntos importantes como por ejemplo autodeterminación indígena, OIT convenio 169, etc. con el 'Foro Permanente de Asuntos Indígenas' en Ecosoc de ONU y con OIT, Danida, y con Setai, Promudeh y MinEdu de Peru [sic].

Todos nos han recibido bien amable, han escuchado, han expresado su opinión sobre la importancia –y nada más.

En estos 1½ año hemos obtenido *ceró (nulo) dolares* [sic], *soles, euros o coronas* de presupuesto. (ARI 2002a: 1; énfasis en el original)

En un ayuda-memoria del mismo mes, Lynge manifiesta:

En el camino hemos tomado contacto con organizaciones internacionales presentes en Perú y Bolivia y extranjero trabajando con asunto de desarrollo: UNESCO, UNICEF, OPS/PAHO, CEPIS, PNUD, BM, IADB, Unión Europea –con el nuevo Foro Permanente de Asuntos Indígenas de ONU y recién con la Comunidad Andina.

Hemos dialogado con embajadas con la misma misión de desarrollo: Dinamarca, Finlandia, Holanda y Suecia.

Hemos argumentado ante senadores, gobiernos y ministerios como: MinEdu de Perú y Bolivia, Min Promudeh de Perú y con el senador Jhony Aparicio Ramírez de Colombia.

En Perú hemos obtenido respaldo de Min Promudeh y de la Secretaría Técnica de Asuntos Indígenas – pero todavía no hemos obtenido ningún apoyo económico y este fenómeno está amenazando estrangular la iniciativa. (ARI 2002b: 2)

El modelo propuesto por ARI, la utilización de líderes políticos, en ciertos aspectos hace recordar al de “punteros” utilizado en Argentina por algunos partidos políticos, individuos que ejercen una suerte de intermediación entre los bienes, servicios y favores que provienen del poder, y el apoyo político o electoral que proviene de los clientes. De este modo, los “punteros” captan y controlan los votos de grupos de ciudadanos, generando una situación de “clientelismo” político. El “puntero” por sí mismo, no representa a nadie, y tampoco es un líder, es simplemente un mediador entre el poder y los dominados.

La estrategia de ARI no es detectar auténticos líderes de cada comunidad quechuahablante que dinamicen un proceso de consulta, ni contactar genuinos representantes de cada comunidad con mandato para participar de tomas de decisiones que pueden afectar al conjunto de los quechuahablantes. Se trata simplemente de usar “celebridades de aldea”, sin liderazgo ni representatividad alguna, que a cambio de una cuota de dudoso prestigio, presten su nombre para inflar artificialmente la importancia del proyecto.

Para justificar su estrategia, ARI pone en duda la capacidad de los pueblos indígenas de ejercitar sus deberes y derechos democráticos, y de allí que sea necesario recurrir a Q-líderes, como denomina a sus punteros políticos en su propia jerga. Para ARI, la autodeterminación de un pueblo indígena se resuelve fácilmente a través de la designación arbitraria e inconsulta de personajes que sólo se representan a sí mismos.

El punto clave en esta problemática es la *autodeterminación* de un pueblo indígena –como está expresado en el convenio 169 de OIT y garantizado por muchas organizaciones internacionales y gobiernos nacionales– un derecho político.

No hay tradición para este tipo de democracia –ni en los gobiernos donde es difícil encontrar un indígena entre los líderes tomando decisiones– pero tampoco entre los mismos indígenas quienes están acostumbrados a dejar todos sus asuntos a un gobierno nacional.

Los daneses también nos exigieron formular un proyecto y un presupuesto que hemos cumplido a base de condiciones que nadie garantiza si es posible o no: un proceso democrático en un área donde *nunca* ha habido democracia– y además [sic] en unos países donde la democracia tiene un [sic] forma que no es comparable con los países europeos.

Esas son condiciones difíciles de cumplir, porque los Q-hablantes han sido siempre objetos e instrumentos para su desarrollo pero nunca sujetos o protagonistas. (ARI 2002d; énfasis en el original)

El párrafo siguiente, también de Lynge, es sumamente revelador. Debido a los numerosos errores ortográficos, aclaramos que la transcripción es textual:

*Las Universidades* son organizaciones antiguas. En muchos años han dedicado se a asuntos académicos estudiado como fenómeno cultural los idiomas indígenas y educado investigadores como lingüistas y antropólogos quien han tomado sus opinión y a veces creado un o mas propuestas para escritura dialectales con 3 o 5 vocales. Los académicos nunca han podido unir esfuerzos para evitar este situación donde nos encontramos dividido.

*Academia Mayor de la Lengua Quechua* por tradición era el foro para *defender* el idioma y cultura quechua imperial –con mucho conflictos con otros dialectos vecinales fuera y dentro del país. Su nueva actitud: como centro de concentración entre todos los dialectos de todos los países, han iniciado un cambio de su imagine a algo más positivo que prometo un porvenir como cobertura o unión para los academias– sin embargo, todavía necesitan convencer a sus antiguas equipos contrarios. (ARI 2002a: 2; énfasis en el original)

Entre enero y abril de 2001, la Comisión ARI desarrolló el Proyecto “Autodeterminación de Pueblos Quechuas y Universalización de su Escritura” y en febrero de 2002 se dio a conocer la versión final (ARI 2002c). En la primera fase del proyecto (Convocatoria) se preveía la “identificación y llamado a los líderes representativos de cada grupo lingüístico para participar de la consulta”. En la segunda fase (*Hatun Rimanakuy*) se preveía “la participación en proceso de consulta a los

dueños y usuarios del idioma en la búsqueda del bien común y la toma de decisión”. La tercera y última fase estaría a cargo de la Organización *Pusaq*, con el “inicio de Programa bajo gerencia de Parlamento Quechua con asesoría de expertos y científicos de cada país”.

El resultado esperado de todo esto: ¡un Diccionario Universal Quechua! En el Marco Lógico del Proyecto, bajo el título “Jerarquía de Objetivos” se lee: “Fin: Contribuir a la construcción de un Diccionario único para la lengua Quechua. Propósito [sic]: Consulta y reflexión sobre la búsqueda del Bien Común y vigencia del idioma Quechua con un Diccionario universal manteniendo el respeto a las variaciones dialectales” (ARI 2002c: 6).

Habiendo considerado como cumplida la primera fase, ARI decide realizar un encuentro bajo el nombre de *Hatun Rimanakuy* Interandino de Pueblos Quechuas en Cochabamba, Bolivia, coincidente con el II Congreso Mundial de la Lengua Quechua, entre el 12 y 13 de octubre del 2002. En el portal de ARI (2002h) se esgrime el siguiente argumento: “Octubre del 2000 – VI Congreso Internacional de Quichua celebrado en Santiago del Estero. El Dr. Klaus Lynge recibe el Mandato de iniciar procesos de Consulta a todos los países Q-hablantes y organizar un *Hatun Rimanakuy*”. Nótese que en toda la documentación de ARI, se invoca el mandato del VI Congreso del 2000 en Santiago del Estero, cuando en realidad, sólo una mesa de trabajo de dicho congreso concluyó como necesaria “la convocatoria a representantes y a especialistas de las comunidades quichua-hablantes de América, a una próxima jornada de trabajo”, como ya hemos visto.

Al parecer, los dirigentes de ARI creen que la transparencia de sus gestiones –al hacer pública su documentación– es suficiente para contrarrestar toda crítica a su accionar. Lo que no parecen comprender es que lo cuestionable es el andamiaje ideológico del proyecto de *Pusaq*, comenzando por los objetivos del mismo y las metodologías utilizadas. Se pretende intervenir sobre lenguas y culturas andinas con una mirada totalmente europea, de allí que en sus documentos se habla de buscar “líderes religiosos”, sin advertir que dicha expresión puede admitir diferentes y hasta contrapuestas interpretaciones entre el chaco santiagueño y el altiplano andino; se habla de “líderes políticos” como sinónimo de “líderes comunitarios”, sin advertir que los primeros la mayoría de las veces responden a un partido político y a espaldas de sus comunidades; se habla de *ayllus* cuando hay comunidades en Argentina cuya organización so-

cial es diferente; se habla de democracia con una concepción eurocéntrica de la misma. Se pretende impulsar un gigantesco y mal diseñado proceso de estandarización lingüística, prescindiendo de lingüistas profesionales, sin explicitar sinceramente para qué y para quiénes se lo realiza, ya que no es creíble que el resultado final esperable de tamaño esfuerzo sea un simple diccionario. En el único caso que se menciona la educación es para criticar a los programas de EIB:

- La población quechua nunca ha sido consultada para la creación o aplicación de programas bilingües e interculturales o reformas educativas que los involucren.
- La población quechua es mayormente objeto o instrumento y no sujeto o protagonista de los programas bilingües [sic] e interculturales aplicados en los diferentes países. (ARI 2002c: 2)

O para presionar a un funcionario, en este caso a Modesto Gálvez, Director del Programa Educación Bilingüe Intercultural del Perú:

Cuando el proceso en unos años se terminara con un diccionario único para el idioma Quechua el mismo pueblo Q va introducirlo [sic] simultáneamente en sus países. Ningún gobierno en los 6-7 países Quechuas puede resistir una ordenanza de aceptación en un asunto de autodecisión de un pueblo originario.

Un *diccionario único* para el pueblo Quechua es mucho más que educación –va influir [sic] a todos los asuntos culturales. Las consecuencias en Educación Bilingüe es [sic] previsible y modestamente por esto estamos dispuestos a un diálogo digno.

Pero como indico: con esta inestabilidad política la actitud actual de un Ministerio de Educación no es muy relevante. No conocemos en el momento con quien [sic] vamos a dialogar cuando el resultado del proceso en los 6 países necesite su introducción en Perú. (ARI 2002g)

## La organización Pusaq

La organización nació como una ONG (Organización No Gubernamental) en el año 1993 bajo el nombre de CEPEA (Centro de Educación Para la Autogestión) para trabajar con proyectos educativos y productivos en las zonas urbano-marginales de Lima. A partir del año 2000, cambió su razón social a *PUSAQ*.

Sin que se especifique el vínculo entre ambas, en el portal de la institución en primer término aparece la presentación de *Pusac SAC* (*Peruvian Universe Star Administration Company*), una empresa “promotora de negocios, que a solicitud de inversionistas busca la conformación de consorcios entre Empresas Operadoras, Constructoras, Financieras y Consultoras con la finalidad de participar en las Licitaciones Publicas [sic] del estado peruano y los concursos de Proyectos Integrales convocados por el Sector Privado” (*Pusac* 2003).

## El II Congreso Mundial de la Lengua Quechua y el Hatun Rimanakuy

Del 9 al 12 de octubre de 2002, se realizó este segundo congreso, organizado por la Academia Regional de la Lengua Quechua, filial Cochabamba, que contó con el apoyo de la sede Cochabamba de la Universidad Católica Boliviana. Por el Perú, sólo asistieron miembros de la Academia Mayor de la Lengua Quechua de Cuzco. También asistieron algunos especialistas que trabajan en centros académicos de Estados Unidos, Perú y uno de Inglaterra. En el sitio web de PROEIB Andes puede leerse un detallado informe sobre el congreso: “El Congreso, desde el primer día, planteó el debate sobre la forma de escritura para el quechua. La mayoría de los ponentes de las academias, tanto de Cochabamba como del Cuzco-Perú, propusieron el sistema pentavocálico de escritura” (PROEIB Andes 2002).

El texto de la ponencia presentada el día viernes 11 de Octubre 2002 por Paul Heggarty de la Universidad de Sheffield, es un reflejo de lo ocurrido durante el debate (Heggarty 2002). La intervención de este lingüista resultó sumamente positiva para poner las cosas en su lugar. El mismo Heggarty hace notar que entre las disposiciones del Congreso, llama la atención la decisión de realizar en el 2004 el III Congreso en la provincia argentina de Salta, siendo que había candidaturas más lógicas, como el Ecuador, por ejemplo.

Sin embargo, evidentemente hubo un cortocircuito entre ARI y la Academia Regional de Cochabamba, ya que terminaron por realizarse dos eventos por separado, uno el Congreso Mundial organizado por la Universidad y el otro, el *Hatun Rimanakuy* organizado por ARI.

La Comisión ARI explica así lo ocurrido:

El Rimanakuy autofinanciado de los pueblos Quechuas se llevó a cabo en la fecha acordada –paralelo al Congreso Mundial. Participaron 35 delegados de Argentina, Bolivia, Perú y Ecuador llegando pagando sus propios costo [sic] y por esto con una legitimidad indiscutible. [...]

La coordinación acordada entre Academia Cbba [sic] y ARI para llevar a cabo los dos eventos conjuntos fue anulado [sic] por Cbba por razones desconocidas. Visto desde afuera la impresión podría deberse a una razón política nacional y/o a la conducta tráfuga de la presidenta de Cbba a otro partido político –con o contra sus electores. Eso no nos importa mucho.

La comisión ARI ha otorgado ‘Tarjeta Amarilla’ a la Academia Cbba: No podemos aceptar comportamientos desleales frente al bien común del pueblo Quechua. (ARI 2002f)

En el *¿Hatun? Rimanakuy* participaron sólo 35 personas, de las cuales 8 eran estudiantes (2 del PROEIB y 6 de la Universidad Mayor de San Andrés), 2 politólogos, 7 docentes, 2 delegados de *Pusaq*, 2 de ARI, 3 de AMLQ, algunos representantes de comunidades (ARI 2002e: 5) y el resto independientes. Por Argentina asistieron Tévez, en representación de la Academia Regional de Buenos Aires y de la UNSE, y Gibaja en representación de la Academia de Quechua Qollasuyo Salta.

Aunque en documentos previos la dirigencia de ARI afirmaba lo siguiente: “La comisión ARI es una comisión temporal [...] y su mandato terminará con el congreso: *Hatun Rimanakuy* [...] en Cochabamba, Bolivia” (ARI 2002b: 2), en un documento del 13 de enero de 2004, Klaus Lynge manifiesta su voluntad de continuar con sus “Q-planes” [sic] para el 2004: “Ahora al inicio del año es tiempo de reflexionar sobre nuestros planes y cómo lograr resultados durante 2004” (ARI 2004: 1). En el mismo documento se incluye una “Propuesta de Material metodológico para base de datos de Ayllus Quechuas” (ARI 2004: 3) y una curiosa advertencia: “Disculpen: Todavía no podemos escribir mensajes como este en idioma Quechua porque una escritura dialectal Q no es leíble [sic] para todos los Quechuas” (ARI 2004: 1), que motivará una dura respuesta por parte de Sardinas:

Cómo es posible que estén proponiendo un plan para la unificación de la escritura qheswa o runasimi si desde su lugar no son capaces de reconocer su propia lengua y, aún peor, conociéndola no recurren a los miembros de la Academia Mayor, Qosqo –Perú.



Es lamentable y vergonzoso que se lanzen [sic] con un “plan” con quién sabe qué fines, tomando como fundamentos los temas tratados en Qochapampa, 2º Congreso Mundial, del que ustedes han realizado “reuniones paralelas”. ¿De qué unificación estamos hablando?

¿Proponen Material Metodológico para organizar qué?

¿De qué pueblos están hablando, que tienen autoridades civiles, políticas y RELIGIOSAS?

En nuestras comunidades tenemos autoridades originarias: HUCH'UY KAMACHI, CHAQRA KURAQKAQ, CHASKI, HILAQATA, KURAQKAQ Y MAMA T'ALLA en dualidad, marido y mujer. Con sus bastones sagrados que son las WARAS. Haciendo el Muyu Muyu cada 21 al 24 de Junio y 21 al 24 de Diciembre donde recorren las autoridades originarias los Ayllus.

Si bien el Estado Nacional tienen [sic] sus autoridades en Los Cantones; corregidores, comisionados, etc. para los Ayllus siguen siendo los Kuraqkaqkuna y Mama T'allakuna.

Como originario, qheswa-hablante sugiero:

Aclaren los miembros del ARI desde dónde y hacia dónde van dirigidas las intenciones de este proyecto. (2004; mayúsculas en el original)

El cuestionamiento de Sardinas revela que ARI ha dejado de ser un consorcio, uno de cuyos integrantes es la AMLQ, para convertirse en un ente autónomo dispuesto a avanzar en el proyecto diseñado por la Organización *Pusaq*, ¿o habría que decir, por la empresa *Pusac SAC*? El interrogante que ahora se plantea es cuál será la actitud de la AMLQ frente a sus socios.

## Los contactos en Salta y el III Congreso Mundial

El caso de Salta es paradigmático ya que revela la estrategia de la AMLQ de crear o apoyar instituciones pseudo-científicas que den la sensación –artificialmente– de un respaldo supranacional a sus objetivos políticos. En el 2004, del 8 al 11 de octubre, la Academia de Quechua *Qollasuyo* Salta fue la responsable de organizar el III Congreso Mundial de la Lengua Quechua. A pesar que en sus membretes hace referencia a la Resolución N° 328 del Programa Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, se trata de un establecimiento privado, fundado y dirigido por Katia Gibaja, nacida en Cuzco y nacionalizada argentina, miembro de número de la AMLQ.

Anualmente, Gibaja organiza en el mes de octubre una actividad cultural denominada “Jornadas Precolombinas”. En los informes de la Comisión ARI se menciona como antecedentes de su proyecto, a estas jornadas y afirman que la edición N° XIII reunió a 7,000 personas. Lo que no dicen es que estas actividades se realizan en un mercado artesanal durante una semana y que por dicho predio circulan numerosas personas, incluyendo turistas y visitantes circunstanciales.

La edición N° XIV se realizó en 2003 y fue organizada en conjunto entre la Academia de Quechua Qollasuyo Salta y la Fundación “Ecos de la Patria Grande”. A esta ocasión asistieron los académicos Mario Auccha Raymi y Carmelo Sardinas Ullpu, de la Universidad de la Matanza, San Justo, provincia de Buenos Aires, José Antonio Rocha, presidente de la Academia de Quechua de Cochabamba, y el conductor del programa televisivo “*Nockaispha Sapikuna*” Juan José Rocabado. Nótese la repetición de los nombres.

Paralelamente, ARI planea utilizar el III Congreso para seguir presionando ante organismos nacionales e internacionales a fin de obtener financiamiento para el proyecto *Pusaq*:

Tratándose de un evento académico y cultural –podemos aprovechar este foro para tener un diálogo más directo entre todos los kamachikuna [sic] – con el propósito de hacer un intercambio, sincronizar y perfeccionar el lanzamiento de un HATUN Rimanakuy de todos los países con participación de representantes de todos los Ayllus Quechuas.

Para participar:

Cada uno necesita llegar a Salta por sus propios medios –puedo decir muy claro: no hay plata para financiar nada.

Agenda:

Para preparar agenda, necesitamos insumos de cada uno de los kamachiks [sic] sobre sus visiones, planes y estrategias, obstáculos y dificultades particulares. *Queremos perfeccionar en conjunto un plan para lograr. Necesitamos conectarnos, tener una base de datos sobre los Ayllus quechuas para lanzar una convocatoria coordinada con los líderes quechuas de los pueblos y desarrollar una estrategia de cómo [sic] lograr en forma auto-financiada.*

Nuestra misión es acompañar el proceso en que los Quechuas mismos dialoguen y discutan este tema de autodecisión sobre su madre lengua –queremos que este tema se expanda en las cordilleras como las ondas de un río.

Esperando que cada comisionado, elabore su plan para lograr mandato en su país. (ARI 2004: 2; énfasis en el original)

Por una curiosa coincidencia, tanto la AMLQ como la RAE, celebraron sus respectivos congresos en Argentina durante el año 2004, con escasos días de diferencia. El III Congreso Internacional de la Lengua Española se realizó en la ciudad de Rosario en el mes de noviembre y su organización ha sido objeto de múltiples cuestionamientos por parte de académicos, escritores, artistas, comunidades indígenas y organismos sociales diversos de Argentina.

En una entrevista que Tim Marr le hiciera a un ex-presidente de la AMLQ encontramos que esta coincidencia temporal y geográfica de ambas Academias es casi un símbolo de lo que ideológicamente representan estas instituciones:

El modelo en que se basa la Academia —de hecho la noción misma de una academia de lengua— ha sido tomado, por supuesto, de España. En la entrevista, la tarea de la Academia fue justificada así: “Así como la Real Academia Española ¿lo cierto? ejerce esa actividad de normar, ¿lo cierto? de igual manera la Academia Mayor de la Lengua Quechua también tiene esa obligación de normar”. (2002: 209; la traducción es nuestra)

### La conexión “local”

Corresponde señalar que tanto los miembros argentinos de la AMLQ como sus contactos locales de nacionalidad argentina, a quienes denominaremos en conjunto como la “conexión local”, nunca se pronunciaron públicamente sobre las cuestiones controversiales relacionadas con el tema de la escritura ni dieron un apoyo explícito a pretensiones hegemónicas. Sencillamente se limitaron a acompañar las decisiones de la central cuzqueña y eventualmente a facilitar la presencia de algunos académicos en territorio argentino.

Obviamente esto se debe a que la “conexión local” no sólo carece de lingüistas sino también a que desconoce todo lo relacionado con educación intercultural bilingüe (EIB). De allí que tampoco hay profesionales de las diversas disciplinas vinculadas a esta cuestión, como son la etnoeducación, la lingüística descriptiva, la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología social aplicada al campo lingüístico, las cien-

cias del conocimiento, la antropología cultural, la lingüística aplicada o educacional y la pedagogía bilingüe, entre otras.

Debido a esta falta de formación, a lo sumo tímidamente reconocieron estar de acuerdo con la necesidad de unificar la escritura a nivel panandino y en el caso de Santiago del Estero, abandonar la grafía arcaica propuesta hace medio siglo por Domingo A. Bravo (Bravo 1954: 105-110).

Prácticamente el único documento al que pudimos acceder y que incursiona sobre la cuestión de la escritura, es un párrafo aclaratorio de Rubén Palavecino, hijo del folclorista Sixto, a una traducción del himno nacional argentino.

En la traducción precedente, se ha usado la Signografía aprobada en el último Congreso de lingüística realizado en Arequipa (Perú) en el año 1992 con la participación de lingüistas de todo el mundo, llegando a unificar los 53 (cincuenta y tres) diccionarios de la lengua, confeccionados por los estudiosos de los distintos países.

[...] Se ha tenido en cuenta un aspecto fundamental de la lengua, el sonido de cada una de las palabras y que de acuerdo a ello se ha adaptado un signo, por ejemplo: la “W” reemplaza a la “H” que es muda para decir *war*mi, *waw*a, *waq*e, *wauq*e, etc. La “Q” para los sonidos guturales como: *noq*a, *qari*, *qamkuna*, etc. La misma “Q” en reemplazo de la “J” para decir: *Atoq*, *wataq*, *anaq*, etc. La “K” es la que reemplaza a la “C”, ejemplo: *Túkui*, *kikin*, etc. (Palavecino 1997: 49-50)

La versión del himno a que hace referencia Palavecino, es una clara demostración de que no tiene la menor idea de cómo escribir en su propia lengua con la “signografía” a que alude en su comentario:

*Uyariychis qapariyt túkuy causaqkuna  
qeshpiyta ... qeshpiyta ... qeshpiyta  
uyariysh watasqasniysh pitikoqta,  
qaaish anaqpi kikin tukuyta  
anaq tiaqkuna kichaarinku naa  
causaqkuna cha surmanta caq,  
naa qeshpisqas ka ashpamanta ninku  
kausaqkuna ka atun ashpaayshpi.*

(Palavecino 1997: 50; las cursivas son nuestras)

En dicho libro, impera una anarquía total en la escritura y cualquier página abierta al azar revela un absoluto desconocimiento del sistema de escritura elegido:

*Sachasta y ñanesta puris  
iarqaymant yaqka wañusqa  
iutu ñauqemant ataris  
simint atunt lliquichisqa.*

El zorro iba por el monte  
la perdiz vuela y le silba  
asustado y esforzado  
rompió su boca cosida.

La cuarteta anterior pertenece a la chacarera *Atoj Yutuan* (El zorro y la perdiz) de Sixto Palavecino (Palavecino 1997: 73), la versión en castellano es del mismo autor pero no concuerda con el texto en quichua.

Idéntica situación encontramos en el libro *Ckomer Pacha* de Tévez, una mezcla de varios alfabetos, entre ellos el de Domingo Bravo. El siguiente párrafo pertenece a la versión en quichua de Tévez (1996: 61) del tango “La cumparsita” cuya letra original en castellano pertenece a Pascual Contursi:

*Yanasucuna mana amuncu  
Nockaman ckaahuajllatapas;  
Mana pipas ckonkachian  
Cay llaquinyiuta;  
Cha punchau riskayquimanta  
Ucu nanajta apini,  
Niy sipas imat ruaranqui  
Cha huajcha sonkoyan.*

Los amigos ya no vienen  
Ni siquiera a visitarme,  
Nadie quiere consolarme  
En mi aflicción [...]  
Desde el día que te fuiste  
Siento angustias en mi pecho,  
Decí, percanta, ¿qué has hecho  
De mi pobre corazón?

Cuando en marzo de 2004, la Audición Alero Quichua (en línea) inauguró su portal en Internet, en un lugar destacado de la página principal, incluyeron una copia, plagada de errores, de la resolución presidencial Nro. 001-90-P.AMLQ, Qosqo, de la AMLQ, fechada el 12 de octubre de 1990. Por medio del foro del portal, un internauta identificado con el seudónimo “quichuista”, formuló una serie de críticas, resaltando que la locutora del programa no pudo leer algunas estrofas del *Martín Fierro* (Hernández 2004), según la versión de Sixto Palavecino escrita mediante el alfabeto de la AMLQ. A raíz de las críticas, la Resolución de la AMLQ fue retirada del mencionado portal. Por medio del mismo foro, el moderador (se supone Rubén Palavecino) respondió con esta desconcertante explicación:

Respondiendo al mensaje de *quichuista* referente a la signografía: Se considera de fundamental importancia estos conceptos, es verdad que en Santiago del Estero, existen muchos estudiosos del quichua y que han abordado el tema científicamente como el Profesor Domingo Bravo y otros, y que la signografía usada para la comunicación por escrito en Santiago es la aprobada por la Universidad de Tucumán propuesta por el nombrado profesor Bravo.

La signografía que se pretende, es al solo efecto de encontrar un lenguaje único para la comunicación entre los países de habla quichua o quechua, ya que ellos han reconocido hace relativamente poco tiempo que en Argentina también la lengua quichua está vigente y que existen obras literarias de talentosos escritores en este idioma que es necesario que también ellos conozcan [sic] para poder lograr un acercamiento y esa integración americana que tanto soñamos.

Esto no significa que se haya desconocido la labor titánica de quienes han propuesto signografías distintas y que han contribuido en el desarrollo científico de la lengua por cuanto ella se ha propagado por vía oral, estas formas de escritura se mantendrán en cada región, sea argentina, peruana, boliviana, ecuatoriana, chilena sin pretender modificar ya que están vigentes y sirven de comunicación entre los hablantes.

Precisamente esta fue la conclusión de los lingüistas que se reunieron en el Congreso de quichua realizado en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, en el año 2.000, a pesar de ser un tema polémico y que ha sido tratado en los Congresos internacionales y que nunca se llegó a unificar criterios, en esa oportunidad luego de un prolongado debate entre representantes de distintos países (lingüistas y estudiosos), llegaron a un acuerdo para tratar nuevamente el tema a nivel internacional fuera de los congresos, tomando como antecedente la idea de una unificación para la comunicación entre los quichuistas de los países antes nombrados, respetando cada una de las signografías propuestas, aprobadas y usadas hasta la fecha en distintas regiones de los países de habla quechua.

La traducción al quichua de una obra universal como es *El Martín Fierro*, es necesario realizarlo con una signografía unificada, de lo contrario solo serviría para los lectores santiagueños, como dice la nota, los hablantes quichuas de Santiago del Estero LEEN PERFECTAMENTE CON SU PROPIA SIGNOGRAFIA.

No se ha hecho mención en esta página de enseñar a niños, hablantes quichuas y población en general con esta signografía, las escuelas de quichua, profesores particulares y la Universidad de Santiago del Estero, continuarán su enseñanza con la signografía del profesor Domingo

Bravo, y otras escuelas de países de América lo hacen también con signografía que las regiones han usado durante [sic] cientos de años, e inclusive se han publicado libros usando su propia signografía. [...] ¿Como [sic] podríamos mostrarles a nuestros hermanos americanos de habla quichua esta situación si no unificamos un lenguaje que nos permita un acercamiento?, existen entre ellos (los campechinos) [sic] talentos que pueden trascender las fronteras de nuestro país, para ello es necesario la unificación de una escritura.

Respecto al cambio del contenido de la página o cambiar el nombre, sin dudas que se referirá al concepto de Nuestra Lengua, en realidad muchos han opinado que hablar de una lengua es referirse a un idioma único, porque el Quichua es uno solo y se piensa que no puede existir quichua santiagueño, peruano, boliviano, etc. pero si existen giros idiomáticos, regionalismos propios de la influencia de otros idiomas.

Este concepto ha quedado clarificado en los diálogos mantenidos con hermanos peruanos y bolivianos que han participado en el VI Congreso internacional de quichua, donde ha quedado el testimonio de que estos hablantes se han comunicado entre si [sic], sin ningún tipo de inconvenientes, salvando ciertos vocablos que tal vez hayan sufrido alguna variante o transformación por las razones expuestas. Solo una experiencia como la señalada que es un fiel testimonio receptado directamente de la fuente, puede confirmar este concepto de que el idioma es único. [...]

Además se deja aclarado que la Resolución referida a la Signografía propuesta por la Academia Mayor de la Lengua Quechua en el Perú, solo ha sido a los efectos de dar a conocer un documento que puede ser de utilidad para los estudiosos de la lengua, y no para su aplicación en la comunicación entre los quichuistas santiagueños, que seguiremos con la signografía del profesor Domingo Bravo, y que reiterando, una signografía unificada, solo servirá para no quedar aislado del resto del mundo.

Las contradicciones y el grado de confusión e incoherencia que revela este texto nos exime de mayores comentarios. Sólo nos limitaremos a señalar la falsedad de la afirmación de que la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) aprobó la “signografía” de Domingo Bravo. La UNT sólo se limitó a publicar el trabajo de investigación de Bravo.

Hay un aspecto que distingue a los operadores de origen santiagueño del resto de los operadores de la AMLQ, y es la connotación de valor de clasificación social, que la etnicidad toma en Santiago del Estero, al identificar al indígena como perteneciente a una clase social in-

inferior, sólo por su condición étnica. Como señalamos en un trabajo anterior (Albarracín y Alderetes 2003: 151), “En realidad, esta clasificación parece servir a toda la sociedad no indígena, incluso para los más pobres de ella, que ven al indio bajo el estereotipo de inferior social, económica y culturalmente”.

De allí que en sus escritos y declaraciones públicas, e incluso en su producción literaria –salvo el poema *Quichua Caynin* de Tévez (1996: 12-17) destinado a halagar a la dirigencia cuzqueña–, no hay ninguna referencia a cuestiones de reivindicación del pasado indígena o de identificación étnica, temas que sí están presentes en los miembros no argentinos de la AMLQ.

### Los prejuicios de los hermanos hegemónicos

Los prejuicios etnocéntricos que subyacen en el racismo y en la xenofobia de algunos de los miembros locales de la organización cuzqueña, se ponen de manifiesto tanto en sus escritos como en sus discursos orales. Allí quedan plasmados el rechazo y exclusión de toda identidad cultural ajena a la propia, particularmente a través del mito de la pureza idiomática y el menosprecio hacia las otras variedades de la misma lengua. De igual modo, el elitismo que destilan sus escritos no es otra cosa que un resentimiento originado en un sentimiento de inferioridad étnica que los lleva a considerar la propia cultura como la única perfecta y válida. Las constantes referencias a la autoridad, el culto de la tradición, el rechazo del pensamiento crítico y del derecho al disenso, el autoritarismo, el fundamentalismo y la agresividad verbal que caracterizan su discurso y su accionar, justifican que su ideología sea calificada con el término “fascismo andino” en el sentido utilizado por Marr (1995).

Por su parte, para el peruano Soto de la Cruz, como hemos visto, miembro de la AMLQ y radicado en la provincia de Jujuy, sólo mediante ingeniería genética es posible tener identidad cultural. De allí que sus textos están impregnados de un racismo que no logra ocultar:

Para decir que tengo Identidad Cultural definida, no basta identificar-se con fisonomía Quechua, Inka, Aymara, Mapuche, Guaraní, Maya, Azteca u otros de los miles de pueblos originarios vigentes, sino SER; sintiendo, pensando y actuando impulsado por las vibraciones de mis



células originarias, porque toda la sabiduría de mi cultura me fue transmitida genéticamente por mis padres originarios, y nací con mi predisposición congénita para practicarla; porque hasta mi aparato fonador está diagramado naturalmente para hablar mi lengua materna. (Soto de la Cruz 1998: 5)

Su etnocentrismo es desembozado; en uno de sus libros Soto de la Cruz (1998: 8) traza un paralelismo entre lo que él cree que es su cultura originaria y las demás culturas, cuyo texto original presentamos en el siguiente cuadro:

**CUADRO 1**  
**Diferencias entre culturas según Soto de la Cruz**

Los de las Culturas Originarias SOMOS:	Los de las otras Culturas SON:
Materialistas cosmogónicos	Materialistas dialécticos
Educados para SER, por eso tenemos identidad cultural	Educados para TENER títulos, dinero, poder, insensibilidad
Pragmáticos coherentes en vinculación con la Naturaleza y el Cosmos	Dogmáticos, seguidores de los ideales de uno o más hombres que los hacen dependientes
Metafísicos concretos	Metafísicos abstractos
Practicamos nuestra ESPIRITUALIDAD	Devotos de una RELIGION
Hablantes de idiomas afectivos, colectivos, onomatopéyicos, filosóficos, etc.	Hablantes de idiomas cultos, individualizadores, estructurado por algún sabio genio

Otro aspecto llamativo, es que en sus escritos está siempre presente la idea de que las lenguas indoeuropeas son el producto de la intervención de lingüistas. En el cuento “*Rimaynin*” lo expresa así:

En mi lengua, que no es el resultado de la idea de un sabio ni mucho menos de un lingüista genio; sino el resultado concomitante de la vinculación entre el Hombre, el Cosmos y la Naturaleza [...] –continué hablando– En mi idioma de un léxico mayoritariamente onomatopéyico [...]. (Soto de la Cruz 1998: 23)

Aunque alardea de su condición de conferencista representativo sobre Filosofía Quechua *Inka*, en sus relatos deja al desnudo su aculturación, especialmente en fábulas supuestamente andinas pero con elementos que denuncian un origen europeo:

Un atardecer se presentó [...] un joven simpático y elegante, montado en un brioso caballo blanco; dijo ser hijo único de un hacendado rico que buscaba una mujer para casarse y le ofreció toda la riqueza de su padre. (Soto de la Cruz 1999: 58, “Una engañadora pastora engañada”)

El joven se casó con la muchacha, hija de un terrateniente rico, y vivieron utilizando las comodidades que brinda la riqueza de tener cosas, animales, tierras y hasta servidumbre gratis. (Soto de la Cruz 1999: 62, “El anillo de oro”)

En un libro pretendidamente destinado al proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes, Soto de la Cruz nos presenta sus propias fantasías sexuales y sexistas en el siguiente relato:

Dos jóvenes viajeros, en la hora crepuscular de una tarde, llegaron a una choza. Dentro, sólo encontraron a dos hermosas muchachas y dos frazadas viejas. [...] Uno de los viajeros, el más enamorado, se fue donde las muchachas a pasar la noche en sus brazos. Cuando acostado al medio de ellas, abrazado de ambas con pasión ardiente las acariciaba, apretaba sus cuerpos y en sus oídos les decía cosas bonitas sintió picazones en el cuerpo [...]. (Soto de la Cruz 1999: 33-34)

Los prejuicios del autor quedan al descubierto en las preguntas que formula para el trabajo de los niños en el aula: “¿Está bien o mal, que el viajero enamorado tenga confianza con muchachas recién conocidas? ¿Como cuál de los viajeros te gustaría ser? ¿El viajero enamorado, para no morir, cómo se hubiera comportado con las muchachas?” (Soto de la Cruz 1999: 35-36).

A la hora de abordar temas de filosofía andina, algunos académicos hacen un cóctel de diferentes ideas políticas y filosóficas. El siguiente texto, que fuera difundido por medio de un boletín electrónico (Sánchez Ance 2004), está compuesto por párrafos extraídos del libro *Tawa Inti Suyu*:

Los roces del marxismo con el pasado, presente y futuro kheswaymara [sic] son pocos, efímeros y hostiles [...]

El marxismo cuando menciona nuestro pasado pierde su precisión al describir bancos e industrias. Balbucea con la típica nebulosidad del colonizador al describir el pasado de quien coloniza [...]

El marxismo cuando menciona nuestro presente nos muestra como re-sabio, desapareciendo o ya incorporados al mundo de mercado. Al lla-

marnos campesinos para eludir nuestro nombre kheswa o aymara nos niega y oculta [...]

El marxismo no menciona nuestro futuro. Su visión del futuro es anticuada, es del siglo XIX. Como fabril que se imagina la Tierra de mañana fábrica total, Europa cubriendo todo el planeta [...]

Ya industrializó, europeizó los pueblos siberianos [...]

El marxista ofende nuestro ayer, niega nuestro hoy e ignora nuestro mañana [...]

Según él siempre fuimos esclavos y la única esperanza que tenemos, en mas [sic] de 50.000 años, son los grupículos [sic] marxistas. Precisamente quienes no desean conocer nuestra nación [...]

No busca la verdad andina. No la considera original ni típica porque piensa tener ya sistematizada en manuales la verdad mundial. Como capitulo [sic] de la historia europea que es, la usa a miles de kilómetros para ocultar la tipicidad local kheswaymara y expandir la europea [...]

El kheswaymara para aislarse del exterminador ha destruido todos los caminos hacia él. Nadie tiene mapas para remontar su aislamiento, menos Europa. Caminantes sin camino los revolucionarios blancos buscan puerta y llave en Europa para traspasar su aislamiento [...]

No hay dos Marxismos: uno europeo y otro latinoamericano. Hay uno solo y el otro es un eco [...]

Un kheswaymara aprendiendo marxismo es un kheswaymara aprendiendo valores europeos. Es un indio amestizándose [sic] [...]

[E]n los Andes es diferente. Los revolucionarios desprecian los idiomas oprimidos y originales. El marxismo ni siquiera usa el español vivo, indianizado, mayoritario de las poblaciones urbanas. Usa el español mas [sic] colonizante, arcaico, ibérico, con olor a herrumbre, autorizado por la academia de la lengua instalada en los castillos decrepitos de España [...]

[N]ingún marxista avergonzado de su raza andina podrá movilizar a Los Andes. Menos liberarlos. (Reynaga 1989: 299-307)

Soto de la Cruz (1998: 17-20), en un cuento titulado “El escupitajo esperado”, recurre a la ficción para expresar conceptos análogos, con igual grado de confusión. Los siguientes párrafos constituyen el núcleo del relato:

En los primeros meses de asistencia al centro superior de estudios, se presentaban en el aula grupos de jóvenes universitarios lanzando, gritando proclamas y tratando [sic] convencer conciencias para reclutar corre-

ligionarios. Sorprendido escuchaba palabras raras como: Revolución, Federación, Lucha, Masas, Injusticia, Paro, Explotación, Desigualdad y otros vocablos que no utilizamos en mi idioma.

[...] Faltando pocos meses para egresar del centro superior de estudios, con Riyrakiru, Presidente de la Gloriosa Federación de Estudiantes Combativos y Revolucionarios de Avanzada, en la cafetería nos enfrascamos en una conversación amena y desafiadora.

[...] –Riyrakiru, nunca les entenderé lo que ustedes aspiran implantar en este país. Yo siento, pienso y actúo practicando la filosofía de vida que define mi identidad cultural; por eso es que nada ni nadie me hará cambiar, no me sorprenderán.

[...] –Como nosotros somos prácticos y metafísicos concretos, al revés de lo dogmático, el metafisismo (sic) abstracto y la valoración de las ideas –ideología– que se le ocurre a un solo hombre, que pregonan ustedes los iluminados de avanzada de este siglo, te propongo un acuerdo –le propuse.

[...] –Después que nos despedamos definitivamente de este centro superior de estudios; o sea a partir del próximo año 1985, todas las veces u oportunidades de encontrarnos, uno de nosotros lanzará un escupitajo a la cara del otro [...] Tú me escupirás mientras Rusia continúe igual; pero si Rusia cambia su sistema de gobierno y si quieres agregamos a Alemania también, yo te escupiré en el rostro, en presencia de tus familiares, amigos o en tu despacho de funcionario.

[...] Cuando voy a la ciudad, en los rostros, el tamaño y formas de caminar de la gente en las calles, ansío distinguir la figura de Riyrakiru y mi lengua y los músculos de mi boca se mueven prestos para impulsar el escupitajo [...]. (Soto de la Cruz 1998: 17-20)

Si bien no lo expresan en forma directa, los académicos se autoconsideran el Hermano Mayor cuya cultura perfecta es el modelo a imitar y cuya autoridad y sabiduría no debe cuestionarse:

Siempre los menores debemos respetar a nuestros mayores. Es el deber que el menor respeta al mayor. Y los hermanos y hermanas si no tienen conocimiento y son mayores, acompañan a los hermanos y hermanas que tienen conocimiento *y no los contradicen*”. (Sardinas 2003: 2, el énfasis es nuestro)

Justo es reconocer que entre los académicos también hay diferencias de opinión. El desprecio que Soto de la Cruz manifiesta por las culturas diferentes de la suya, es totalmente contradictorio con la visión

de Sardinas (2003: 5) sobre la misma cuestión: “A nuestros semejantes, sean pobres, menores de edad o a aquel diferente culturalmente no debemos atropellar, pisotear sus derechos ¡respetémoslo!”

Las palabras altisonantes e ideas confusas de los escritos de Soto de la Cruz se contraponen al estilo didáctico y sencillo de los escritos de Sardinas. A la violencia verbal y soberbia del primero se opone el tono respetuoso y conciliador del segundo. Por su accionar futuro y su posición frente al “cuzcacentrismo” de la AMLQ, podremos saber si son dos formas distintas de pensamiento, o si sólo son diferencias de estilo.

## Conclusiones

El conflicto suscitado entre ARI y la Academia Regional de Cochabamba en ocasión del II Congreso Mundial ha puesto en evidencia que dicho consorcio ha dejado de funcionar como tal. Aunque inicialmente se dijo que ARI era una comisión con duración finita, todo parece indicar que continuará con sus actividades a pesar de su fracaso en Cochabamba y la creciente resistencia de algunos miembros de la AMLQ. En la práctica, ARI se mueve como un ente independiente de la academia cuzqueña, a tal punto que ambas organizaciones planean utilizar el III Congreso Mundial de la Lengua Quechua en Salta, como plataforma política para sus respectivos proyectos: por el lado de ARI, es claro que el propósito es lograr apoyo económico mediante subsidios de organismos internacionales; por el lado de la AMLQ, su viejo sueño hegemónico de imponer su sociolecto como norma lingüística.

Como hemos podido ver, los supuestos Q-líderes políticos detectados por ARI en Argentina son, en su enorme mayoría, personajes carentes de toda representatividad que no hacen más que buscar prestigio personal. Un análisis aparte merece el caso de Sixto Palavecino, una figura con alta representatividad simbólica, pero quien, más allá de sus méritos artísticos, no es de ninguna manera un líder social ni dispone de la formación necesaria que lo habilite a darse cuenta de que en el fondo sólo lo están usando. La simpatía que Palavecino siente por la causa cuzqueña más tiene que ver con una reacción visceral contra el tradicional antiandino de los que se arrojan representatividad en el ámbito quichuista provincial que con una identificación con los fines y metas confesos e inconfesos de los académicos y los operadores de ARI.

De cualquier manera, unos y otros mal pueden, en consecuencia, ser partícipes de un proyecto de estandarización lingüística.

En cuanto a algunos de los miembros de la AMLQ en territorio argentino, hemos intentado mostrar cómo —en la vía de hechos— su ideología y su accionar constituyen remozadas formas de racismo y discriminación, que reproducen antiguos mecanismos de opresión, en donde las víctimas son nuevamente aquéllos a quienes los “académicos” consideran sus “hermanos” cuando les conviene.

## Referencias

Albarracín, Lelia Inés

- (2002) “Le droit au multiculturalisme”. En *Français 2002: Points de rencontre. Actes du VII Congrès National de Professeurs de Français* (pp. 289-293). Tucumán, Argentina: Asociación de Profesores de Francés.

Albarracín, Lelia I. y Alderetes, Jorge R.

- (2003) “Lenguas aborígenes en comunidades criollas: un motivo más para la exclusión”. En Alicia Tissera y Julia Zigarán (Comps.), *Lenguas y culturas en contacto* (pp. 147-158). Salta, Argentina: CEPIHA, Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades.

Alderetes, Jorge R. y Albarracín, Lelia I.

- (2004) “El quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero”. En *International Journal of the Sociology of Language*, 169 (Número especial: “Quechua Sociolinguistics”), 83-93.

APLQ (Academia Peruana de la Lengua Quechua)

- (1987) “Primer Congreso de la Lengua Quechua y Lengua Aymara. Conclusiones”. En *Huaico Lazo Americano* 8, 32, 23 (San Salvador de Jujuy, Argentina).

APLQ

- (1989) “Primer Congreso de la Lengua Quechua y Lengua Aymara. Conclusiones III Parte. Comisión N° 03: Literatura Quechua y Aymara”. En *Huaico Lazo Americano*, 10, 34, 21 (San Salvador de Jujuy, Argentina).

ARI (Comisión Alfabeto *Runasimi Inka*)

- (2002a) “Escritura única para idioma Quechua”. Informe del Presidente Klaus Lynge a la Comisión ARI y sus aliados. Lima, 13/05/2002. [En línea]. <http://www.runasimi.net/info-0513+runa.pdf>

ARI

- (2002b) “Escritura única para los dialectos quechuas”. Ayuda-memoria mayo 2002. Lima, 29/05/2002. [En línea]. <http://www.runasimi.net/info-0525.pdf>

- ARI  
 (2002c) "Proyecto: Autodeterminación de pueblos Quechuas y universalización de su escritura universal. Lima", 27/06/2002. [En línea].  
<http://www.runasimi.net/Q-proyecto-Final-p.pdf>
- ARI  
 (2002d) "Carta del Presidente del INAI al Ing. Dr. Klaus Lynge". Buenos Aires, 15/09/2002. [En línea]. <http://www.runasimi.net/resp-INAI-arg.pdf>
- ARI  
 (2002e) "Informe circular octubre 2002 de Dina Cárdenas Secretaria Ejecutiva de ARI a los kamachiq de ARI y organismos nacionales e internacionales". Lima, 19/10/2002. [En línea]. <http://www.runasimi.net/kamachiq.pdf>
- ARI  
 (2002f) "Ojeada retrospectiva a Cochabamba". Informe de Klaus Lynge. Lima, 16/10/2002. [En línea]. <http://www.runasimi.net/ojeada-CBBA.pdf>
- ARI  
 (2002g) "Carta de Klaus Lynge al Director del Programa Educación Bilingüe Intercultural del Perú". Lima, 22/10/2002. [En línea].  
<http://www.runasimi.net/2minedu-pe-021022.pdf>
- ARI  
 (2002h) "Hatun Rimanakuy". [En línea].  
<http://www.runasimi.net/info-oct02.htm>
- ARI  
 (2004) "Autodeterminación de los pueblos quechuas para una escritura universal". Lima, 13/01/2004. [En línea].  
<http://www.runasimi.net/carta-a-Kamachik-2004.wpd>
- Audición Alero Quichua  
 [En línea]. <http://www.aleroquichua.org.ar>
- Bravo, Domingo A.  
 (1954) *El quichua santiagueño. Reducto idiomático argentino*. Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- doCip (Centre de documentation, de recherche et d'information des peuples autochtones)  
 (2001) *Informativo 39/40 Julio/Octubre de 2001*. Ginebra: doCip.
- El Pregón On Line*  
 (1999) "Construyen una ciudadela incaica". San Salvador de Jujuy, Argentina. [En línea]. <http://www.elpregon.com.ar>
- El Siglo*  
 (2002) "La enseñanza y difusión del quichua". En *Diario El Siglo, suplemento de Educación, edición del jueves 23 de abril de 2002*. San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Fundación Encuentro  
 (2003) *Informe sobre el Primer Congreso Nacional de Culturas Precolombinas*. 17-19/10/2003, Pampa del Infierno, provincia de Chaco, Argentina. [En línea]. <http://www.nockaishpasapicuna.com.ar>

Gutiérrez, Elena

- (2003) "El trabajo de la Academia Mayor de la Lengua Quechua". En Ernesto Damián Sánchez Ance (Ed.), *Folletos del Wayra Muyu. Edición del 30 de octubre de 2003*. Tucumán, Argentina: Centro de Estudios Quechuas "Padre J. Lira".

Heggarty, Paul

- (2002) "¿Pentavocalismo 'contra' trivocalismo? Unas verdades útiles a saber para disputarse menos". Ponencia presentada en el II Congreso Mundial de la Lengua Quechua, 19/10/2002, Cochabamba, Bolivia. [En línea]. [http://www.shef.ac.uk/q/quechua/e\\_HOME.HTM](http://www.shef.ac.uk/q/quechua/e_HOME.HTM)

Hernández, José

- (2004[1872]) *Martín Fierro*. Buenos Aires: De la Flor.

Marr, Tim

- (1995) "Against the state and against the grass roots: The discourse of the Academia Mayor de la Lengua Quechua". Institute of Latin American Studies, University of Liverpool, Inglaterra. [También en línea]. <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/index.html> o <http://www.hum.port.ac.uk/slas/ss12/tmarr.htm>

Marr, Tim

- (2002) "Language ideology, ownership and maintenance: The discourse of the Academia Mayor de la Lengua Quechua". *Contributions to the Sociology of Language*, 87 (Número especial: *Opportunities and challenges of bilingualism*), 199-219.

Nockayshpa Sapicuna

- (2003) "Biografía de Vidal Ulloa". [En línea]. <http://www.nockaishpasapicuna.com.ar>

Pacheco Farfán, Juvenal

- (2003) "Filosofía Inka y su proyección al futuro". Conferencia pronunciada en el II Encuentro con Nuestras Raíces, Pampa del Infierno, provincia de Chaco, Argentina. [En línea]. [http://www.nockaishpasapicuna.com.ar/documentacion/juvenal\\_filosofia\\_inka.htm](http://www.nockaishpasapicuna.com.ar/documentacion/juvenal_filosofia_inka.htm)

Palavecino, Sixto

- (1997) *Dúo Sachero Sixto-Violín*. Santiago del Estero, Argentina: Sigma.

PROEIB Andes

- (2002) "El II Congreso Mundial de la Lengua Quechua". *BOLETÍN INFORMATIVO Nro. 55, 56 y 57 Abril - Diciembre 2002*. Cochabamba, Bolivia. [En línea]. <http://www.proeib-andes.org>

PUSAQ

- (2003) "Pusac SAC de Perú". [En línea]. <http://www.pusaq.org>

PUSAQ

- (2002) "Declaración de Org. Pusaq Setiembre 2002". Lima, 23/09/2002. [En línea]. <http://www.runasimi.net/declaracion-pusaq-020920.pdf>

Reynaga, Ramiro

- (1989) *Tawa Inti Suyu*. Lima: Consejo Indio de Sud-América.



- Sánchez Ance, Ernesto Damián  
 (2003) *Folletos del Wayra Muyu. Edición del 15 de diciembre de 2003*. Tucumán, Argentina: Centro de Estudios Quechuas "Padre J. Lira".
- Sánchez Ance, Ernesto Damián  
 (2004) *Correos del Wayra Muyu*, folletín electrónico del 29/04/2004.
- Sardinas, Carmelo  
 (2003) "Comunicación al I Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y la Escuela", 26-27/09/2003. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- Sardinas, Carmelo  
 (2004) "Mensaje a los Hermanos y Hermanas del ARI y de todos los pueblos originarios". 01/2004. Buenos Aires: *Mink'akuy Tawantinsuyupaq*.
- Scheines, Roberto M.  
 (1989) MOSANTIA Movimiento Santiagueño. En *Huaico Lazo Americano* 11, 36, 17-18 (San Salvador de Jujuy, Argentina).
- Soto de la Cruz, Eriberto (*Wanka Willka*)  
 (1998) *Kuntur Nawin. Ojos de cóndor. Relatos sobre problemas de identidad cultural en América*. Jujuy, Argentina: edición del autor.
- Soto de la Cruz, Eriberto  
 (1999) *Fábulas andinas, 3ª edición. 15 fábulas con cuestionario de comprensión e interpretación lectural*. Jujuy, Argentina: edición del autor.
- Taboada, María Stella  
 (2001) "Política, conciencia y prácticas lingüísticas dependientes (O por qué la RAE aún constituye el referente lingüístico de gran parte de los docentes argentinos)". *UNIDAD EN LA DIVERSIDAD. Programa informativo sobre la lengua castellana. Tribuna de opinión*. [En línea].  
 Primera parte (04/07/2001):  
[http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion\\_ant/2001/julio\\_01/opinion\\_040701.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2001/julio_01/opinion_040701.htm)  
 Segunda parte (11/07/2001):  
[http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion\\_ant/2001/julio\\_01/opinion\\_110701.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2001/julio_01/opinion_110701.htm)
- Tévez, Aldo Leopoldo  
 (1996) *Ckomer pacha. Tiempo de primavera*. Buenos Aires: H&P Ediciones.
- UNSE (Universidad Nacional de Santiago del Estero)  
 (2000) "Conclusiones de la mesa de trabajo en función de la vigencia, defensa y proyección de la lengua quichua". Santiago del Estero, Argentina: VI Congreso Internacional de la Lengua Quichua. [En línea].  
<http://www.runasimi.net/pdfs/docs/UNSE-doc.pdf>



## **TERCERA PARTE**

---

(De)construcción de identidades  
socioculturales



# VOCES DE LA NACIÓN

---

## Exploraciones de lo indígena andino en la imagen nacional peruana<sup>1</sup>

Linda L. Grabner-Coronel  
*University of Pennsylvania, USA*

### Introducción

La construcción de una identidad nacional es un proceso bastante complejo, especialmente en casos donde hay una mezcla de lenguas, culturas e ideologías dentro de los confines de la nación en cuestión. El enfoque de la presente investigación es la situación del Perú que se caracteriza por ser un país andino plurilingüe, multiétnico y pluricultural. Las naciones étnica y lingüísticamente heterogéneas como el Perú, pueden experimentar conflictos ideológicos significativos al momento de definir quién es el “yo” nacional y quién es el “otro”. Tal conflicto posibilita el planteamiento de la pregunta ¿quiénes son incluidos en, y quiénes son excluidos de, la imagen hegemónica de la nación peruana, específicamente en referencia a los indígenas de la región andina? Para responder a este interrogante, es necesario tomar en cuenta otras preguntas claves: ¿Cuáles son las características distintivas de la sociedad peruana? ¿Quiénes tienen el poder de formular y difundir la identidad nacional? ¿Cómo se representan a los indígenas andinos en los diversos medios de comunicación del Perú? En el presente ensayo, abordo estas cuestiones mediante el análisis de ejemplos provenientes de diversas fuentes tales como obras de ficción y revistas de cultura popular. Asimismo, analizo el discurso inherente en las imágenes de indígenas andinos que aparecen retratadas en las mencionadas fuentes du-

rante la última década del siglo XX y comienzos del siglo XXI a fin de determinar de qué manera son incorporados los indígenas en, o excluidos de, lo que Poole (1997: 8) denomina “la economía visual” del Perú. Por ende, esto implica también su inclusión en, o exclusión de, la imagen nacional peruana.

Antes de analizar la imagería presente en el corpus de este estudio, es menester definir algunos conceptos fundamentales tales como nación, nacionalismo, identidad o imagen nacional, etnicidad, indianidad, cholificación y mestizaje.

### *Nación, nacionalismo e identidad nacional*

Según Anderson, la nación es una “comunidad política imaginada”<sup>2</sup> (1991: 6) en la que los miembros de dicha comunidad se sienten de alguna manera conectados aunque no se conozcan directamente. Por extensión, la identidad nacional o la imagen nacional se pueden definir como el conjunto de características definitivas que claramente diferencian el “yo” nacional de “los otros”.

Por su parte, Gellner sustenta que la nación es constituida por una cultura compartida, donde “la cultura” es “un sistema de ideas, signos, asociaciones y modos de comportamiento y comunicación”; la nación es el artefacto

de las convicciones, lealtades y solidaridades de sus [miembros]. Una simple categoría de personas (es decir, los habitantes de un determinado territorio o hablantes de una determinada lengua) se convierte en nación siempre y cuando los miembros de tal categoría reconozcan firmemente ciertos derechos y deberes mutuos en virtud de su membresía compartida en dicha categoría. Es el reconocimiento del uno al otro, como miembros en igualdad de condiciones, lo que los convierte en una nación y no los otros atributos compartidos, sean lo que sean, que separan a esta categoría de los que no son miembros.<sup>3</sup> (1983: 7)

De acuerdo a Gellner, tener una nacionalidad parece ser lo más normal del mundo –aunque en realidad no lo es– y a la persona que aparentemente no la tiene se le percibe como *rara avis*:

Una persona sin nación desafía las categorías reconocidas y provoca repugnancia. [...] Un individuo debe tener una nacionalidad tal co-

mo debe tener una nariz y dos orejas; la deficiencia en cualquiera de estos detalles no es inconcebible y ocurre de vez en cuando, pero sólo como resultado de algún desastre, y [tal deficiencia], de algún modo, constituye en sí un desastre. Todo esto parece obvio, aunque en realidad no es verdad. Pero el que se haya llegado al extremo de *parecer* tan obvio, es en efecto, un aspecto o quizá el meollo, del problema del nacionalismo.<sup>4</sup> (1983: 6)

En fin, el nacionalismo es el principio político en el cual lo nacional y lo político deben ser congruentes. Para lograr esto, es preciso “que las fronteras étnicas no crucen las fronteras políticas y, en particular, las fronteras étnicas dentro de un determinado estado [...], no se deberían separar de los demás a los que ostentan el poder” (Gellner 1983: 1). Como podemos ver, las citas de Gellner tienen ramificaciones significativas para el caso del nacionalismo peruano, ya que, tal como señalan varios investigadores, muchas veces los indígenas andinos se consideran como si no pertenecieran a la nación peruana (cfr. Cronehed [en línea], Mallon 1995, Meneses 2002, Paredes Oporto [en línea], Stein [en línea]). Hasta los propios indígenas llaman atención a este hecho:

Democracia y ciudadanía en América Latina son aspiraciones de todos nosotros; sin embargo, todavía son más promesa que realidad, especialmente para los indígenas. Nuestras sociedades no han dejado de discriminar ciertas categorías de personas y pueblos; y continúan permitiendo la intolerancia, inequidad y autoritarismo. Amplios sectores de la población no tienen derechos; otros sectores no respetan los derechos de los demás. Nuestras sociedades están fragmentadas y aún sufren modos de dominación y exclusión.<sup>5</sup> (Declaración de Lima 2002; citada en García [en prensa]: cap. 3)

### *Etnicidad, indianidad y mestizaje*

Comprender el concepto de nación y nacionalismo solamente nos proporciona una parte del rompecabezas de la compleja situación de la identidad nacional peruana. Es igualmente importante entender los conceptos de construcción de etnicidad en general, y los niveles de indianidad o indigeneidad, “cholificación” y mestizaje en el Perú, ya

que todos estos elementos nos dan las piezas claves para completar el rompecabezas de la identidad peruana. Utilizo el término “indio” o “indianidad” para indicar una clase socioeconómica discriminada por la sociedad peruana; por otra parte, empleo el término “indígena” o “indigeneidad” para referirme estrictamente a lo étnico.

Es preciso, sin embargo, tener presente que cualquier definición de los niveles de “etnicidad” en el Perú necesariamente tiende a ser ambiguo, puesto que los mismos expertos no pueden concordar respecto a las distinciones que existen entre una categoría y la otra, tal como Meneses indica: “Los términos de indio, cholo, peruano, blanco, mestizo [...] y otros, relativos al tema de la identidad trasuntan una imprecisión semántica donde los rasgos semánticos de estos conceptos se entrecruzan sin establecerse una clara definición de los mismos” (2002: 1). Sherbondy también se enfoca en la variabilidad y la ambigüedad al afirmar que

[d]ada la variedad de expresiones culturales en el pasado así como en el presente, parece muy restrictivo enfocarse solamente en rasgos que parecen persistir a fin de definir qué es lo andino, en detrimento de todas las demás formas que puedan o no puedan haber persistido pero que deberían ser considerados igualmente andinos.<sup>6</sup> (1992: 48, citado en Stein [en línea])

Esta ambigüedad ha sido señalada desde hace mucho tiempo; si bien recordamos la famosa cita de Ricardo Palma, “quien no tiene de Inga tiene de Mandinga”, o sea que en el fondo, todos los peruanos tienen alguna mezcla de sangre, quieran o no quieran reconocerlo. Cerrón-Palomino lo expresa acertadamente:

Lo que ocurre es que, a diferencia de lo que pasa en los EE.UU., donde uno puede reclamar tener un 30% de sangre india para obtener algunos beneficios sociales, en nuestro país eso es un estigma, porque, por el contrario, te puede servir para excluirte y discriminarte. [...] Todos tenemos sangre india. No es, pues, un mito decir que el Perú es enteramente mestizo. (comunicación personal, 21/06/04)

De esta cita se puede deducir que el tema de la etnicidad no es nada fácil de abordar. En términos muy generales, se concibe “la etni-



cidad” como la herencia racial, pero Conversi señala que a menudo esta herencia es más putativa que verdadera:

[La etnicidad] es una percepción de posesión de cosas en común y pertenencia, apoyada por un mito de ascendencia común. [...] Esta definición enfatiza] la cualidad *subjetiva* y psicológica de la percepción, en vez de su ‘sustancia’ objetiva. [...] L]a identidad no se sustenta en hechos, sino en percepciones; las percepciones son tan importantes como –o más importantes que– la realidad en referencia a cuestiones étnicas.<sup>7</sup> (2002: 2; énfasis en el original)

Lo interesante de este concepto es que muchas veces –y no sólo en el Perú, sino en cualquier país del mundo– se percibe el grupo hegemónico como si no tuviera etnicidad. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la hegemonía blanca no se considera étnica –a menos que una persona decida afiliarse con su etnia de ascendencia europea, tales como irlandés-americano, germano-americano o ítalo-americano, pero estas etiquetas de identidad ya no son tan comunes hoy en día. Sin embargo, quienes son considerados étnicos son los demás grupos que tienen distintos colores de piel o poseen diferentes características físicas: los afro-americanos, los asiático-americanos, los americanos nativos, chicanos, cubano-americanos, boricuas, etc., cuyas diferencias físicas en comparación con los blancos son bastante notorias.

Por consiguiente, para comprender mejor el concepto de “etnicidad” como “diferente” es preciso saber la etimología de la palabra “étnico”. “Etnia” viene originalmente del griego “*ethnos*”, palabra que significa “[grupo] de personas o animales que comparten algunos rasgos culturales o biológicos y que viven y actúan juntos”. Muy a menudo, sin embargo, este término se usaba solamente para referirse a los miembros de *otros* grupos distintos a los griegos. “De ahí viene la tendencia a caracterizar a los no griegos –periféricos, bárbaros– como *ethneia*” (Hutchinson y Smith 1996: 4), y en la actualidad persiste la conceptualización de lo étnico como bárbaro o de alguna manera inferior a la hegemonía. En realidad, según Paredes Oporto, desde la época colonial el término *indio* ha tenido la misma connotación del “otro” en el Perú: “[f]ueron miembros de un sistema de inclusión perverso: tenían obligaciones –como el tributo indígena– pero no derechos” (en línea).

De esta explicación, se puede deducir la relación que existe entre el concepto de etnicidad y el de indio. Obviamente, la sociedad hegemónica, que desciende principalmente de los conquistadores y los subsecuentes criollos, se consideran peruanos “sin etnicidad”, mientras que los indios (como categoría social) son considerados como los “otros”, los bárbaros, incivilizados y todos los demás adjetivos peyorativos que suelen aplicarse a lo étnico. DeGregori, al citar a Lomnitz en torno al caso mexicano, da en el clavo al encarar al “ciudadano normativo” (criollo o mestizo) con el “otro” (el indio). Según Lomnitz, la situación mexicana es muy semejante al caso peruano:

Puede decirse que el indio en México era el “otro” del ciudadano normativo, de manera comparable al modo en que el negro, el indio o el mexicano fueron los “otros” del ciudadano normativo en Estados Unidos de principios y mediados de siglo. [...] Sin embargo, [...] aunque tanto “el negro americano” como “el indio mexicano” fueron el otro de la normatividad ciudadana de sus respectivos países, el indio en México fue ubicado como el sujeto mismo de la nacionalidad, sujeto que sería transformado por la educación y por la mezcla racial. (1999: 87-88, citado en DeGregori 2000: 42)

Queda implícito en esta cita que la categoría de indio es una categoría basada más bien en la clase social antes que en la raza. Esto se percibe con claridad cuando cualquier peruano ve a dos personas con los mismos rasgos físicos indígenas –por ejemplo, color cobrizo de piel, forma de la cara, los ojos, la nariz, abundante cabellera negra– pero con diferentes modos de vestir y hablar. La persona vestida de ropa occidental y de habla educada es considerada como mestiza, e incluso como criolla en algunos casos, mientras que a la persona que se viste con ropa andina tradicional y con un fuerte acento andino se le caracteriza como indio. Por otra parte, se le denomina cholo a una persona de tez indígena con vestimenta informal occidental (por ejemplo, pantalones vaqueros [*‘blue jeans’*] y camiseta) y que habla castellano andino.

De la Cadena ofrece una perfecta ilustración de las expectativas culturales –en vez de las biológicas– que enmarcan las concepciones de indio y mestizo en el Perú. En su introducción, cita a dos personas –la primera es un escritor muy conocido y la segunda una estudiante universitaria– cuyas opiniones parecen ser algo diferentes, pero en esencia, tienen el mismo sentido profundo (*‘deep meaning’*):

Los campesinos indios viven de una manera tan primitiva que la comunicación es prácticamente imposible. Es solamente cuando se mudan a las ciudades que tienen la oportunidad de mezclarse con el otro Perú. El precio que tienen que pagar por la integración es alto –la renuncia de su cultura, su lengua, sus creencias, sus tradiciones y costumbres, y la adopción de la cultura de sus antiguos señores. Después de una generación llegan a ser mestizos. Ya no son indios. (Vargas Llosa 1990, citado en de la Cadena 2000: 1)<sup>8</sup>

En nuestro país la raza ya no manda, ahora manda la inteligencia, la educación, la cultura. (Adriana B., 1992, citada en de la Cadena 2000: 1)

Tal como señala de la Cadena, estas dos citas destacan la definición *cultural* de etnicidad, en vez de la racial (cfr. también Cronehed [en línea]). O sea, no obstante cualquier rasgo físico/racial que una persona exhiba, su “raza”, su etnicidad se definirá según su conocimiento, su inteligencia, su semejanza a la cultura dominante. En particular, la cita de Vargas Llosa pone de relieve el concepto cultural del mestizo. Biológicamente, el mestizaje se define como la mezcla de sangre indígena con la europea, pero a lo largo de los siglos, ha llegado a convertirse en un concepto más sociocultural que biológico. Hoy en día, un mestizo es alguien de ascendencia indígena que ha superado sus raíces para lograr un cierto grado de éxito en la sociedad dominante. En otras palabras, de acuerdo a Vargas Llosa, ha evolucionado de “la indianidad ‘primitiva’ a una etapa más ‘civilizada’ [pero aún subordinada a la sociedad dominante], y eventualmente incompatible con los modos de vida de los indígenas” (de la Cadena 2000: 5).

Por su parte, los propios mestizos le dan otro significado a este concepto, obviando la connotación de subordinación. Según ellos, un mestizo es alguien “letrado, educado y económicamente exitoso que todavía comparte costumbres culturales indígenas, sin ser desdichado [o vivir en abyecta pobreza], condición que [los mestizos] consideran ‘indio’” (de la Cadena 2000: 6). Sigue su explicación con un ejemplo que ilustra su propia experiencia:

Como resultado de mis antecedentes –y crucialmente, de mi entrenamiento académico– pertenezco a la élite intelectual peruana donde predominan los “blancos” y donde, como resultado de sentimientos racistas implícitos, la gente o bien ignora por cortesía el color de mi

piel o me considera blanca. Creo que la mayoría de los peruanos menos privilegiados no haría la distinción crucial entre mí y los individuos que serían considerados blancos según las normas norteamericanas. Algunos estudiantes universitarios provincianos [...] que son conscientes de los conceptos de identidades raciales y culturales, aceptarían en una conversación que soy mestiza (debido a mi piel morena), pero al mismo tiempo me considerarían limeña y, dada la construcción geográfica de la raza en el Perú, socialmente blanca.<sup>9</sup> (de la Cadena 2000: 11)

Ortiz Rescaniere (1995) respalda la anterior observación al explicar la complejidad de las relaciones de clases en el Perú. Según este investigador,

[e]n el Perú las relaciones intersociales son sumamente complejas. Es una sociedad que se maneja con unos códigos en gran parte implícitos, tácitos, inconscientes. Son muchos y sutiles los criterios que se conjugan en la discriminación social. Se dice una cosa y se actúa de otra manera. No basta tener la piel clara para ser blanco; un mismo individuo es indio para uno y blanco para otro; la riqueza, los estudios, el éxito social aclaran; la pobreza y la falta de instrucción oscurecen, aindian. Hay indios que se sienten blancos y al revés. Uno mismo se siente y actúa como “blanco” en ciertas circunstancias y como “neto” en otras.

De igual manera, García señala con precisión “la importancia de la educación como uno de los mecanismos principales por medio del cual ‘los indios’ iban a ser transformados en ciudadanos, tanto indígenas como peruanos” (en prensa), de este modo reforzando la imagen de las masas sin educación como no ciudadanos, incluso dentro de sus propias comunidades. Por supuesto que si no podían ser ciudadanos de sus propias comunidades, era inconcebible que las personas sin educación pudieran ser consideradas ciudadanos de la nación peruana.

En todo caso, a pesar de cualquier ajuste que se realice al común denominador de etnia en algunos casos individuales, es evidente que el indio sigue siendo la clase social más baja, más despreciada, menos valorada, y hasta, se podría decir, “no peruana” aunque en realidad lo es (cfr. Meneses 2002). Todo esto ha motivado que el término peyorativo indio sea reemplazado por “indígena”, “campesino”, “pueblos originarios”, etc., los cuales no tienen la carga sociopolítica y emotiva que po-

see el término indio (cfr. Cronehed [en línea]; Ortiz Rescaniere 1995).

Otra etiqueta de identidad que también tiene su carga pesada y que se usa con varios grados de desprecio hacia los indígenas es el término “cholo”. En realidad, ésta es una categoría social algo intermedia entre indio y mestizo, ya que el cholo se encuentra en proceso de adaptación al estilo de vida occidental, pero todavía no ha logrado ni la educación ni el éxito económico, y en muchos casos ni la aceptación de la sociedad dominante. Lo interesante es que incluso el término cholo tiene sus ambigüedades. Chirinos (1996: 252-256), por ejemplo, parece utilizar cholo como sinónimo de mestizo, y llega al extremo de definir varias categorías de cholo que incluye hasta a la clase profesional. De la Cadena, en cambio, se enfoca en lo histórico y lo regional al describir al cholo cuzqueño: “En los 1940, ‘la palabra *cholo* adquirió connotación de orgullo, de distinción, de cuzqueñismo auténtico’” (2001: 147). Durante esa etapa, ser cholo en Cuzco era un honor y un marcador de prestigio. Al mismo tiempo, destaca que no se puede suponer que existe el mismo orgullo en el “cholismo” en otras regiones del país. Por su parte, Weismantel (2001) sostiene a lo largo de su libro, que el término cholo tiene además sus matices de acuerdo al género. Esto se debe a que la mujer, la chola, se distingue del cholo con respecto a su posición social dentro y fuera de su propia comunidad. La chola, concepto que muy a menudo se asocia con las mujeres que venden diversos productos en los mercados al aire libre, tiene la capacidad de cruzar entre el mundo del indio y el del mestizo, aunque no sea completamente aceptada por ninguno de los dos.

En vista de todos estos conflictos y confusiones de conceptos, es aparente la manera en que la definición gellneriana del nacionalismo, nos da una pista de la complejidad del asunto y los obstáculos que se presentan en el proceso de la construcción de la imagen nacional peruana. Según Gellner, la formación de la nación depende del acuerdo ideológico que existe entre los miembros de la supuesta nación. Como se puede apreciar, no existe tal acuerdo en la nación peruana debido a la “confusión” en cuanto a quiénes son ciudadanos y quiénes no lo son, y por lo tanto, quiénes tienen el derecho de constituir la imagen nacional peruana. Dicha “confusión” tiene sus raíces en las actitudes prejuiciosas hacia la etnicidad y los llamados indios, quienes constituyen las poblaciones originarias de lo que es ahora la república peruana.

La situación se complica aun más, puesto que por lo general, son los criollos quienes dominan el campo del poder simbólico, y por consiguiente deciden cuestiones de identidad social (Cornejo Polar 2004; Cronehed [en línea]). Este fenómeno fue elucidado por el filósofo Pierre Bourdieu en su discusión sobre el concepto de capital lingüístico: “El capital lingüístico es el poder [que se ejerce] sobre los mecanismos de formación del precio lingüístico, el poder [que se ostenta] para hacer que las leyes de formación de precio operen en beneficio de uno y para extraer el valor excedente específico” (citado en Stein [en línea]). Sin lugar a dudas, los blancos y los criollos son los dueños del capital lingüístico en el contexto peruano y de esta manera, controlan las imágenes que se presentan al público. Para una discusión más amplia sobre este tema ver Stein (en línea).

Cornejo Polar da en el blanco al referirse al caso peruano:

[E]s [...] una élite intelectual o política la que define la identidad de un pueblo y la socializa y de alguna manera la impone. Y en general la identidad es unilineal, [...] funciona como una aduana en el sentido de que “esto entra y esto no entra” [...] E]n países tan mezclados y tan entreverados como el Perú habría que hacer un gran esfuerzo intelectual por encontrar una identidad que sea múltiple, que sea plural, que acoja de nuevo a esas muchas patrias a las que se refería Arguedas. (en línea)

De esta manera, Cornejo Polar destaca en el caso peruano lo que Chatterjee discute en términos más generales relacionado a la problemática identitaria de países colonizados. Según Chatterjee en muchas sociedades coloniales que actualmente están compuestas de una mezcla de culturas autóctonas pre-coloniales y culturas de los colonizadores, las características que definen una identidad nacional generalmente provienen de la cultura indígena original (1986: 2). Este hecho se debe a que, a menudo, los elementos de la cultura colonizadora no se distinguen suficientemente de las demás culturas colonizadoras similares para permitir que la nueva nación poscolonial tenga un carácter singular en el escenario mundial. Las siguientes fotografías corroboran lo que acabo de señalar.

FIGURA 1  
Vestimenta andina vs. vestimenta occidental



Imágenes reproducidas con el permiso de PromPerú.

En la foto del lado izquierdo, se puede observar la vestimenta obviamente distintiva de una mujer andina frente al traje y corbata del hombre que se encuentra en el lado derecho, cuya indumentaria podría pertenecer a cualquier persona de un país industrializado. Definitivamente dicho traje no sirve para identificar a un individuo específicamente como peruano, alemán, inglés, francés, italiano, mexicano, etc., y por lo tanto, no constituye un marcador de identidad nacional. Por otra parte, la mujer que aparece en la foto del lado izquierdo es claramente identificable como andina por su modo de vestir. Tanto los promotores de la industria turística peruana como los demás grupos interesados en destacar el carácter singular del Perú, utilizan esta imagen para sacar provecho de ella tanto a nivel nacional como internacional. Incluso los políticos llegan a apropiarse de la imaginaria indígena. Por ejemplo, durante las campañas políticas el ex-presidente Alberto Fujimori se vistió de poncho y *ch'ullu* ('gorra andina') al visitar a un pueblo andino. Lo interesante y curioso de este acontecimiento es que los habitantes de aquel lugar se vestían con ropa occidental (McCarry 1996: 11).<sup>10</sup>

No obstante, en el Perú no es suficiente identificarse como país andino, ya que la población indígena se extiende a seis países de América del Sur, y estos países tienen características semejantes. Meneses

asevera que “es difícil señalar de manera precisa en qué nos diferenciamos de nuestros vecinos países de habla hispana y más aun con aquellos que además tienen una cultura y un pasado histórico común con nosotros como son Bolivia y Ecuador” (2002).

Al mismo tiempo, en países como el Perú, existen conflictos inherentes que oscilan entre la aceptación de las culturas autóctonas como marcadores de una identidad única y el flagrante rechazo de ellas como sinónimos de atraso e impedimento del progreso de la nación. La hegemonía que trata de autodefinirse en el escenario mundial, experimenta una constante lucha de conciencia en cuanto al reconocimiento o rechazo a esa parte esencial de su identidad. Este hecho es la raíz del frecuente fracaso que se experimenta al tratar de definir *una* identidad nacional, ya que los encargados de modelar dicha identidad se empeñan en negar la inmanente contribución de los indígenas tanto a la construcción física como ideológica de la nación. Esta situación persiste hasta la actualidad (cfr. Mazzotti 2000, Cornejo Polar 2004 y Meneses 2002).

### Los andinos en la construcción de la nación

Tal como vengo señalando, los indígenas han contribuido de diversas maneras a la formación de la nación. En primer lugar, sin los indígenas, no existiría un pueblo peruano. Son los indígenas, quienes de una manera u otra, constituyen la base de lo peruano:

El nuestro es un país donde la mayoría de la población es de raza india, con la importante presencia del grupo mestizo y pequeñas minorías de raza blanca, amarilla y negra. Y es precisamente esta configuración la que la intelectualidad oficial niega y pretende presentarnos dos miradas diferentes; por un lado, un país mayoritariamente compuesto de “todas las sangres”; o por el contrario, un país donde el grupo mayoritario es el mestizo. Ambos enfoques, si bien distintos, sólo pretenden ocultar una realidad innegable: el predominio de lo indígena. Definitivamente, el proceso de mestizaje ha sido constante e intenso y también doloroso; pero no se trata de un mestizaje *half and half* entre lo blanco y lo indio. El grueso de nuestro mestizaje se inclina hacia el ingrediente indígena. Es en el plasma indígena donde se refunden todas las demás sangres. Y es el fenotipo indígena el que históricamente existió, existe y existirá en el futuro. (Meneses 2002)



La mayoría de estas contribuciones están relacionadas con la construcción del espacio físico de la nación (la mano de obra para construir la infraestructura de la nación; cfr. Cronehed [en línea]; García [en prensa]: cap. 2; Kristal 1991), antes que de orden estrictamente político y económico. Un ejemplo de la contribución a la formación de la nación tanto física como políticamente es la participación de los indígenas en las guerras externas de la nación. Los ciudadanos indígenas han participado en todas las principales guerras en las que el Perú estuvo involucrado respecto a la defensa de sus fronteras. Esta participación típicamente ha sido en calidad de soldados rasos. Estos soldados “desechables” atrincherados en la línea de fuego sacrificaron sus vidas en defensa de la nación.

Cabe señalar, que no sólo eran –y son– los hombres los que defendieron y defienden la seguridad de la nación, sino también las mujeres. Un ejemplo que confirma este hecho es la narración de Mallon de la batalla de Sierra Lumi durante la Guerra del Pacífico, en la que las mujeres de la región de Comás desempeñaron un rol fundamental en la toma de decisiones para resistir a los chilenos y participaron activamente en la batalla propiamente dicha (1995: 186-196). Más recientemente, durante el período de terror que desató Sendero Luminoso en la década de los '80 y comienzos de los '90, fueron las mujeres de muchas comunidades andinas las que tomaron las riendas en la organización de las rondas campesinas para patrullar y proteger a sus comunidades del flagelo de los terroristas. Estas valientes mujeres indígenas andinas son conocidas como “ronderas campesinas”.

Además, no se puede negar que los indígenas son capaces de participar en la construcción de la nación desde posiciones más altas generalmente asociadas con la hegemonía criolla. Por ejemplo, existen varios casos de políticos indígenas e indígenas mestizos<sup>11</sup> quienes todavía se identifican con sus raíces étnicas. Entre ellos se encuentra Ernesto Sánchez Fajardo, que nació en una pequeña ciudad del departamento de Ancash. De joven trabajó arduamente para convertirse en un connotado cantante andino bajo el seudónimo de “El Jilguero del Huascarán”, cuyas canciones fueron conocidas por sus mensajes políticos. Posteriormente, llegó a participar activamente en la política, primero a nivel popular, y luego en 1979, como representante de la Asamblea Constituyente (Sánchez Fuentes 2000).

Paulina Arpasi es otro ejemplo más reciente. Ella es una mujer aimara de la región de Puno quien era muy activa en la política de su pueblo y su región hasta que fue elegida congresista de la República en 2001. Esta congresista se ha mantenido firme al autodefinirse como indígena. De hecho, se siente mucho más cómoda hablando aimara en vez de español. Además, se niega a abandonar su tradicional modo de vestir, incluso en los corredores del Congreso, a pesar de las duras críticas de la mayoría de sus colegas, quienes le acusan de falta de sofisticación y profesionalismo. Arpasi insiste en que el modo cómo se viste es parte de su identidad, y puesto que fue elegida por lo que es y por sus propias convicciones, no es lógico –argumenta ella– que otros esperen que ella se vista de otra manera:

[T]oda la prensa escribió que al poco tiempo de ser diputada yo dejaría mi atuendo, el atuendo propio de mi pueblo, para vestir al estilo criollo. Sin embargo, creo que no sólo es necesario que los indígenas sepan que tienen a una representante en el Congreso de Lima, también es muy importante que el Congreso de Lima sepa que tiene dentro una representante de los indígenas. Ni cambiará mi atuendo ni mi reivindicación constante de los derechos de los pueblos indígenas peruanos. (Arpasi 2001)<sup>12</sup>

Los casos mencionados anteriormente son tan sólo algunos ejemplos que demuestran que los indígenas se han mantenido activos en la formación de la nación desde los orígenes de la nueva nación. Sin embargo, las contribuciones de los indígenas son raramente reconocidas por la hegemonía del blanco y del mestizo que no reconoce sus raíces indígenas. Los indígenas han sido excluidos políticamente, y desde la óptica histórica, su participación física ha sido “parcialmente marginada de la versión oficial” (Mallon 1995: 13):

[E]l estado peruano, consolidado a través de la represión y fragmentación de las políticas culturales populares, no tiene capacidad para la inclusión [...] Solamente los civilizados y educados –que por definición excluyó a los campesinos comunales y a los indios analfabetos– podían participar en la sociedad política moderna.<sup>13</sup> (Mallon 1995: 314-315)

## Nacionalismos regionales, regionalismos nacionalistas

Otro asunto que ha desempeñado un papel importante en cuanto a la auto-identificación nacional desde mucho antes de que el Perú llegara a ser una república independiente, son los conflictos de intereses regionales. El Perú ostenta una topografía singular, estando claramente dividida en tres regiones geográficas distintas: los desiertos de la costa occidental, la sierra central y la selva oriental. La dificultad de atravesar esta variada topografía ha conducido a un grado de aislamiento regional y social que ha incrementado las lealtades regionales divisorias en oposición a una imagen nacional más unificada. A lo largo de la historia del Perú, la gran mayoría de criollos se establecieron en la costa. La sierra y la selva constituyeron principalmente el espacio de los indígenas. De esta manera, las regiones de la costa, especialmente Lima, se convirtieron en los sitios de poder, y continúan siéndolo hasta la fecha.

No obstante la ubicación geográfica de los centros del poder, la fisiónomía étnica del país sigue mezclándose y confundiéndose debido a la migración interna del campo a las grandes ciudades, especialmente a Lima. Manrique dice lo siguiente en torno al fenómeno de estas olas migratorias:

Durante el último medio siglo se ha producido un conjunto de cambios significativos en la realidad social objetiva [del Perú]. Las grandes ciudades han sido andinizadas por la masiva migración que se desató a partir de la década del cuarenta. Ciudades como Lima han multiplicado su población por siete veces y su composición étnica ha sido profundamente transformada. Ello ha sido más el resultado de una evolución inducida por los cambios producidos en la estructura social, que de la ejecución de proyectos políticos encaminados a impulsar estas transformaciones. (en línea)

Las observaciones de los propios limeños, las cuales se dieron a conocer en un reportaje en el programa televisivo de noticias *Cuarto Poder* (27/06/04), sustentan la opinión de Manrique. Según este reportaje, “la nueva Lima es chola”; “el limeño promedio es hijo o nieto de provincianos”, con un 78% de inmigrantes o descendientes de inmigrantes provincianos. El otro 22% se divide entre los criollos

propiamente dichos (12%) y los orientales (10%). El programa destacó una zona de Lima conocida como Los Olivos, donde “los provincianos son los nuevos ricos” y los criollos viejos “los nuevos marginales”. Lamentablemente, pese a esta fusión social y étnica, en muchos casos, las lealtades, actitudes, identidades e ideologías regionalistas siguen vigentes aún todavía. Esto se puede percibir en las reacciones de algunos de los criollos entrevistados en el programa, al describir el cambio étnico de Lima –particularmente al referirse al progreso económico de Los Olivos– como una “sofocación provinciana” y al manifestar que los criollos de Lima, hoy en día, tienen que adaptarse a los nuevos patrones culturales o desaparecerán para siempre (*Cuarto Poder* 27/06/04). Sin embargo, siendo realistas, ese 12% de criollos son los que ostentan el poder en el Perú, y no creo que desaparezcan tan fácilmente que digamos. Asimismo, el mencionado reportaje no toma en cuenta la verdadera situación económica de pobreza en que vive la mayoría de los provincianos situados en el gran cinturón de Lima y la concomitante discriminación racial, social, económica y lingüística que estos provincianos sufren día a día.

Curiosamente, parte de la propaganda de la imagen nacional del Perú está estrechamente relacionada con las identidades regionales. La industria de turismo peruana, por un lado, saca provecho del pasado incaico romantizado. Por ejemplo, en varios números, la revista *Perú El Dorado* publica un anuncio de una cadena de hoteles de lujo denominado *Posada del Inca Hoteles* (ver la Figura 2).

Como si el nombre del hotel no fuera suficiente, el texto en inglés dice, “Te estaremos esperando en los mejores destinos *peruanos*. Haz de tu viaje al Perú una experiencia inolvidable y siente el misticismo multisecular de los antiguos *peruanos* en un ambiente natural impresionante” (PromPerú 1998: 125; PromPerú 1999: 88; énfasis en el original). En este discurso, lo peruano está claramente relacionado con los antiguos habitantes, las tradiciones místicas y la naturaleza, que implica que estos paradigmas van mano en mano con las comodidades y conveniencias de los hoteles peruanos modernos de clase alta. En la realidad cotidiana de la sociedad peruana, cabe preguntarse si los descendientes de los antiguos incas serían bienvenidos en calidad de huéspedes a dicha cadena de hoteles. Vich apoya esta conclusión al decir que

ocurrió en aquellos años [el siglo XIX] la emergencia de un “nacionalismo criollo” de corte elitista y autoritario cuya principal característica consistió en una compleja operación que alternaba la glorificación del pasado inca con un pavoroso desprecio por el indio contemporáneo. “Incas sí, indios no”, es la frase que resume bien esta ideología y que subraya la sustracción del componente indígena en la formación de la nación. (en línea)

FIGURA 2  
Capital cultural indígena y turismo

We'll be expecting you  
in the best **Peruvian**  
destinations.

Make your trip to Peru an unforgettable experience  
and feel the age-old mysticism of the ancient  
**Peruvians** in breath-taking natural surroundings.

Posada del Inca Hotel - Yucay - Sacred Valley.

Our Hotel chain is expecting you in:

- ☒ Lima
- ☒ Yucay-Sacred Valley
- ☒ Cusco

Opening soon in Puno.

Guest room.

POSADA DEL INCA  
HOTELES  
★★★

De manera semejante, las identidades regionales se ven reflejadas en los 35 símbolos del Perú discutidos en otro número de *Perú el Dorado* (PromPerú 1996), muchos de los cuales tienen sus raíces en culturas y prácticas indígenas. Por ejemplo, el Machu Picchu es la representación clásica del Perú, y cada momia incaica o utensilio pre-incaico que se encuentra es celebrado como si fueran las joyas de la corona de la herencia cultural del Perú, un símbolo visible de sus raíces y de su imagen nacional. Por lo menos desde una perspectiva propagandística internacional, las poblaciones indígenas de la sierra parecieran ser más “peruanas” que los criollos que viven en las ciudades costeñas, una impresión engañosa que ofrece más evidencia de la apropiación del capital cultural andino. Sin embargo, dicha aparente valoración de lo indígena y lo serrano no se extiende a la imagen que circula en el Perú, tal como han demostrado varias revistas, entre ellas *Caretas* y *Sí*, dos revistas semanales que son algo equivalentes a las revistas norteamericanas *People* y *Newsweek* respectivamente. En las revistas *Caretas* y *Sí* publicadas en los años '90, es difícil encontrar ejemplos de representación, mucho menos valoración, de la gente indígena. Al decir *indígena* me refiero simple y llanamente a la gente que mantiene las tradiciones y modos de vida típicamente considerados indígenas, y de ninguna manera a los mestizos más occidentalizados. Más adelante, exploraré con más detenimiento la representación de los indígenas en las mencionadas revistas.

La revista *Perú El Dorado* puede que sea una excepción a lo anteriormente señalado respecto a la representación y valoración de los indígenas, aunque se debe tomar en cuenta que, por lo menos en parte, el propósito de esta revista bilingüe es vender la imagen del Perú al mundo hispanohablante y anglohablante fuera de las fronteras del Perú. Por esta razón, *Perú El Dorado* exhibe la naturaleza multicultural del Perú como un tesoro nacional. La revista destaca que las identidades regionales sirven para aumentar textura y riqueza a la identidad peruana. Asimismo, muchos activistas e intelectuales siguen promoviendo que lo regional y lo local son fuentes de identidad muy importantes que pueden contribuir a la posición del país en el escenario global (López 1998 citado en García [en prensa]: cap. 5). García va más allá de esta postura al señalar que muchos grupos indígenas han superado la mentalidad local/regional para colaborar con otros grupos étnicos de distintas regiones y hasta distintos países, con el consecuente “desarrollo de una identidad

pan-indígena y de alianzas transnacionales entre grupos indígenas” (García [en prensa]: cap. 5). Sin embargo, algunas investigaciones contemporáneas demuestran que, lejos de contribuir a la unidad, las prácticas e ideologías regionalistas, por lo menos desde el punto de vista sociolingüístico, contribuyen más a la división entre regiones y la sospecha del “otro” regional (cfr. Marr 1998: capítulo 5, parte 1).

La obra del escritor peruano Vargas Llosa ilustra con acierto esta división regional. Esto es particularmente notable en su novela *Lituma en los Andes*, principalmente a través de la actitud del personaje costeño Lituma, quien desprecia a los serranos y a su modo de vida. Lituma reflexiona constantemente en las diferencias que existen entre la costa y la sierra. En dicha comparación, los habitantes de la sierra siempre terminan quedándose con la peor parte.

Se quitó el quepis y se secó el sudor de la frente. [...] Hacía un calor norteño. Pero dentro de cuatro o cinco horas comenzaría a enfriar y a eso de las diez de la noche estarían crujiéndole los huesos de frío. Quién podía entender este clima tan enrevesado como los serruchos. (Vargas Llosa 1993: 71)

Se puede ver cómo Lituma asocia los cambios extremos de temperatura con lo que él percibe como la naturaleza extrema del temperamento de los serranos. Termina echando la culpa a la gente que vive en dicho territorio por su repugnancia al medio ambiente de las montañas.

No obstante el constante desprecio de Lituma hacia la sierra y los serranos, quizás el reconocimiento mejor expresado de las diferencias regionales y la otredad en esta novela de Vargas Llosa, puede ser percibida por los ojos de una pareja de turistas franceses que viajaban por el Perú, a través de las comparaciones que ellos hicieron entre la gente que conocieron en Lima y los serranos con los que se encontraron en los Andes.

*Le Pérou!* Ahí estaba: inmenso, misterioso, verdegris, pobrísimo, riquísimo, antiguo, hermético. Era este paisaje lunar y las caras cobrizas, desabridas, de las mujeres y hombres que los rodeaban. Impenetrables, la verdad. Muy diferentes de las que habían visto en Lima, caras de blancos, de negros, de mestizos, con los que, mal que mal, podían comunicarse. Pero de la gente de la sierra lo separaba algo infranqueable. [...]



“No nos distancia una raza sino una cultura”, le recordaba la *petite* Michéle. (Vargas Llosa 1993: 19-20)

Los adjetivos empleados enfatizan el grado de separación que existe entre Lima y los Andes. Los turistas franceses se dan cuenta de que están en otra región geográfica del mismo país, pero se sienten como si estuvieran completamente en otro mundo. Es significativo que al mismo tiempo que los turistas franceses se percatan de la total otredad del mundo en que se encuentran ahora, también lo consideran como el Perú “verdadero”. Denominan “*le Pérou*” al lugar hermético y lunar y a la gente tan diferente que habita allí. Por otra parte, consideran a Lima como un lugar distinto de *le Pérou*, un lugar donde los turistas extranjeros todavía pueden encontrar cosas en común con la gente. De este hecho se puede asumir que la ciudad de Lima no tiene nada que ver con la nación de *le Pérou*, por lo menos en la mentalidad de estos franceses.

La revista *Perú El Dorado* da otra perspectiva opuesta a la de Lituma, compartiendo por otra parte la aparente predilección por lo andino de los turistas franceses, aunque la revista intenta balancear su perspectiva incluyendo artículos o referencias en torno a todas las regiones del país. A pesar de esto, hay determinadas realidades sociales que los artículos y las fotografías de la revista no pueden dejar de revelarlas. La más prominente de estas revelaciones se muestra en el trato que se le da a la producción de artesanías. Las artesanías tradicionales, tales como los textiles, los tallados de las cáscaras secas de calabazas, la platería, las máscaras, la cerámica y los muñecos, constituyen productos principales de la industria turística tanto nacional como internacional. En otras palabras, estas formas de arte folclórico son vistas como otro modo de representar lo peruano. Lo local/regional es expropiado para representar lo nacional.

Los maestros de dicho arte, tal como lo enfatiza *Perú El Dorado*, son todos indígenas generalmente provenientes de antecedentes de bajos recursos económicos que viven en la sierra o en la selva. Estas obras de arte que notoriamente representan a la cultura peruana son generalmente producidas por los sectores de la sociedad menos reconocidos. Estas “artesanías” son manufacturadas en las regiones provincianas y consumidas en las ciudades y áreas metropolitanas por la clase alta adinerada que normalmente ni siquiera haría caso a los indígenas que las



producen, si se cruzara con ellos en la calle, salvo que se interesara en comprar sus productos comerciales.

Otra consideración importante que vale la pena mencionar, es que los trabajos de arte que producen estos indígenas no son considerados “arte” según los paradigmas de la cultura occidental, sino simplemente “artesanías”, a pesar del hecho indubitable de que lo que producen es definitivamente artístico en el amplio sentido de la palabra. Debido a que sus productos no satisfacen los criterios de lo que constituye “arte”, sus trabajos no pueden ser catalogados como tal, y a ellos mismos no se les considera “artistas”, sino simple y llanamente “artesanos”, término que no posee las mismas connotaciones elevadas.

Tomando en consideración las representaciones y afiliaciones regionales previamente abordadas, junto con las perspectivas ofrecidas por Mallon (1995) y muchos otros investigadores tales como Klarén (2000) y Weismantel (2001), se puede percibir las contradicciones que se alimentan y al mismo tiempo inhiben la formación de una identidad nacional universalmente representativa. Muchas veces las identidades e identificaciones regionales tienden a ser más fuertes que las nacionales.

### **Constitución versus representación de identidad**

Hasta ahora, la discusión se ha centrado en la imagen de lo andino y lo indígena que tradicionalmente proviene desde fuera de la comunidad bajo discusión. Sin embargo, al abordar el tema, no se ha prestado oídos a las voces indígenas propiamente dichas. Esta ausencia causa problemas en la construcción de identidad. Si aquéllos que tratan de identificar a los indígenas no pertenecen a la comunidad indígena, ¿cómo pueden estar seguros de que las identificaciones que establecen son un reflejo fiel de la identidad de la comunidad indígena? Esto conduce, pues, a la consideración de representación versus constitución de la identidad.

El énfasis en la pertenencia al grupo que genera las definiciones, lo que podríamos denominar una “voz auténtica”, es precisamente la esencia de la *constitución*, “el agregado de las características físicas y psicológicas de una persona [o de una entidad]” (Webster’s 1996: 436). La constitución de una identidad nacional o étnica es por naturaleza una actividad algo esencialista: solamente puede ser constituida por aquellas personas que ostentan dicha nacionalidad o etnicidad.

Esto quiere decir que para poder hablar de la constitución de la indigeneidad, se debe prestar oídos a la voz auténtica del indígena. Mariátegui mismo propugnó esta posición insistiendo en que los mestizos indigenistas, quienes lucharon por reclamar los derechos de los indígenas, no pudieron retratar “la verdadera esencia” de la vida indígena; “Mariátegui creía que solamente los indígenas podían representarse a sí mismos ‘objetivamente’ y fue solamente ‘cuando fueron capaces de producir [literatura indígena]’ que la sociedad pudiera obtener un reflejo verdadero de las historias indígenas y políticas culturales”<sup>14</sup> (García [en prensa]: cap. 2).

Por el contrario, si él que genera las definiciones identitarias *no* pertenece al grupo que está siendo definido, el proceso se trata más bien de *representación* de identidad antes que de *constitución*. Este miembro del grupo exógeno no puede constituir auténticamente el carácter indígena, sino sólo puede representar: es decir, simbolizar, retratar o representar, sustituir e imitar (Webster 1996: 1634-35). En el acto de representación, siempre hay algún grado de interpretación que incrementa, con el paso del tiempo, la posibilidad de sesgar la visión que nosotros, los observadores, recibimos de la realidad constituida en la vida de la gente en cuestión. Y tal como García acertadamente afirma, son verdaderos los peligros de la co-optación y erosión de la representación autónoma de los indígenas. Sin embargo,

los indígenas están construyendo claramente su propios espacios autónomos de representación. No están esperando [con los brazos cruzados] que otros construyan utopías para ellos. En vez de eso, [los indígenas] vienen construyendo sus propias organizaciones, sus propias luchas, y dejando a otros la búsqueda de los incas.<sup>15</sup> (García [en prensa]: cap. 6)

Pese a esto, la situación no está tan clara que digamos con respecto a la participación de los indígenas en la constitución de la identidad nacional. Una vez que se realice el cambio de la óptica estrecha de identidad grupal al ángulo más amplio de lo nacional, entonces se puede incluir más perspectivas en la consideración de la *constitución* de la identidad nacional.

Entonces, la gran pregunta es ¿cómo se constituye al agente indígena, tanto en términos de etnicidad propiamente dicha como en términos de participación en la identidad nacional? Para ser consti-

tuida de acuerdo a las definiciones esbozadas anteriormente, ¿acaso los indicios de la imagen andina examinados aquí necesariamente hayan sido producidos por los propios indígenas? Esto depende del nivel de constitución a que nos referimos: es decir, a la constitución de identidad étnica o identidad nacional. De hecho, la gran mayoría de las imágenes exploradas en el presente estudio pueden ser, según las circunstancias, tanto representativas como constitutivas.

### *Notables por su ausencia*

Una fuente obvia de imágenes de la identidad andina constituida es el *Perú El Dorado*. En un artículo en particular, “Manos que hablan/Hands that Speak”, el autor no sólo habla *acerca* de los “artesanos” (artistas) a quienes retrata en el artículo, sino que también habla directamente con ellos. Los artistas consideran que sus talentos son componentes importantes de su identidad, y que sus productos artísticos representan a su cultura indígena (PromPerú 1999: 64-77).

Por medio de sus trabajos, los artistas indígenas constituyen sus identidades como andinos. Sin embargo, no hay que olvidarnos que ellos también son miembros de una comunidad más amplia, la sociedad nacional peruana. Como tal están sujetos a la constitución en su calidad de miembros de dicha sociedad. Ahora bien, ¿cómo constituye el grupo dominante al grupo subalterno? En realidad, esta pregunta tiene diversas respuestas complejas dependiendo del lugar donde uno se encuentra en la sociedad.

Otro punto que complica la cuestión de la identidad indígena dentro de la identidad peruana tiene que ver con las influencias sociales a las que todos los ciudadanos están expuestos diariamente. Es difícil identificarse con la gente que muchas veces no se ve reflejada de manera positiva o no tiene gran representación o presencia en los medios de comunicación, tales como la televisión, las propagandas, las revistas y periódicos, las novelas, las películas, etc. Hasta se podría decir que los mismos indígenas absorben esta falta de representación en la sociedad en general e internalizan el mensaje latente de que no merecen ser incluidos en tales representaciones nacionales. Tal como un maestro de escuela indígena de Cuzco, señaló con un lenguaje poético,

Si nosotros [los peruanos] vamos a transformar este país en un lugar más democrático, el concepto de una nación multicultural y plurilingüe debe ir más allá del papel [la Constitución] y a nuestras escuelas y nuestras realidades, para que nuestros hijos puedan sentir que ser quechua es pertenecer, no ser extraños en su propio país.<sup>16</sup> (Rodolfo, entrevistado en García [en prensa]: cap. 2)

Las exploraciones de los reflejos y construcciones de identidad indígena en publicaciones periodísticas de mayor circulación, tales como las revistas *Sí*, *Caretas* y *La Banca*, entre otras, así como en los cuentos de ficción de varios autores peruanos de los '90, ilustran que las cosas que *no* se han dicho tienen tanta importancia como las cosas que *sí* se han dicho. El silencio puede ser tan revelador como la inundación de palabras o imágenes, aunque puede ser más difícil de detectarlo. En gran parte, el silencio respecto a los indígenas es precisamente lo que se puede detectar en las publicaciones antes mencionadas. Muchas veces no se informa acerca de ellos, ni se les da voz dentro del contenido de sus textos, con algunas excepciones infrecuentes. Además, si en estas revistas se muestran imágenes de los indígenas, típicamente aparecen como sirvientes que pertenecen a la clase obrera o la clase baja y terminan destacando sus penurias y sufrimientos. En otras palabras, enfatizan más el fracaso de estos grupos que sus éxitos. Esto es particularmente notorio en los programas de noticias televisadas donde las informaciones sobre los grupos más necesitados siempre exhiben caras indígenas sumergidas en la abyecta pobreza.

En el contenido principal así como en las propagandas de las revistas, se nota esta ausencia de lo indígena. Los gráficos de las revistas no retratan imágenes indígenas, ya sea en los artículos o en los anuncios comerciales. Por consiguiente, incluso en *Perú El Dorado*, que contempla la fuerte presencia indígena, estos anuncios reflejan una perspectiva netamente criolla. Por ejemplo, los balnearios para vacaciones, mostrados anteriormente en la propaganda comercial respecto a los Hoteles Posada del Inca, los restaurantes de primera categoría, los productos comerciales, hasta incluso las marcas más finas de cervezas internacionales son los tipos de productos que se anuncian. Este conjunto de discursos e imágenes de la revista añade un elemento contradictorio subyacente al conjunto de mensajes. De esta manera, destaca que la verdadera audiencia de *Perú El Dorado* definitivamente es la clase al-

ta y esta actitud negativa tiende a enmudecer la voz indígena y opacar la imagen verdadera del indígena reflejada en la revista.

¿Cuál es el significado semiótico y social de dicho silenciamiento? Jaworski opina que “[E]l silencio de la opresión es el estado deseable de todos los grupos de poder que temen que la mera expresión e intercambio de opiniones o el libre flujo de información amenace el status quo existente” (1992: 28). Tal vez el silencio en cuanto a la existencia de los pueblos indígenas, es un método inconscientemente utilizado para mantener el estatus quo. En realidad, dicho silencio se puede interpretar como expresión de la constitución de la sociedad peruana. Debido a la omisión de los indígenas de estas imágenes públicas, según los lentes de la sociedad dominante que controla la producción de la imagen nacional, lo indígena ha sido borrado, silenciado y opacado. De este modo, a lo largo de la historia, se han negado a diestra y siniestra las valiosas contribuciones de los indígenas a la construcción de *lo peruano* y al desarrollo de la nación en su conjunto. Esta interpretación corrobora gran parte de las afirmaciones de Mallon respecto a la participación política de los pueblos indígenas.

### **Representación: voces filtradas**

Rivero Martínez, en su novela *País de Jauja*, supera con creces el silencio mencionado anteriormente al proporcionarnos un ejemplo más positivo de *lo indígena* dentro de *lo peruano*. Yuxtapone los dos paradigmas a lo largo de su novela, tratando de demostrar el funcionamiento armonioso de ambos con la finalidad de crear una sociedad integrada. La siguiente cita ilustra la manera en que el autor logra esta fusión de ambas culturas. En esta cita, el protagonista Claudio toca el órgano para una misa especial en honor a los jaujinos fallecidos.

Y en medio de ese errar de tus pensamientos, cercano al desvarío, te afirmas en tu propósito de tocar el himno andino, porque ha de ser [...] el mejor canto de homenaje y de recuerdo a los finados y a la tierra en que vivieron y murieron. Lo harás, pues, aun si con ello incurres en la ira del organista [...] Entonas en voz baja su letra en quechua [...] y después la versión en español [...] Se juntan y transfiguran en ella la música de la *huaylijía* y del pasacalle [...], y la de los huaynos [...], y la de los yaravíes [...] Y no te importa ya si el padre Monteverde te lanza una reprimenda o te echa del coro. Mas no es así

[...] El anciano te mira, incrédulo, y dice solamente: “Estuvo muy bien, muchacho. Música extraña, incluso bárbara, pero de grandeza cósmica, y plena de un profundo sentimiento cristiano”. (Rivera Martínez 1993: 545-46)

La aceptación por parte del padre, de la improvisación de Claudio en el programa establecido, puede ser interpretada como metáfora de la aceptación nacional de la diversidad. Dentro de este contexto, el “pleno sentimiento cristiano” se refiere al estado católico, mientras que la “grandeza cósmica” reconoce la epistemología indígena. Al yuxtaponer de este modo las dos frases, se une lo nacional con lo étnico.

No obstante, se debe prestar atención al adjetivo “bárbara” que se usa para describir la música andina que toca el personaje Claudio. Mediante el uso de este adjetivo, el cura enfatiza inconscientemente la naturaleza asimétrica de la relación que existe entre lo nacional y lo étnico. Lo nacional es simplemente representado por “el sentimiento cristiano”, sin otros calificativos. Lo étnico, por el contrario, es un término marcado desde el punto de vista lingüístico. Aun más, en este caso particular, el término marcado “bárbaro” tiene matices peyorativos, lo cual implica connotaciones de lo premoderno e incivilizado, cuyos conceptos marginan lo que describen. Por consiguiente, en el análisis final, incluso esta metáfora de unidad está contaminada con un sentido de diferencia y marginación.

Similar a la novela de Rivera Martínez, la mayoría de las obras literarias de ficción incluidas en el corpus del presente estudio fueron de naturaleza más representativa. No hay presencia del “yo” indígena en ninguna de estas narrativas; todas las representaciones de los andinos son de la perspectiva de la tercera persona desde afuera, incluso el ejemplo previamente citado. No obstante, este hecho no impide la producción de un diverso rango de imágenes. En general, parece haber dos perspectivas regionales a partir de las cuales se retrata la imagen andina: a través de los ojos del andino mismo y de los ojos del costeño. En ambos casos, los lentes son los de los protagonistas no indígenas, y es interesante —y bastante relevante a la discusión previa sobre regionalismo— cómo la perspectiva de aquellos lentes cambia dependiendo de qué parte del país proviene el protagonista (o autor).

Tal como se ilustró en los pasajes anteriores, Rivera Martínez percibe el mundo a través de los lentes del serrano en *País de Jauja*.

Muestra una abertura a todas las culturas, incluyendo lo andino, en particular por parte del protagonista y su familia. La familia de Claudio es muy comprensiva de los estilos de vida andinos. Por ejemplo, la madre de Claudio tiene particular pasión por la música andina, la cual transmitió a sus tres hijos. A lo largo de la novela hay referencias frecuentes de identificación con la región y su gente, tales como “nuestros huaynos” (58), “nuestra gente” (73), y “una paz andina, tan nuestra” (87).

La sólida identidad de Claudio con los indígenas no es compartida con sus amigos, lo cual proporciona evidencia que incluso dentro de una región dada no todos comparten el mismo conjunto de identificaciones sociales y étnicas. Claudio se imagina estar enamorado de Leonor, una niña quechua de un pueblo en lo alto de las montañas, pero no comparte este secreto con sus amigos porque es consciente de sus reacciones negativas. Para sus amigos, todo es broma y con mayor razón la posibilidad que Claudio pudiera estar enamorado de “una chica del campo, una chola” (24). Lo que Rivera Martínez nos demuestra, entonces, es una dualidad en la sociedad, especialmente entre los criollos. Hay un segmento de la población de piel clara que se compadece de la gente nativa y aprecia sus valores y sus estilos de vida. Contrario a esto, hay un sector, que parece ser más numeroso —o por lo menos más estentóreo— que no participa en estos sentimientos, y cuyas reacciones oscilan entre la indiferencia y un rotundo odio y discriminación.

En *Ximena y dos caminos*, Riesco (1995) ilustra un patrón semejante en el que lo indígena es valorizado en alguna medida por la protagonista Ximena y su familia, pero no necesariamente por todos los miembros de la comunidad donde ellos viven. Además, Riesco presenta una perspectiva dual: por un lado, muestra cómo lo andino encaja en la vida social del pueblo donde viven; y por otro lado, retrata la óptica limeña. De manera que donde Rivera Martínez traza una cadena de puntos de vista del mundo estrecho de Jauja, una ciudad andina, Riesco se atreve ir más allá a fin de cruzar las fronteras ideológicas y geográficas entre la sierra y la costa.

Riesco presenta a Ximena como a una niña sobreprotegida por su madre y su ama de llaves de origen quechua. La niña Ximena tiene una imagen muy positiva de los quechuas y de cómo ellos encajan en su mundo. Por consiguiente, su sorpresa y conmoción son grandes cuando, durante las vacaciones de la familia en una playa cerca de Li-

ma, se da cuenta que no todos respetan a los quechuas de la misma manera que ella lo hace. Un día Ximena encuentra a una pareja joven aparentemente muy asustada y escondida en una habitación del tamaño de un closet en el hotel donde su familia se había hospedado. Su madre trata de reclamarle al dueño del hotel acerca de estos hechos, insistiéndole que les respete y les ofrezca una habitación decente. El dueño del hotel responde diciendo que ellos son todos serruchos (término despectivo para referirse a los indígenas de la sierra), pretenden no tener nada de dinero cuando de veras lo tienen, y fingen no comprender el español cuando realmente lo entienden. Dice que esa pareja le debe dinero y que no puede dejarles que se hospeden en el hotel sin que le paguen. La madre de Ximena se enfurece, entendiendo muy bien la mentalidad del hotelero, e insiste en que ella y su esposo pagarán la deuda de la joven pareja. El dueño del hotel se ríe y responde, “Ni soñarlo. [...] Se pasarían la voz entre ellos y andarían detrás de ustedes para que les hicieran el favor a todos. Créame, señora, no le conviene” (Riesco 1995: 161).

Esta actitud cínica hacia los indígenas es completamente nueva y totalmente conmovedora para Ximena, y aparentemente también para su madre. La conmoción de Ximena se agrava cuando su madre trata de pedirle que la niñera de Ximena, Libertad Calderón, venga para que le hable en quechua a esta pareja, ya que esta joven es nativa hablante del quechua y la madre de Ximena no lo es. Libertad muy enfáticamente se niega a cumplir este mandato y por su actitud se puede deducir que la niñera desea olvidarse de su indigeneidad: “¿Por qué debería hablar con ellos? [...] Me he olvidado completamente de esa lengua desde que vine a estudiar a Lima” (Riesco 1995: 162-63).

La reacción de Libertad demuestra el grado al cual ha sido influenciada por sus años de contacto con la sociedad limeña. No cabe duda que en Lima ella ha sufrido prejuicio y discriminación por ser de origen serrano y hablante nativa del quechua, de modo que ahora hace todo lo posible para evitar su vergüenza del pasado hasta llegar al extremo de negar su propia herencia étnica. Libertad Calderón sirve de espejo para reflejar las actitudes hacia los indígenas de los habitantes de la costa. Este hecho representa la experiencia típica de muchos andinos que emigran a las grandes ciudades de la costa.

Por su parte, Alfredo Bryce Echenique también nos ofrece una interpretación típica de los costeños en torno a lo indígena en el contexto



de la gran ciudad, Lima. En general, hay muy poca presencia indígena descrita en su novela *No me esperes en abril*. Esta ausencia casi total es el reflejo del silenciamiento social previamente discutido. Bryce Echenique muy raramente incluye a los indígenas en su narrativa, y cuando lo hace, tal inclusión se reduce solamente a elementos de la escena, es decir simplemente a modo de accesorios de fondo. Esta relegación de los indígenas a un segundo plano es otra manera de disminuir su importancia como agentes de la sociedad porque eventualmente termina opacando sus imágenes y silenciando sus voces.

Sin embargo, hay una escena reveladora al comienzo de la novela que provee un ejemplo de un personaje indígena fuerte, contrario a la pareja en la novela de Riesco.

Don Álvaro de Aliaga y Harriman le tosió su presencia en el *breakfast room* a su esposa... [Se dirigió] al muy joven y demasiado atento segundo mayordomo, “¿Saturnino, Paulino, Fortunato?”, al que esta mañana había encontrado más indígena que nunca. [...]

“[Jugo] de toronja, Paulino”. [...]

“Saturnino, señor”.

“Señor Saturnino, de toronja, por favor”.

“Sí, señor”.

[Al regresar el segundo mayordomo con el jugo]

“[...] Gracias, Fortunato ...”

“Saturnino, señor”.

“¡Qué incomodidad!”

“¿Qué ha hecho mal el pobre mayordomo, Álvaro?” [preguntó su esposa, doña Francisquita].

“Nada, que yo sepa, puesto que Saturnino no es un nombre que me moleste en lo más mínimo y siempre me confundo. [...] Más té, Saturnino, ahora que creo haber aprendido su nombre” (Bryce Echenique 1995: 16-18).

En esta escena, don Álvaro, el patrón criollo de la casa, continúa olvidándose del nombre de Saturnino, su sirviente indígena. Saca a relucir su actitud negativa que pareciera decir que todos los indios son iguales, ya que no se les puede diferenciar y además, ¿qué importa eso?, lo cual constituye una actitud común en la costa. En este sentido, el pasaje citado apoya la noción de silenciamiento y borradura (*‘erasure’*) de lo indígena. Sin embargo, en vez de simplemente aceptarlo, Saturnino

continúa corrigiéndole hasta que finalmente Don Álvaro aprende el nombre del sirviente, y de esta forma termina reconociéndole como a un ser humano propiamente dicho. Saturnino se niega a ser silenciado o borrado, ilustrando la posibilidad de ser un agente activo que reafirma la identidad étnica individual.

Aunque Bryce Echenique nos ofrece solamente este ejemplo, me parece que al igual que Riesco, nos proporciona una imagen más positiva de los indígenas haciendo sentir sus voces. Riesco destaca la fortaleza y firmeza del Ama Grande, el ama de llaves y niñera quechua de Ximena, quien no duda en expresar lo que siente en forma contundente y hace que la escuchen. En este aspecto, estos personajes ilustran también la posibilidad de un nuevo paradigma de inserción de lo indígena en lo peruano, pero esto presupone que más indígenas tengan la fortaleza y convicción para hablar en voz alta frente a las posibles sanciones. Por consiguiente, para que dichos ejemplos tengan un impacto positivo en la identidad nacional, necesitan ser incorporados en la imagen pública en el sentido más amplio de la palabra.

## Conclusión

Tal como he señalado a lo largo del presente trabajo, no es muy fácil definir la identidad nacional. Todos los ejemplos en su conjunto ilustran la naturaleza fraccionada tanto de la sociedad peruana como de su auto-imagen. Hay tantas voces y tantas perspectivas que es difícil de tomar en consideración a todas ellas. En efecto, muchas veces parece que la hegemonía necesariamente no tiene interés en tomar en cuenta e incluir todas las opiniones y los puntos de vista. Además, existen múltiples factores desconcertantes en la psicología del proceso. Según lo mencionado en la primera sección de este ensayo, los peruanos mantienen una relación de amor y odio en dos direcciones: con España y el resto del mundo desarrollado por un lado, y por el otro con su propia herencia autóctona. En su afán de desarrollar una identidad singular, deben encontrar la forma de mediar entre estos dos polos.

Tales dicotomías son más aparentes en las representaciones literarias que me ha tocado examinar. Me parece que las clases medias y altas de los grandes centros metropolitanos, especialmente los de la costa, siempre valoran más a otros países y a otras culturas. Por ejemplo, Bryce Echenique en su obra *No me esperen en abril*, hace que sus perso-

najes criollos consideren a Inglaterra y los Estados Unidos como fuentes de identidad. Esto se demuestra por el hecho de que al comienzo de la novela los padres están planeando para sus hijos un internado al estilo británico, ya que don Álvaro y doña Francisquita se educaron en Inglaterra y Estados Unidos, respectivamente.

Viviana Mellett, otra escritora peruana, ofrece más evidencia de esta valoración de lo extranjero en su cuento “La otra Mariana” de la colección titulada *La mujer alada*. Ernesto, el protagonista, quiere ver una película con Ursula Andress o Bo Derek (Mellett 1994: 10). Su elección de una actriz escandinava o americana, rubia, alta y atractiva, indica una preferencia por algo fuera de la norma general de apariencia física de las peruanas.

Según todas las fuentes que he estudiado, me parece que es imposible, tal como sostiene Ortega (1978; 1988), Meneses (2002) y otros, hablar de una identidad peruana bien definida. Tanto es así que Meneses argumenta que el mismo discurso de diversidad funciona para impedir la formación de una identidad nacional:

En la actualidad existe una corriente muy fuerte, el discurso de la diversidad, que señala el lema de “la unidad en la diversidad” como solución para el problema de la identidad en el país. Es un planteamiento que se afianza en una visión postmodernista que relativiza todo discurso objetivo y se pone en duda la posibilidad de una cultura nacional. (2002)

Por otro lado, es igualmente obvio que los indígenas han desempeñado y siguen aún desempeñando un papel importante en la construcción de la nación, aunque las historias oficiales traten de ignorar dichas contribuciones. Tanto los indígenas propiamente dichos como los llamados “indígenas mestizos” (de la Cadena 2000) han contribuido de alguna manera u otra, a la percepción pública de lo peruano. Además, son los indígenas andinos quienes constituyen la etnia mayoritaria del país y no tiene ningún sentido que los sectores hegemónicos no reconozcan este hecho (cfr. Meneses 2002). Sin embargo, en las obras que forman parte del corpus del presente estudio, la participación de los indígenas en la formación de la identidad peruana está asimétricamente representada.

Hay fuerte identificación étnica en muchas regiones del Perú, particularmente en los Andes. El grado de esta identificación étnica

que contribuye a la identidad nacional depende también en gran parte de los sentimientos regionales. Es decir, el regionalismo, así como la clase social y el estatus económico, influyen fuertemente al *locus* de lo indígena en la sociedad peruana. Las clases más ricas, especialmente en Lima y otras ciudades costeñas, prefieren establecer sus conexiones con modelos europeos y norteamericanos. Sin embargo, esto no impide que los demás vectores sociales –incluyendo a los académicos e intelectuales de todas partes de la nación– aprecien y valoren la herencia indígena que enriquece la cultura a través de sus medios tradicionales de expresión tales como la música y la “artesanía”. Según dichos intelectuales, sin lugar a dudas, la peruanidad se constituye mediante la inclusión de las contribuciones culturales de todo el mosaico de grupos étnicos de la nación en todas las esferas nacionales. Ésta fue la perspectiva, por ejemplo, de José María Arguedas a lo largo de su vida y su carrera. Asimismo, sigue siendo la perspectiva de muchos intelectuales y activistas indígenas, tal como García anota en varias partes de su libro.

La integración nacional y la diversidad [...] no fueron temas de conflicto, sino dos grandes melodías que podrían ser armonizadas. [...] Para Arguedas, el acceso a la modernidad [no] implica la destrucción de lo que es el quechua; uno puede ser quechua y moderno al mismo tiempo.<sup>17</sup> (García [en prensa]: cap. 2)

Para ser indígena no tenemos que ser sucios, dormir en la misma cama y comer cuy. Tenemos que hablar en nuestra lengua y en español, tenemos que tejer y escribir, tenemos que caminar con nuestras llamas y volar en aviones, tenemos que conservar nuestras tradiciones y ser modernos al mismo tiempo.<sup>18</sup> (Mario, entrevistado en García [en prensa]: cap. 5)

Sin embargo, es preciso recordar que la identidad peruana no es la única que es constituida o representada en la imagen nacional, sino también la indígena. Existen dos paradigmas en lo que concierne a la constitución de la identidad indígena. El primero es de origen étnico, que nace de la misma cultura indígena. Durante siglos, los indígenas han demostrado hasta el cansancio la importancia del mantenimiento de sus raíces culturales, mientras que al mismo tiempo vienen desplegando esfuerzos a fin de lograr el sitio que verdaderamente les corresponde en la sociedad. Los indígenas son flexibles y adaptables como to-

do ser humano. Dicha flexibilidad y adaptabilidad, les ha permitido sobrevivir durante la larga historia de repetidas dominaciones.

El segundo paradigma funciona desde la perspectiva nacionalista, es decir desde fuera de la cultura indígena. Dada la tendencia a utilizar la *cultura* indígena como componente de la identidad nacional, el sector hegemónico que difunde dicha identidad termina por creer que posee el derecho de constituir “lo indígena” (pero no a *los* indígenas) como parte de la identidad nacional. Con frecuencia el punto de vista hegemónico considera a la gente indígena como una entidad no existente, borrrable, ignorable y desechable. Al mismo tiempo, la perspectiva nacional no duda en apoderarse de la imagería cultural andina cuando ésta sirve sus propósitos. En este sentido, a menudo, *lo andino* –mas no *los indígenas*– es representado como “el Perú auténtico” o de alguna manera “más peruano” que las otras regiones del país. Lo andino se convierte en un espacio privilegiado para la construcción de una identidad peruana, pero solamente a nivel ideológico, o en el sentido abstracto de la historia antigua, la artesanía moderna o las conceptualizaciones de “cultura”. El problema radica en el hecho de que, a pesar de la utilización de la *cultura* indígena en la identidad peruana, las *personas* indígenas no son reconocidas como pertenecientes a la nación.

A lo largo de este ensayo, he intentado hacer explícitas las presunciones implícitas de la sociedad, presentes en los diversos textos bajo estudio. Entender estas presunciones, contribuye a la comprensión de muchos factores sutiles que cumplen una función fundamental en la creación y preservación de la imagen nacional en general, y de la peruana en particular. Además, dicha comprensión ayuda a desenredar los hilos de la compleja situación social peruana y clarificar exactamente por qué es demasiado difícil, aun para los propios peruanos, poder llegar a un acuerdo respecto a la construcción de una identidad nacional unificada.

## Notas

- <sup>1</sup> La versión preliminar del presente trabajo fue presentada en el simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, como parte del 51<sup>o</sup> Congreso Internacional de Americanistas, cuyo evento tomó lugar del 14 al 18 de julio de 2003 en Santiago de Chile. El título original de la presentación fue “Voces

incluidas y voces excluidas: lo indígena en la construcción de una identidad nacional peruana”. Mis profundos agradecimientos a Serafín M. Coronel-Molina, Lelia Albarracín, Jorge Alderetes, Viviana Quintero y Rodolfo Cerrón-Palomino, por sus valiosos comentarios y acertadas sugerencias en cuanto al contenido de este ensayo.

- 2 Todas las traducciones al español de las citas originales en inglés pertenecen a la autora del presente trabajo.
- 3 “A mere category of persons (say, occupants of a given territory, or speakers of a given language, for example) becomes a nation if and when the members of the category firmly recognize certain mutual rights and duties to each other in virtue of their shared membership of it. It is their recognition of each other as fellows of this kind which turns them into a nation, and not the other shared attributes, whatever they might be, which separate that category from non-members”.
- 4 “A man without a nation defies the recognized categories and provokes revulsion. [...] A man must have a nationality as he must have a nose and two ears; a deficiency in any of these particulars is not inconceivable and does from time to time occur, but only as a result of some disaster, and it is itself a disaster of a kind. All of this seems obvious, though, alas, it is not true. But that it should have come to *seem* so very obviously true is indeed an aspect, or perhaps the very core, of the problem of nationalism”.
- 5 “Democracy and citizenship in Latin America are aspirations for us all; however, they are still more of a promise than a reality, especially for indigenous peoples. Our societies have not stopped discriminating against certain categories of individuals and peoples (*personas y pueblos*); and they continue to allow intolerance, inequality, and authoritarianism. Broad sectors of the population have no rights; other sectors do not respect the rights of others. Our societies are fragmented and still suffer modes of domination and exclusion”.
- 6 “Given the variety of cultural expressions in the past as well as in the present, it seems very limiting to focus only on traits that appear to persist in order to define what is Andean to the detriment of all the forms that may or may not have persisted but should be considered equally Andean”.
- 7 “[Ethnicity] is a perception of commonality and belonging supported by a myth of common ancestry. [...] This definition stresses] the *subjective* and psychological quality of this perception, rather than its objective ‘substance’. [...] ‘[I]dentity does not draw its sustenance from facts but from perceptions, perceptions are as important or more than reality when it comes to ethnic issues”.
- 8 “Indian peasants live in such a primitive way that communication is practically impossible. It is only when they move to the cities that they have the opportunity to mingle with the other Peru. The price they must pay for integration is high – renunciation of their culture, their language, their beliefs, their traditions, and customs, and the adoption of the culture of their ancient masters. After one generation they become mestizos. They are no longer Indians”.
- 9 “As a result of my background – and, crucially, of my academic training – I belong to Peruvian elite intellectual circles where ‘whites’ predominate, and where, as a

result of implicit racialized feelings, people either politely ignore my skin color or consider me white. I think that most less-privileged Peruvians would not make a crucial distinction between me and individuals considered white by North American standards. Some provincial university students [...], who are aware of racial and cultural identities as concepts, would accept in a conversation that I am *mestiza* (because of my brown skin), but they would at the same time consider me *limeña* and, given the geographical construction of race in Peru, socially white”.

- 10 A pesar de la apropiación y exhibición de la imagería indígena, los políticos, una vez llegados al poder, se olvidan de sus intentos de solidaridad y sus promesas a favor de los indígenas.
- 11 De la Cadena (2000) utiliza esta terminología para señalar la fluidez del concepto de “raza”, especialmente en el contexto cuzqueño. “[...] ‘mestizo’ and ‘Indian’ are not fixed identities but rather are relational and contextual – one can be mestizo in one context and Indian in another; one can be mestizo (as a social condition, i.e., urban and literate) but with indigenous cultural traits. Thus for these ‘indigenous mestizos’ being Indian or mestiza is not about blood nor about unilinear acculturation, but rather about improving one’s social conditions” (England 2001).
- 12 Lamentablemente, hoy en día, la Congresista Arpasi sufre rechazo no sólo por parte de sus colegas del Congreso de la República, sino también por parte de su propio pueblo aimara en Puno. Este rechazo parece que es debido, en parte, a su afiliación con el partido oficialista del Presidente Alejandro Toledo –quien actualmente mantiene tan sólo el 6% de popularidad a nivel nacional (Consulta Mitofsky 2004 [en línea])– y su amistad con Eliane Karp, la esposa del mencionado presidente. En meses recientes, la señora Karp ha sido acusada, entre otras cosas, de mala administración de los fondos de la organización no gubernamental CONAPA (Comisión Nacional de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos; Díaz [en línea]), cuya función es “promover el fortalecimiento, la institucionalización y el desarrollo con identidad” (CONAPA [en línea]) de las poblaciones indígenas del Perú. Otra razón por la cual los pueblos originarios aimaras de Puno rechaza a la Congresista Arpasi es porque ellos se sienten traicionados por la percibida falta de solidaridad abierta de Arpasi y su silencio en el Congreso en torno a las luchas de estos pueblos por sus derechos reivindicatorios (Cerrón-Palomino, comunicación personal 30/06/04).
- 13 “[T]he Peruvian state, consolidated through the repression and fragmentation of popular political cultures, had no capacity for inclusion or hegemony. [...] [O]fficial political discourse conceptualized a limited national polity defined by quality rather than quantity. Only the civilized and educated – which by definition excluded communal peasants and illiterate Indians – could participate in modern political society”.
- 14 “Mariátegui believed that only indigenous peoples could represent themselves ‘objectively’, and it was only ‘when they were capable of producing [indigenous literature]’ that society would obtain true accounts of indigenous history and cultural politics”.
- 15 “Indigenous people are clearly constructing their own autonomous spaces of representation. They are not waiting for others to construct utopias for them.

- Instead, they are building their own organizations, advancing their own struggles, and leaving the search for Incas to others”.
- 16 “If we [Peruvians] are to transform this country into a more democratic place, the concept of a multicultural and plurilingual nation must go beyond the paper [the Constitution] and into our schools and our reality, so that our children can feel that to be Quechua is to belong, not to be strangers in their own country”.
  - 17 “National integration and diversity [...] were not clashing themes, but rather two grand melodies that could be harmonized. [...] For Arguedas, access to modernity [did not] imply the destruction of what is Quechua; one can be Quechua and modern at the same time”.
  - 18 “To be Indian we do not have to be dirty, sleep in the same bed or eat guinea pig. We have to speak in our language and in Spanish, we have to weave and write, we have to walk with our llamas and fly on planes, we have to retain our traditions and be modern at the same time”.

## Referencias

- Amnesty International  
 (1997) “Women’s human rights in memory of Maria Elena Moyano”. [En línea].  
<http://www.amnesty.org/ailib/aipub/1997/AMR/24600397.htm>
- Anderson, Benedict  
 (1991) *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, ed. rev. Nueva York: Verso.
- Arpasi, Paulina  
 (2001) “Entrevista”. *Perfiles del Siglo XXI*. [En línea].  
[http://www.revistaperfiles.com/2003\\_temas/dialogo/2001/12\\_01\\_a.asp](http://www.revistaperfiles.com/2003_temas/dialogo/2001/12_01_a.asp)
- Bryce Echenique, Alfredo  
 (1995) *No me esperen en abril*. Lima: Peisa.
- Chatterjee, Partha  
 (1986) *Nationalist thought and the colonial world: A derivative discourse*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Chirinos, Andrés  
 (1997) “An experience of indigenous literacy in Peru”. En Nancy H. Hornberger (Ed.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up* (pp. 251-265). Berlin: Mouton de Gruyter.
- CONAPA  
 [En línea] <http://www.conapa.gob.pe/principal.htm>
- Consulta Mitofsky  
 (2004) “Aprobación de mandatarios en América: recopilación de encuestas de opinión”. 14/06/2004. [En línea].  
[http://www.consulta.com.mx/interiores/99\\_pdfs/14\\_entorno\\_i\\_pdf/ei\\_200402\\_Eval\\_Mand.pdf](http://www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/14_entorno_i_pdf/ei_200402_Eval_Mand.pdf)



- Cornejo Polar, Antonio  
(2004[2002]) "Entrevista: Sobre literatura en los Andes". *Foro Literario*, 08/06/2004. [En línea]. <http://www.jerez2020.com/amenus/aforoliterario.asp>
- Conversi, Daniele  
(2002) "Conceptualizing nationalism: An introduction to Walker Connor's work". En Daniele Conversi (Ed.), *Ethnonationalism in the contemporary world: Walker Connor and the study of nationalism* (pp. 1-23). Londres: Routledge.
- Cronehed, Johan  
*Identidad y nacionalismo en Perú, el espejo del conflicto de los indígenas quechuas*. Resumen del libro. [En línea]. <http://www.algonet.se/~demos/publicac/libroper.htm>
- Cuarto Poder  
(2004) La nueva Lima. Noticiero televisado, 27/06/2004.
- DeGregori, Carlos Iván  
(2000) "Panorama de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso". En Carlos Iván DeGregori (Ed.), *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana* (pp. 20-73). Lima: Instituto de Estudios Peruanos/Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico Centro de Investigación.
- de la Cadena, Marisol  
(2000) *Indigenous mestizos: The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Díaz, Derry  
(2004) "Culpan a Karp por caso Conapa". *La República*, 02/07/04. [En línea]. [http://www.quechuanetwork.org/news\\_template.cfm?news\\_id=1804&lang=s](http://www.quechuanetwork.org/news_template.cfm?news_id=1804&lang=s)
- England, Sarah  
(2001) "Indigenous mestizos: The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991". Reseña del libro. *Journal of Political Ecology: Case Studies in History and Society*, 8. [En línea]. [http://www.library.arizona.edu/ej/jpe/volume\\_8/701England.html](http://www.library.arizona.edu/ej/jpe/volume_8/701England.html)
- García, María Elena  
*Walking with llamas and flying in planes: Indigenous identities, development and multiculturalism in Peru*. Palo Alto, California: Stanford University Press (en prensa).
- Gellner, Ernest  
(1983) *Nations and nationalism*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Hutchinson, John y Smith, Anthony D.  
(1996) "Introduction". En John Hutchinson y Anthony D. Smith (Eds.), *Ethnicity* (pp. 3-14). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Jaworski, Adam  
(1992) "How to silence a minority: The case of women". *International Journal of the Sociology of Language*, 94, 27-41.
- Klarén, Peter Flindell  
(2000) *Peru: Society and nationhood in the Andes*. Nueva York: Oxford University Press.

- Kristal, Efraín  
 (1991) *Una visión urbana de los Andes: génesis y desarrollo del indigenismo en el Perú 1848-1930*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Mallon, Florencia E.  
 (1995) *Peasant and nation: The making of postcolonial Mexico and Peru*. Berkeley, California: University of California Press.
- Manrique, Nelson  
 "Identidad y pertenencia en el espacio andino". [En línea].  
<http://www.cefir.org.uy/docs/dt27/05/Manrique.htm>
- Marr, Timothy Gordon  
 (1998) *The language left at Ticio: Social and cultural perspectives on Quechua loss in Lima, Peru*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Liverpool, Inglaterra.
- Mazzotti, José Antonio  
 (2000) "Resulta aberrante hablar de Garcilaso como de un adelantado de la nacionalidad peruana". Entrevista por Paolo de Lima. [En línea].  
[http://www.andes.missouri.edu/andes/Cronicas/pdl\\_mazzotti.html](http://www.andes.missouri.edu/andes/Cronicas/pdl_mazzotti.html)
- Meneses Tutaya, Norma  
 (2002) "Las dimensiones de la identidad nacional". *Letras*, 103-104, 219-231 (Lima, Perú). [En línea]. [http://www.quechuanetwork.org/view\\_opinion.cfm?lang=f&post\\_id=1208](http://www.quechuanetwork.org/view_opinion.cfm?lang=f&post_id=1208)
- McCarry, John  
 (1996) "Peru begins again". *National Geographic*, 189, 5, 2-35.
- Mellet, Viviana  
 (1994) *La mujer alada*. Lima: Peisa.
- Ortega, Julio  
 (1988) *Crítica de la identidad: la pregunta por el Perú en su literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, Julio  
 (1978) *La cultura peruana. Experiencia y conciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Rescaniere, Alejandro  
 (1995) "En torno al individuo andino: imágenes e identificaciones". *Antropológica*, 14. (Pontificia Universidad Católica del Perú). [En línea].  
<http://www.pucp.edu.pe/eculpub/revistas/antrop/ortiz.html>
- Paredes Oporto, Martín  
 "Asedios al indigenismo". [En línea].  
<http://www.desco.org.pe/publicaciones/QH/QH/qh128mp.htm>
- Poole, Deborah  
 (1997) *Vision, race, and modernity: A visual economy of the Andean image world*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- PromPerú  
 (1996) "35 Symbols [sic] that identify Peru". *Perú El Dorado. Revista Internacional del Perú*. Julio-Sept. 1996. [En línea]. [http://www.peruonline.net/especiales/el\\_dorado/Jul-Se96/Simbolos/Simbol-i.htm](http://www.peruonline.net/especiales/el_dorado/Jul-Se96/Simbolos/Simbol-i.htm)

PromPerú

- (1998) Peru: Paraíso Gastronómico. *Perú El Dorado. Revista Internacional del Perú*. Julio–Sept. 1998.

PromPerú

- (1999) Arte Popular/Peruvian Handicrafts. *Perú El Dorado. Revista Internacional del Perú*. Enero–Marzo 1999.

Riesco, Laura

- (1995) *Ximena de dos caminos*. Lima: Peisa.

Rivera Martínez, Edgardo

- (1993) *País de Jauja*. Lima: Peisa.

Sánchez Fuentes, Julia María

- (2000) “Don Ernesto Sánchez Fajardo, el Jilguero del Huascarán”. *Biblioteca Nacional del Perú*. [En línea]. <http://www.binape.gob.pe/Musi/Jh/jilguero.htm>

Stein, William.

- “Rethinking Peruvian studies: De-essentializing the Andean”. *Ciberayllu*. [En línea].

[http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws\\_andean/ws\\_andeanists1.html](http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws_andean/ws_andeanists1.html);

[http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws\\_andean/ws\\_andeanists2.html](http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws_andean/ws_andeanists2.html);

[http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws\\_andean/ws\\_andeanists3.html](http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws_andean/ws_andeanists3.html);

[http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws\\_andean/ws\\_andeanists4.html](http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws_andean/ws_andeanists4.html);

[http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws\\_andean/ws\\_andeanists5.html](http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/ws_andean/ws_andeanists5.html)

Vargas Llosa, Mario

- (1993) *Lituma en los Andes*. Barcelona: Planeta.

Vich, Víctor

- “Vicisitudes trágicas: territorio, identidad y nación en los *Paisajes peruanos*, de José de la Riva-Agüero y Osma”. [En línea].

<http://revistandina.perucultural.org.pe/textos/vicisitudes.doc>

*Webster's encyclopedic unabridged dictionary of the English language*

- (1996) Nueva York: Gramercy Books/Random House.

Weismantel, Mary

- (2001) *Cholas and pishtacos: Stories of race and sex in the Andes*. Chicago: University of Chicago Press.



# LA RELIGIOSIDAD DEL INDÍGENA ANDINO Y EL CULTO A LAS VÍRGENES

---

Herminia Terrón de Bellomo  
*Universidad Nacional de Jujuy, Argentina*

## Introducción

El objetivo de este trabajo consiste en relevar procedimientos discursivos provenientes de la tradición oral y de manifestaciones orales actuales, referidos a la aparición y culto de distintas Vírgenes en la región del Noroeste Argentino. Con el conocimiento de la existencia en Latinoamérica de un culto general a las apariciones de la Virgen, denominado “culto mariano”, este estudio se centra en la búsqueda de los rasgos específicos de este fenómeno en relación con la cosmovisión del hombre andino. Ciertas constantes verificadas en los relatos orales registrados en la región andina del Noroeste Argentino, permitieron el estudio de las mismas desde una mirada semiótica y comparatista.

## Primeras aproximaciones al problema

La misión evangelizadora de la conquista se orientó en distintas ocasiones hacia el culto específico de una persona sagrada, pues ésta era una de las vías más directas para lograr la “conversión” de los nativos. Es así como la devoción hacia santos, santas y otras expresiones personificadas en imágenes de Cristo y la Virgen María, constituyó una de las formas más efectivas de acceso ideológico en el campo de lo religioso.

El culto a la Virgen María aportado por la conquista, se extendió por todo el territorio de lo que hoy llamamos Latinoamérica, adoptando distintas características según las regiones geográficas y culturales, pero manteniendo siempre algunas particularidades básicas comunes, entre las que se cuenta que siempre el culto es hacia una imagen de la Virgen que aparece con atributos si no idénticos, muy similares en cuanto a rostro, color de tez y vestimenta. De esta manera, se trató de concretar en estas imágenes algunos aspectos de la religión que se intentaba imponer, acudiendo para ello a actitudes hacia lo sagrado que ya existían en los pueblos originarios. Esto explica la fuerza y la persistencia del ingreso del culto a la Virgen en el universo ceremonial andino, donde mantiene su autoridad no sólo en áreas rurales sino también en las urbanas. Es así que tanto en los pueblitos más alejados como en la capital de Jujuy, la Virgen preside fiestas, realiza milagros, recibe ofrendas, entre las que se incluyen largos y penosos peregrinajes, es decir, es una presencia viva en la actividad socio-cultural de la zona.

Consideramos al Noroeste Argentino –región en la que se centra nuestro estudio– perteneciente a una región mayor que abarca el norte de Chile, sur de Bolivia y Perú, zonas que pertenecen al antiguo *tawantinsuyu* o Imperio Incaico. El estudio de este culto, entonces, es un aporte importante para la configuración de la cultura de la gente de la región andina y para su mejor comprensión, se hace necesario delimitar los conceptos de “religión” y “religiosidad”.

Las distintas vírgenes, objeto del culto popular, casi siempre están rodeadas de relatos que se refieren a su origen, a su capacidad milagrosa o a acciones llenas de misterio, lo que conduce a que se registre a su alrededor, una serie de relatos que responden a la característica de leyendas. Este es el caso de la Virgen del Rosario de Río Blanco y Paypaya venerada en San Salvador de Jujuy y en la cercana población de Río Blanco, que se remonta a la época de la independencia, cuyo relato participa de las características de leyenda religiosa, pero también histórica y además contiene elementos maravillosos. Este triple aspecto no hace más que confirmar el carácter impreciso del término leyenda, que está en contacto tanto con el cuento maravilloso, como con el mito, con lo sagrado y con lo profano, con la historia y con la anécdota (Honko 1990: 39).

Los relatos referidos a apariciones de vírgenes están estrechamente relacionados con la religión. Sin embargo, al investigar descubrimos

que estos relatos estaban impregnados de otros conceptos, ya que, si consideramos a la religión como “un corpus teórico, orgánico, culto e institucionalizado” (Giraud de Frangoulis: mimeo), no es esto lo que está puesto en juego en los relatos, sino aquéllo que antropólogos, fenomenólogos de las religiones y teólogos han llamado religiosidad y que consiste en “una práctica, rigurosa o no, de un presupuesto religioso” (Giraud de Frangoulis: mimeo).

Ahora bien, este concepto de “religiosidad” es portador de ciertas connotaciones culturales, ya que para el campo semántico que nos interesa, aparece con el calificativo de “religiosidad popular”. Percibimos en el segundo término un matiz peyorativo, relacionado con falta de instrucción “libresca” y en oposición a la información “calificada” que es patrimonio de grupos que detentan poder y autoridad. La iglesia católica es uno de esos grupos o instituciones que además de mantenerse al margen de estas expresiones no canónicas, manifiestan su desprecio por ellas, de manera no siempre encubierta. Es así que, el concepto que etimológicamente, por provenir del latín *religare*, significa relacionarse con la divinidad o con la trascendencia, marca aquí una oposición entre lo que podríamos llamar religión “oficial” (culto, etnocéntrica) frente a las expresiones populares relacionadas con esa religión y que se ha convenido en llamar “religiosidad”.

Estas apreciaciones nos llevan a delimitar el concepto de cultura y optamos por seguir las propuestas de Lotman, quien, ante las múltiples definiciones existentes, determina que todas tienen elementos en común, por más diferentes que ellas sean. Según este teórico, esas connotaciones comunes pueden centrarse en dos. En primer lugar, la cultura posee rasgos distintivos que la diferencian de la no-cultura, distinción necesaria para confrontar saberes, tipos de vida, religión, comportamientos. En segundo lugar, la cultura interviene como un sistema de signos y son éstos los que la caracterizan en relación a la no-cultura (Lotman 1979: 67-68). Si los trazos distintivos de una cultura son detectables es porque mantienen una determinada organización estructural, similar a la estructura de una lengua natural, en el sentido de que la lengua es un sistema de organización del cosmos. La lengua existe incorporada a un sistema más general, que es la cultura. Al tener una existencia paralela (lengua y cultura), la cultura cumple la función de “organizar estructuralmente el mundo que rodea al hombre”, según lo expresado por Lotman (1979: 70).

Esto implica entender la cultura como un conjunto de sistemas en funcionamiento y, para las ideas que venimos delineando, consideramos el concepto clásico de dos culturas en oposición: una alta y otra baja, la magna cultura de unos pocos instruidos, dentro de la cual se encontraría la religión “oficial” y la pequeña tradición cultural del resto, es decir, del pueblo, en la cual se inscribiría la religiosidad popular. Considerada así, la religiosidad popular es un conjunto de representaciones producidas por el pueblo, cuyo referente último es la relación con la trascendencia. Este grupo social percibe dicha relación, la interpreta y la traduce en signos, a los que dota de significaciones propias.

Así, en la religiosidad popular, cada una de sus manifestaciones es una presentación y no una representación, como lo es en la religión “oficial”. Dentro de la religiosidad popular, cada vez, lo que se dice es la experiencia misma, no una verdad ancestral, si bien los ritos populares se dan dentro de un entorno relacionado con los mitos originarios. De la misma manera que cuando estudiamos la relación del hombre con la divinidad en una situación trascendental como es la presencia de la muerte o la posibilidad de un más allá terrenal, expresábamos que el informante o relator decía “nada más que lo que sabe”, aquí decimos que lo que se dice es “solamente lo que se experimenta” y por lo tanto, se tiene por verdad.

### **Leyendas, mitos y cuentos de Vírgenes**

Hemos hablado de mitos, ritos, religión y religiosidad, todo ello conforma el imaginario popular, concepto que aún debemos delimitar, pero que hasta ahora se va conformando en un proceso simbiótico del que participan lo tradicional y lo moderno, lo local y lo foráneo, lo consciente y lo atávico. Este proceso nos conduce a un concepto clave en la cultura americana, el de heterogeneidad, manifestada por el hombre de esta tierra que deja oír su voz a través de estas presentaciones en las que percibe una relación con la trascendencia, la interpreta y la traduce en signos a los que da significaciones propias. El concepto de heterogeneidad que utilizamos en este estudio sigue la propuesta de Cornejo Polar que él aplicara especialmente al mundo andino, entendida como “una realidad dividida y desintegrada, marcada por una relación de dominación y dependencia, relación derivada del desarrollo desigual de sus espacios sociales” (Cornejo Polar 1977, citado en Bueno 1996: 22-23).



De manera que hechos como los de las apariciones de vírgenes, además de su relación con la religión y con el imaginario popular, cumplen funciones muy específicas, tales como las de crear un sistema simbólico que permita a la comunidad que produce estos relatos, insertarse en la realidad de una manera determinada. Es decir, este sistema simbólico es representativo de su particular inserción en el mundo.

Si convenimos que la religión que aquí llamamos “oficial” fue impuesta, ya que la evangelización fue uno de los móviles de la conquista y su objetivo fue el de consolidar su discurso ideológico y trató de legitimar su autoridad apelando a la sacralidad, el pueblo americano, en cambio, sintió esta imposición como una lista de prohibiciones, en las que el dolor y la culpa eran las ideas dominantes.

Ahora bien, nos interrogamos por qué el pueblo acude a representaciones paralelas. En principio, el hombre —genérico, universal— necesita la sacralidad y necesita la creencia, pero llega un momento en que aquélla que fue impuesta deja de ser creíble porque no modifica situaciones angustiosas o no otorga lo que se le pide. Por ello, el pueblo genera representaciones que respondan a sus necesidades, sobre todo, materiales. De aquí, estamos a un paso de los milagros, que cumplen distintas funciones, pero que son un requisito indispensable para que la religiosidad popular se mantenga. Sin ahondar, por ahora, en lo que un milagro significa en sí, podemos inferir sus funciones: desafiar, o no aceptar el orden establecido; su existencia construye un espacio posible para la justicia, pero sobre todo, su manifestación es un modo de resistencia cuando la realidad resulta imposible de cambiar.

Volviendo ahora a la oposición principal entre religión “oficial” y religiosidad popular: “la religión como la institución más importante en todas las sociedades históricas” (Castoriadis 1999: 203), siente temor ante estas manifestaciones del pueblo, pues piensa que amenazan sus jerarquías. Su manera de reaccionar es múltiple, pero generalmente se expresa por un desprecio por estas manifestaciones populares y una negación de su posible “sacralidad”. Un ejemplo claro lo tuvimos en el año 1999, cuando un grupo de fieles aseguró haber visto la imagen de la Virgen sobre una de las paredes exteriores del Hospital Pablo Soria de la ciudad de San Salvador de Jujuy; de allí en adelante comenzaron a desfilar largas caravanas para ver esa “aparición”. Desconocemos el momento en que la concurrencia al lugar disminuyó hasta desaparecer, pero resulta muy significativo que, poco tiempo

después de esta ausencia de fieles, en el parque que queda justo al frente de la pared del hospital que reflejaba la imagen de la Virgen, se erigiera una pequeña ermita con una imagen en yeso de la Virgen y con la inscripción: “Ella es la gran misionera. Ella obrará milagros”.

Siendo la religiosidad popular la que nos interesa estudiar, vemos en sus manifestaciones ciertas contradicciones: por un lado, pretende independizarse de la religión “oficial” y busca generar un campo semántico propio; pero por otro lado, toma lo que puede de esa religión para ser revalorizada como igual. Esto no es nuevo, fue una de las tantas estrategias aplicadas por el pueblo americano cuando vio que sus dioses, sus mitos y sus ritos eran destruidos: aprovechó las festividades de la religión impuesta para seguir celebrando sus propias festividades, táctica que también utilizaron los conquistadores. Se trataba más bien de compartir algunos significados, por ejemplo el culto mariano, pero éste tendrá distintos lugares de producción y distinto proceso de semantización.

En el caso expuesto, se intentó la ocurrencia de una “hierofanía”, es decir, una manifestación de lo sagrado por una visión. Por la intervención de la iglesia, no se siguió el proceso, que seguramente llevaría a la realización de algún milagro, lo que hubiera llevado, probablemente a resignificar esa pared como espacio sagrado.

Distinto es el caso de la Virgen de Punta Corral: esta Virgen aparece en una piedra en un ojo de agua, la religiosidad popular sacraliza el espacio que se convierte en el punto final de sacrificadas peregrinaciones.

Hasta aquí se han expuesto sintéticamente los fundamentos teóricos que guiarán nuestra investigación. Resta investigar las pruebas de veracidad que cada acontecimiento tuvo que afrontar y cómo se resolvieron. Esto llevará al rastreo de críticas y defensas locales, regionales y nacionales. El resultado mostrará qué vías han seguido los sucesos. Es decir, esta fase hay que considerarla como argumentación y como tal debe analizarse e investigarse.

Mientras vamos haciendo el estudio de teorías, se va realizando el “trabajo de campo”, es decir, recopilar los relatos de los testigos o de los actores. No se trata sólo de registrar los relatos, sino de intentar una descripción de la función que éstos cumplen en sus distintas manifestaciones.

De la misma manera se procederá con los milagros. Debemos partir de un concepto de milagro abarcador y determinar las maneras de reconocerlos; su aceptación y su negación; cómo se representan y cómo se interpretan: por los devotos, por los peregrinos, por el pueblo en general. De manera que el milagro pasa a tener categoría de suceso del mismo nivel que la aparición. Esto queda aún por demostrar. Una de las manifestaciones posteriores al milagro son los hechos que suceden después de él: formas de agradecimiento, distintos tipos de promesas, etc. De modo que la noción de milagro nos debe llevar al concepto de memoria tal como lo enuncia Lotman cuando define cultura. Es decir, determinar si se trata de una memoria distinta a la sostenida por el discurso teológico e historiográfico.

Una vez que hayamos llegado a este paso, nos enfrentaremos al hecho de que lo que estamos analizando son narraciones, tanto de la aparición como del milagro. Mejor dicho: una narración engendra a la otra. Con esto queremos decir, que lejos de juzgar los hechos o de llegar a conclusiones sobre los criterios de veracidad de lo que se nos cuenta, nuestra investigación se concentrará en los hechos de habla como hechos comunicativos y nuestro análisis intentará contribuir al conocimiento del hombre de la región en su totalidad identitaria.

Para este estudio se cuenta con un corpus de quince relatos recogidos entre 1995 y 1998, que se consideran “modos culturales de comunicación” (Ben-Amos 1992: 3) y como tales, portadores de sentidos que apelan a una lectura decodificadora de los mensajes contenidos en el texto. Vistos de esta manera, los relatos presentan cuatro tipos de organización cultural:

- La teológica: relación del hombre con sus dioses
- La religiosa-moral: la relación de la moralidad cristiana con la fragilidad humana
- La política: relación de dominación política y subyugación
- La naturaleza: relación con el entorno natural

Estos cuatro aspectos responden a la particular forma de ver y vivir el mundo de los andinos, a su pensamiento vinculado a la cotidianidad, a su concepción sobre el entorno físico y cultural que da como resultado el conjunto de ideas y normas que pautan y regulan la vida social. En cuanto al cuarto punto, en este estudio nos centraremos en

la relación hombre/agua y hombre/piedra, por ser estos elementos los que reúnen la visión del poblador andino prehispánico y la visión de la cultura impuesta (occidental, católica, renacentista).

Esta forma de “estar en el mundo” que es la que configura la cosmovisión andina, proviene de épocas primigenias, anteriores a la conquista y se mantiene hasta la actualidad porque es transmitida de generación en generación mediante la oralidad. A través de este sistema y adoptando distintas formas –relatos, leyendas, casos, cuentos– más allá de los hechos narrados, el indígena andino expresa el sentido de lo vivido y su proyección en la historia. Por ello, la tradición oral es producción cultural y memoria colectiva, que permite la pervivencia de formas de regular y pautar el comportamiento del individuo como ser social de manera de poder mantener la armonía del hombre y el cosmos.

La cosmovisión andina sigue vigente a pesar del accionar agresivo de la cultura de occidente que obligó a un reacomodamiento de su sistema de concepciones y representaciones, sin modificarlo en lo esencial. En este proceso, se mezclan elementos de diferente origen, de manera que lo prehispánico toma y recrea lo nuevo adaptándolo a su esencialidad, sin perder la estructuración original. De este modo la cosmovisión andina se mantiene latente.

Dentro de esta concepción del mundo, se da una especial relación entre el hombre y la naturaleza, quien la considera como su origen y morada final, mantiene hacia ella un respeto sagrado y la eleva a la categoría de sobrenatural por encantamiento o sacralización. Su relación es de convivencia, nunca de dominio (García Miranda 1996: 39).

El mundo de la naturaleza es fuente de vida, para el indígena andino siempre representada por la *Pachamama*, que es entendida en dos dimensiones: una espacial y otra temporal.<sup>1</sup> En la dimensión espacial, se detecta uno de los elementos que interesa por aparecer recurrentemente en las leyendas de la Virgen: el agua. En tres leyendas que circulan en Jujuy, la Virgen aparece en un río (Río Blanco), en un “ojito de agua” (Punta Corral) y en el lecho de un río (Barro Negro). Tierra y agua están ligadas a la fertilidad, y por esta unión, el agua resulta también “encantada, sacralizada y consagrada” (Cox 1968, citado en García Miranda 1996: 40), de manera que este elemento, al salir de las profundidades de la tierra, llegar a la superficie y elevarse al espacio en forma de nubes, es también considerado sagrado por su capacidad de dar vida. La sacralidad del agua, elemento de la naturaleza, es el aporte nece-

sario de la cosmovisión del nativo andino para considerar la sacralidad de la imagen de la Virgen, condición incorporada por la cultura impuesta, no andina. Los distintos aspectos que puede tomar el agua –turbia, cristalina, mansa, brava, purificadora, medicinal, contaminante– son considerados como la expresión de distintos estados de ánimo de la *Pachamama* (García Miranda: 40).

Si bien la presencia del agua en el lugar de las apariciones es importante, hay que tener en cuenta que ésta se da unida a la tierra, es decir al concepto de *pacha*, que abarca múltiples significados, de entre los cuales seleccionamos la noción de abundancia y, si se atiende a su utilización como sufijo en el vocablo *pachamama*, que designa la divinidad panandina de la fertilidad del suelo, podemos establecer una relación entre esos conceptos: de allí inferimos que tierra y agua se complementan en el imaginario del indígena andino y constituyen el lugar apropiado para la manifestación de la sacralidad. Puede ser una de las razones que expliquen la aparición de la Virgen a la vera de ríos, puesto que se la coloca en un lugar ancestralmente concebido como sagrado para los originarios andinos, la misma imagen que para la religión cristiana también representa lo sagrado. Además, en la mitología antigua de estos pueblos, el origen de la humanidad está relacionado con lagos, fuentes, ríos, etc., es decir, esta primera etapa mitológica demuestra la sacralidad del agua.

Teniendo en cuenta estos significados, resulta imposible considerar el hecho de la aparición de la Virgen en lugares con agua como producto de la mera casualidad. Aparece allí porque es portadora de un mensaje de vida o como advertencia ante una transgresión de las normas de equilibrio de la sociedad. Esto no invalida que significados más profundos sean susceptibles de ser desentrañados y por ello, en este primer momento de esta investigación, se ha recurrido al concepto de lo sagrado para el nativo andino en confrontación con el mismo concepto en la mentalidad occidental.

La aparición de la Virgen puede responder a explicaciones de tres tipos: mágica, mítica o religiosa, todas ellas aceptables dentro del esquema de la cosmovisión del indígena andino. Estas tres representaciones están orientadas hacia un solo fin: mantener la memoria colectiva con respecto a los saberes del pueblo que pautan y regulan el comportamiento cotidiano.

Puesto que la naturaleza es considerada sagrada, todo lo relacionado con ella también lo será. La aparición de la imagen de la Virgen en lugares con agua tiende a unir elementos sagrados provenientes de distintas culturas. Para la religión cristiana, el agua está presente en el momento de ingreso al catolicismo, en el bautismo, en la misa en el momento de la consagración, instante de alto sentido religioso, se mezcla con el vino y está en la entrada de los templos para bendecir al que entra a ellos.

Otro elemento de la naturaleza unido al culto a la Virgen es la piedra, que aparece recurrentemente en los distintos relatos y que dentro de la cosmovisión andina, ocupa un lugar destacado en el nivel de la sacralidad. La figura de la Virgen de Punta Corral, en el departamento de Tilara, está en una piedra y, recientemente, fue encontrada en el Lote Barro Negro, en el departamento de San Pedro, una piedra aparecida a la vera de un río en la que el pueblo dice ver una imagen de la Virgen.<sup>2</sup> Este descubrimiento generó en el imaginario popular una serie de relatos acerca de su misteriosa aparición. Para esta investigación, el hecho era relevante, puesto que se añadía el elemento piedra, al elemento agua, ya estudiado como fuente de sacralidad.

De la misma manera que el agua remite simbólicamente a la relación original de los hombres con ella, la piedra remite a la relación primigenia de los dioses con un centro principal o *taypi*, y muchos cultos locales representados por las huacas, se hallan relacionados con la piedra central. En este mismo sentido, teniendo en cuenta los hallazgos de antropólogos y etnohistoriadores, concluyen que el *taypi* (piedra) acuático es el habitat de antiguas culturas que adoraban a las divinidades lacustres, lo que nos lleva a unir piedra y agua como los elementos sagrados fundamentales en la religión del indígena andino (cfr. Bouysson-Cassagne, Harris, Platt y Cereceda 1987: 20-21).

La comunidad andina otorgó desde aquellas épocas ancestrales un valor “mágico” a las piedras: hasta hoy se las conserva como amuleto para la procreación del ganado y se les otorga poderes sobrenaturales para obtener abundancia de animales. En este aspecto, la piedra está participando de la concepción holística de la naturaleza, propia del autóctono andino, en el que ella es benefactora y base de la subsistencia, por ello el beneficio radica en la ganadería y no en otro tipo de riqueza.

## El relato y la historia

Las leyendas sobre la Virgen del Rosario de Río Blanco y Paypayá forman un ciclo que comparte motivos con otras leyendas de la Virgen, por lo que se puede aseverar que se trata de un ciclo mayor que abarca la devoción mariana en general, pero que va adoptando algunos elementos de la región donde aparece que la particularizan. En el caso de la leyenda de esta Virgen, se localiza en el área geo-cultural del Noroeste Argentino y su temporalidad se remonta al tiempo histórico de la catequización, que se inicia con la conquista y se afirma con la colonización. Vidal de Batín (1984: 102) la ubica hacia fines del siglo XVI, época en que San Francisco Solano realizó su obra evangélica en esta región.

De las doce versiones con que se cuenta, registradas en trabajo de campo, siete hacen alusión al hecho histórico de las luchas entre españoles y paypayas (grupo étnico que residía en la zona), pero no hay una idea clara de lo sucedido desde el punto de vista histórico. En la versión N° 6, por ejemplo, se confunde tobas (otro grupo étnico de la zona) con paypayas; en algunas versiones (N° 8 y 10) la actuación de la Virgen es a favor de los indígenas, mientras que en otras versiones (N° 11 y 12), ella actúa contra los aborígenes. En la mayoría de las versiones el hecho milagroso radica en la aparición de la Virgen para hacer huir a los paypayas: “Con sólo ver la carita a la Virgen, ellos, los tobas, se retiraron y se fueron y eso es el milagro, nada más” (versión N° 6). En la versión N° 2 se da una explicación racional a la ausencia de este milagro en el presente: “no sigue apareciendo porque ya no hay indios”.

No se toma como “milagroso” otro motivo recurrente en las versiones de este corpus: el hecho de que la Virgen se traslada de la Catedral, adonde fue llevada por los sacerdotes, hacia Río Blanco, su lugar de origen; esto permite conectar la leyenda con el cuento maravilloso, que implica una relación más profunda entre lo “fáctico-fabulado” y lo “profano-sagrado” (Honko 1990: 39), ejes que permiten observar el relato conformado a partir de realidades cotidianas (ataques de los paypayas) influenciados por la religión cristiana (evangelización). Este motivo, estudiado más adelante, está en relación de dependencia con la intención del enunciador, quien intenta lograr que el relato sea recibido en términos de creencia, entendiendo por ésta no un criterio de va-

loración empírica, sino la aceptación del carácter verosímil del modelo de mundo propuesto en el relato. Siguiendo postulados de investigadores contemporáneos, la dirección de ajuste palabra-mundo no se refiere directamente al universo natural de los objetos y sucesos, sino al universo simbólico de los valores, ideas e interpretaciones que configuran la ideología del grupo. De esta manera, la leyenda aparece como una expresión polifónica porque no sólo participa de las características de esta especie, sino que además participa del cuento maravilloso y de la historia de un pueblo.

Se hace necesario retomar el motivo de la piedra para analizar otros relatos del corpus en el que ésta aparece como una manifestación clara de la relación del nativo andino con lo sagrado y con la naturaleza. En otros relatos estudiados anteriormente (Terrón de Bellomo 1997), aparece el motivo de la piedra con otros valores; se trata de la petrificación como una forma de acceso a lo sagrado. En esos relatos, la petrificación abría un espacio de culto, hecho que resulta importante, pues permite ir agregando elementos que contribuyen a configurar el aspecto de sacralidad de la piedra. Además, al existir temporalmente una gran distancia entre aquellos relatos y los recientemente producidos en Barro Negro, se puede verificar la vigencia del valor otorgado a la piedra en la tradición oral andina contemporánea.

En este caso, la piedra tiene capacidad de “actuar”, mientras que en el anterior, su valor es espacial. A estas cualidades se agrega otra registrada en los relatos recientemente recogidos (en Barro Negro): la piedra “habla” y emite señales (arroja “piedritas”, relato N° 4), es decir, la imagen contenida en la piedra habla y se manifiesta con acciones, con lo cual pasa a integrar el universo de los seres animados. La conjunción de estas tres cualidades de la piedra da por resultado una concepción amplia de la naturaleza, que corresponde al carácter cosmocéntrico que de ella tiene el nativo andino.

La Virgen de Punta Corral aparecida al pastor Pablo Méndez en ese cerro que tiene 4300 metros de altura,<sup>3</sup> habló con él y le pidió que al día siguiente volviera para buscarla. Para no olvidarse del lugar, el pastor amontonó piedras para señalar el lugar. En modo consciente o no, el pastor había construido una *apacheta*, nombre con el que se designa un montículo de piedras, en forma semicónica, que se levanta en el altiplano en homenaje a la *Pachamama* (cfr. Coluccio 1981: 40) y con este acto se estaba adelantando al culto que vendría al saberse del he-



cho. Pero al regresar al día siguiente, sólo encontró una *pedrita* con la “forma” de la Virgen de Copacabana, la llevó a la iglesia, donde quedó, con el acuerdo del sacerdote, pero luego desapareció y fue encontrada nuevamente en el lugar de su primera aparición, porque “quería quedarse allí”.

En el culto a esta Virgen se encuentran reunidos elementos sagrados y hechos que ya señalamos en la descripción de los cultos anteriores: la piedra con la apariencia de la Virgen está al lado de “un ojito de agua” y además se desplaza a su lugar de origen, cuando es llevada por primera vez a la iglesia. Por eso, cuando llega la época de su veneración (en Pascuas), es trasladada en procesión hasta Tilcara y luego, se la devuelve nuevamente a su lugar, en la cima del cerro, después de una larga y penosa peregrinación.

No puede dejar de considerarse que este proceso conlleva una carga mítica que permite otorgar características sobrenaturales a la piedra por pertenecer a la naturaleza, y, como ya dijimos, por encontrarse en el origen de la cultura, forma parte de mitos ancestrales. La actitud del indígena andino es la que permite comprender por qué se une piedra y culto, por qué se organizan alrededor de ella ceremonias, ritos y ofrendas.

### **Ficción, historia y creencia en los relatos orales**

El relato oral se caracteriza por ser la narración de un suceso o un conjunto de sucesos, efectuada por un enunciador en copresencia viva de un auditorio. Este auditorio puede estar integrado exclusivamente por miembros de su mismo grupo de pertenencia, como así también por posibles observadores del exogrupo (Palleiro 1992: 6). El contenido referencial del mensaje construido de esta manera, se vincula con los elementos fundamentales que constituyen la identidad cultural del grupo.

En el estudio del corpus surge como uno de los primeros problemas a tratar, el de la clasificación de los relatos que lo constituyen, ya que participan de las categorías de cuentos pero también de leyendas y aun de historias.<sup>4</sup> Ello lleva a tratar las relaciones existentes entre las categorías de ficción, historia y creencia.

Greimas define la creencia como “un acto cognoscitivo regido por la categoría modal de ‘certeza’” (1982: 95) y entrelaza este concep-

to con la categoría de verdad, la cual depende de una actitud subjetiva ya que “presupone el ejercicio del hacer interpretativo” (Greimas 1982: 53, 432). Al ser fundamental la actitud subjetiva, el concepto de creencia apela en la narración a elementos de otros dominios, tales como los de la retórica y la argumentación. De este modo, y siguiendo al mismo autor, se plantea la relación entre el “creer” y el “hacer creer” que permite la utilización de estrategias retóricas de persuasión y aun de manipulación del receptor, las que pueden ser estudiadas a partir de la teoría de la enunciación.<sup>5</sup>

También en el discurso histórico existe la posibilidad de recreación ficcional de un suceso por medio de estrategias discursivas. Los más recientes estudiosos del discurso de la historia hacen referencia al manejo de recursos retóricos propios de la literatura en enunciados de carácter histórico. El empleo de recursos de ese tipo lleva a que la narración de hechos sea el producto de una reconstrucción interpretada de la realidad que dio lugar al relato.

En cuanto a los relatos aquí estudiados: hay en ellos un elemento (o suceso) histórico comprobable que es el que genera la serie de relatos y éste a su vez, está relacionado con un conjunto de creencias de la comunidad que lo transmite, pero todo ello está reelaborado en un espacio de ficción. El grado de ficcionalidad que presentan los relatos parte de la situación enunciativa, ya que cada versión, aun manteniendo intactos los motivos que conforman el relato, es el producto de una actitud subjetiva, la que apela a recursos de la retórica y la argumentación para crear una tensión entre el emisor y el receptor en la que está en juego la relación entre ficción y realidad.

Se trata de lo que Mignolo llama “ficcionalidad de lo enunciado” (1981: 86) producido por una doble función del enunciadador que transmite un enunciado proveniente de un enunciadador anterior y que a su vez, produce un nuevo enunciado que no puede eludir la subjetividad del hablante (emisor o enunciadador). Por lo tanto, ese enunciadador que actúa en el aquí y en el ahora, produce un enunciado que es el resultado de una actitud personal interpretativa a partir del relato anterior y que apela a distintos recursos para mantener la atención de aquél que escucha y, más aun, para reforzar la tensión entre “creer” y “hacer creer”.

En las versiones del corpus con que se trabaja, se han registrado continuas alusiones a referentes concretos, con la intención de que lo

narrado resulte verosímil por ser comprobable. En la construcción de ese universo verosímil intervienen elementos vinculados con la experiencia histórica del grupo en el que el relato se genera y con el conjunto de creencias que le otorga su particularidad cultural, reelaboradas en un espacio de ficción (Palleiro 1992: 9). En la versión N° 3, del informante Pablo Díaz, de diez años de edad, comienza el relato nombrando a “don Nieva”, persona de existencia verificable, por lo tanto reafirma el carácter verosímil de lo narrado.

Además, se advierte una ausencia total de comparaciones, que habitualmente son utilizadas para remitir a un mundo posible. En cambio, se recurre al ámbito del “parecer”, al “como si”, para explicar lo que no es muy claro, por ejemplo, en la descripción de la imagen: “Tiene capa, *parece* que estaría dado la vuelta. No se lo ve la carita” [sic]. No obstante, esta expresión de posibilidad está precedida de frases aseverativas: “la Virgen. `tá así, pué, ahí nomá se ve”, aquí el enunciado muestra la fuerza de la afirmación, lo que le da un carácter veraz.

Ya hacia el final del relato, el narrador acude a la función conativa y fática del lenguaje, no sólo para asegurarse la atención del receptor, sino también para hacerlo partícipe de lo narrado: “(vos) te distraí, la piedra yastaba en el mismo lugar”, expresión que incluye, además, el aspecto mágico del relato, el que debe reforzarse con argumentos para que sea creíble.

Se observa que este breve enunciado es el único en toda la versión que involucra al receptor. Ésta es una estrategia necesaria puesto que lo narrado en esta secuencia pertenece a lo extraordinario, entendiendo por ello los sucesos que se separan de nuestra percepción ordinaria del mundo. A su vez, la categoría de extraordinario permite designar un tipo de “realidad” donde la creencia cumple una función fundamental, lo que lleva al planteo inicial en cuanto a la categorización del relato.

El informante cree en las posibilidades de traslado o desplazamiento de la Virgen y cree en lo que él cuenta, no necesariamente porque sea producto de su propia experiencia, sino porque repite algo que le ha sido transmitido por otros informantes y eso es suficiente para él como fuente digna de ser creída. Pero en el momento de emitir su propio relato, quiere que sea convincente e intenta hacer compartir su creencia, por eso acude a una fórmula en la que el receptor está comprometido.

Retomando el concepto de ficcionalización expresado anteriormente en referencia a estos relatos, se puede comprobar que además de las estrategias discursivas analizadas, hay otros factores que permiten considerar este ciclo de relatos dentro de la ficción. Al realizar un estudio comparativo de los relatos sobre la Virgen de Río Blanco, la Virgen de Punta Corral y la de Barro Negro, se observa que hay una estructura básica conformada por el enlace de motivos que aparecen en las tres series:

- El motivo de la piedra, que habla, llora o hace señales
- El motivo de la imagen “impresa” en la piedra
- El motivo del autotraslado

Estos motivos enunciados naturalmente, caben dentro del imaginario del indígena andino, sin dar lugar a algún cuestionamiento sobre la posibilidad (o imposibilidad) de que esto suceda, como la animización de la naturaleza (piedras, por ejemplo). Es así que estos tres motivos no son considerados milagros, pero sí lo es el hecho de la pacificación en las luchas con los paypayas por la intervención de la Virgen. En el caso de la Virgen de Punta Corral, existen relatos de curaciones milagrosas, en cuanto a la Virgen de Barro Negro, sólo hay hasta el presente un registro de sanación considerada milagrosa, que es la que recibió don Nieva, el viejito a quien la Virgen habló por primera vez.

Entonces, puede considerarse que las tres series de relatos no son más que variantes de un relato mayor que las comprende, referido al culto mariano general en Latinoamérica (o por lo menos, en la región del noroeste argentino). De esta manera, el relato actúa como un interrogante o un cuestionamiento sobre distintos sistemas de pensamiento e intenta unir distintas representaciones del mundo a partir de creencias que resultan de la aplicación del concepto de lo sagrado a objetos y hechos que contienen elementos tanto de la cosmovisión andina como de la mentalidad occidental.

## El ritual

Hasta aquí hemos trabajado el aspecto religioso, es decir la concepción de lo sagrado tanto para el andino como para el europeo y hemos tratado de encontrar de qué forma las dos concepcio-

nes se encuentran en determinadas situaciones, como en el caso de las apariciones de vírgenes. Nos proponemos ahora encontrar coincidencias en el aspecto externo de estas ceremonias y para ello nos remontamos a los llamados “rituales de desplazamiento” (Martínez Cereceda 1995: 39-68).

Interesa este tipo de ritual por sus componentes, similares a los utilizados hasta la actualidad para transportar la imagen de la Virgen. Este ritual, al que Murúa llama “modo de caminar los reyes incas” (citado en Martínez Cereceda 1995: 56), permite inferir que sólo los principales, como los reyes, podían ser llevados en andas, acompañados de músicos con trompetas u otros instrumentos de viento, conjunto que permitía el reconocimiento de “señor” (o “señora”) principal.

Martínez Cereceda remite a las figuras realizadas por Guamán Poma de Ayala N° 331, 333 y 337 incluidas en su *Nueva corónica y buen gobierno*, en las que se puede observar la similitud de las andas utilizadas en aquellos rituales con las que actualmente se emplean para transportar los santos y vírgenes en la región. Se puede pensar en una relación directa entre las andas utilizadas por *kurakas*, reyes y señores incas y las que hoy se emplean para transportar a la Virgen, ícono de la sacralidad y que este hecho debe tener una significación. La primera que surge es la relación “arriba-abajo” propia del pensamiento del indígena andino, que indica, en principio, la relación “superior-inferior”, claramente detectable tanto en los tiempos pasados como en el presente: en el pasado, los reyes iban elevados, en un plano superior, en la actualidad, la Virgen va en ese mismo plano.

La relación establecida no es arbitraria, puesto que si pensamos el ritual como un “conjunto significativo”, esta categoría ha sido conceptualizada como un sistema abierto “que debe y de hecho necesita recibir nuevas incorporaciones con la condición de que éstas no alteren ni la homogeneidad ni su sistematicidad. De donde existe la posibilidad de incorporar nuevas ceremonias” (Martínez Cereceda 1995: 67). Apoyándonos en esta afirmación nos animamos a calificar el uso de las andas como propio de la región, existente antes de la conquista y no como un elemento transculturado aportado por la evangelización. Además, su uso tiene valor similar en una y otra cultura, puesto que las andas eran utilizadas en la época prehispánica para transportar divinidades, de la misma forma que en la actualidad se transporta a santos y vírgenes y en el viejo mundo existían con la misma finalidad.

## Reflexiones finales

Hemos tratado de encontrar elementos y razones que expliquen conductas y acciones del nativo andino actual y para ello nos hemos remontado a los momentos primigenios de la cultura incaica y su reacción ante la llegada del catolicismo. Creemos, como Urbano (1991: XXXI) que para este suceso es conveniente la aplicación del concepto quechua de *ayni* que designa los gestos de reciprocidad, que si bien es una característica de todas las sociedades, puesto que “sin reciprocidad no existirían alianzas ni contratos”, sin este gesto las comunidades no tienen posibilidades ni de ampliar sus fronteras ni de realizar intercambios, no sólo de lo material, sino intercambio de palabras y de símbolos (Levi-Strauss (sin datos) citado en Urbano 1991: XXXI) .

Urbano deriva del concepto de reciprocidad un rasgo andino poco estudiado hasta ahora: “la capacidad de asumir símbolos provenientes de lenguajes religiosos extraños” (Urbano 1991: XXXII), que sería una de las explicaciones posibles de la rápida difusión del catolicismo en los Andes durante la conquista. Entonces, la presencia de concepciones religiosas fundacionales andinas junto a concepciones cristianas se apoya en el contenido simbólico de las mismas y de la capacidad comprensiva del autóctono andino que llegó a aceptar lenguajes ajenos sin abandonar lo propio.

## Notas

- 1 La dimensión espacial comprende tres mundos: el *kay pacha* o este mundo, el *hannaq pacha* o mundo sidéreo, el *uku pacha* o mundo de las profundidades. La dimensión temporal comprende el *ñawpa pacha* o primeros tiempos, *qipa pacha* o tiempos recientes, el *kunan pacha* o tiempos contemporáneos, el *musuq pacha* o tiempos nuevos. Estos mundos están interrelacionados entre sí (García Miranda 1996: 36).
- 2 Cuando realicé trabajo de campo para recabar información sobre este tema, pude observar la piedra en la que gente del lugar decía ver la imagen de la Virgen y pude comprobar que, con sólo un poco de imaginación, se podía visualizar la silueta en forma triánguloide como habitualmente es reproducida la Virgen en cuadros o estampas.
- 3 La zona queda a la entrada de la Quebrada de Humahuaca, hoy reconocida como Patrimonio Cultural de la Humanidad.

- 4 Estas categorías ya fueron estudiadas en trabajos anteriores, presentados como “Informe Final” del Proyecto D26 (1995), Universidad Nacional de Jujuy.
- 5 Benveniste (1979: 82-83) distingue en los estudios lingüísticos, el estudio del “empleo de las formas” y el “empleo de la lengua”. El empleo de la lengua mediante un acto individual, es lo que caracteriza la enunciación. El resultado es el enunciado. Mignolo (1981: 78-79) distingue en el enunciado las marcas de la enunciación (pronombres, tiempos verbales, embragues) y la configuración de lo enunciado (mundo narrado), distinción necesaria para determinar la configuración lingüística de la enunciación ficticia.

## Referencias

- Ben-Amos, Dan  
(1990) “Categorías analíticas y géneros étnicos”. *Serie de Folklore*, 4, 3-30 (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).
- Ben-Amos, Dan  
(1992) “Hacia una definición de folklore en contexto”. *Serie de Folklore*, 7, 3-26 (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).
- Benveniste, Émile  
(1979) *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bouysse-Cassagne, Thérèse, Harris, Olivia, Platt, Tristan y Cereceda, Verónica  
(1987) *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino*. La Paz: HISBOL.
- Bueno, Raúl  
(1996) “Sobre heterogeneidad literaria y cultural de América Latina”. En José Antonio Mazzotti y U. Juan Zevallos Aguilar (Comps.), *Asedios a la heterogeneidad cultural* (pp. 22-23). Filadelfia: Asociación Internacional de Peruanistas.
- Castoriadis, Cornelius  
(1999) *La institución imaginaria de la sociedad* (primera reimpression argentina). Buenos Aires: Tusquets.
- Coluccio, Félix  
(1981) *Diccionario folklórico argentino*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- García Miranda, J. José  
(1996) *Racionalidad de la cosmovisión andina*. Lima: CONCYTEC.
- Giraud de Frangoulis, Silvia  
Hacia una semiótica de la religiosidad popular. (Manuscrito no publicado).
- Greimas, Algirdas y Courtés, Joseph  
(1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Honko, Lauri  
(1992a) “Textos vacíos, significados completos. Sobre la significación transformal en folklore”. *Serie de Folklore*, 8, 27-37 (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

Honko, Lauri

- (1992b) "Métodos de investigación en narrativa folklórica: su status y futuro". *Serie de Folklore*, 7, 31-62 (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

Lotman, Iuri

- (1979) *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.

Martínez Cereceda, José L.

- (1995) *Autoridades en los Andes, los atributos del Señor*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mignolo, Walter

- (1981) *Textos, modelos y metáforas*. Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

Palleiro, María Inés

- (1992) *Nuevos estudios de narrativa folklórica*. Buenos Aires: Rundi Nuskín.

Terrón de Bellomo, Herminia

- (1997) "El mito de Cuniraya en un texto de Eduardo Galeano". *Xuxuy*, 1, 2, 91-93 (San Salvador de Jujuy, Argentina).

Urbano, Enrique

- (1991) "Modernidad en los Andes: un tema y un debate". En Enrique Urbano (Comp.), *Modernidad en los Andes* (pp. IX-XXXVII). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Vidal de Battini, Berta

- (1984) *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires: ECA.



# MEMORIA CULTURAL, LUCHAS Y TRANSACCIONES SIMBÓLICAS EN LA COPLA CANTADA EN LA REGIÓN ANDINA DE JUJUY, ARGENTINA

---

María Eduarda Mirande  
*Universidad Nacional de Jujuy, Argentina*

## Introducción

En los momentos iniciales de la conquista de América, e instalado el móvil evangelizador, se impuso una urgente necesidad de comunicación que indujo a españoles e indígenas a acelerar el aprendizaje de las lenguas ajenas, y a descifrar los códigos culturales que estructuraban las visiones de mundo del “otro”. Unos, deseosos de imponer un poder hegemónico, político y espiritual; los otros, como un modo de establecer estrategias defensivas o de resistencia.

En estos primeros momentos de choque entre universos diferentes, la oralidad (como una particular manera de estructurar la percepción de lo real) funcionó como una zona de frontera, que permitió a conquistadores y conquistados poner en contacto determinadas parcelas de sus universos semióticos, particularmente aquéllas que evidenciaban la huella de su naturaleza oral, a fin de establecer un lugar de circulación e intersección de voces y miradas.

En este contexto se inserta la copla, composición poética oral hispánica que arraiga fuertemente en el decir poético popular americano, cuya pervivencia se hace visible en las festividades religiosas o profanas, públicas o privadas que año a año se renuevan con fuerza en la

región nor-andina de la República Argentina. En este trabajo nos centraremos, aunque no de manera excluyente, en la circulación del canto coplero en el ámbito de la provincia de Jujuy y especialmente en las zonas de la Quebrada de Humahuaca y la Puna.

Nuestro ensayo se propone analizar la copla como un dispositivo semiótico que se situó (y se sitúa) en un punto de contacto entre dos cosmovisiones: la andina y la hispánica. Ubicada en ese espacio particular, ella asume diferentes funciones: se instituye en lugar simbólico de enfrentamientos o transacciones, en lugar de confluencia o traducciones, o bien en materia verbal que cifra la memoria de los desplazados y vencidos.

### Antecedentes históricos

La copla es una composición poética breve nacida para el canto, formada por una estrofa isométrica de cuatro versos generalmente octosilábicos (o de menor número de sílabas), con asonancia en los versos pares y sin correspondencia en la rima de los versos impares (cfr. Baehr 1970: 245).

Según opiniones autorizadas de Carrizo (1945: 19-20),<sup>1</sup> Sánchez Romeralo (1969: 86), Frenk Alatorre (1978: 246) y Baehr (1970: 246), entre otros, los orígenes de la copla, en tanto cantar tradicional, se remontan a los tiempos del nacimiento de la lírica tradicional hispánica en los siglos de la alta edad media<sup>2</sup> (Siglos XII y XIII). Es en esta época cuando una breve estrofa cantada, de dos, tres o cuatro versos, estructura irregular, temática preponderantemente amorosa y voz enunciativa generalmente femenina, denominada “villancico”, sintetiza la forma más simple y elemental que asume el decir poético oral en sus comienzos primitivos.

Sánchez Romeralo, a fines de la década de los '60, lleva a cabo el estudio integral del villancico, analizando su forma, su temática y los rasgos particulares de su estilo; y es quien explica las relaciones de parentesco entre la copla y el villancico mediante un complejo proceso de interacción entre la poesía culta (cortesana) y la poesía popular, que se acelera cuando, a mediados del siglo XV, se despierta en las cortes de Aragón, Navarra y Castilla el interés y gusto por las canciones populares y, en especial, por la forma espontáneamente irregular del villancico. La cuarteta asonantada octosilábica o copla comienza a constituirse como

forma poética fija hacia mediados del siglo XVI, en un proceso donde interviene el contacto con las fuerzas isosilábicas de las estructuras poéticas cultas. Estos procesos paralelos de auge de lo popular y de fijación formal de la copla, coinciden aproximadamente con el desarrollo de la conquista y colonización de América.

El encuentro del Viejo y el Nuevo Mundo significó para ambos universos semióticos una verdadera explosión de sus cosmovisiones, una ampliación brusca de sus respectivas fronteras culturales y simbólicas, y para América en particular, un quiebre violento de sus formas de organización social. En este contexto de encuentros y desencuentros, estallidos y fracturas, ubicamos la inserción de la copla en el decir poético oral popular americano. El descubrimiento de América dio inicio a una larga cruzada destinada a imponer una mirada hegemónica regulada desde Europa, que fracturó las formas de autoconciencia de los pueblos americanos. Uno de los móviles materiales y simbólicos que actuó en la raíz de estos procesos de sujeción y quiebre, fue la escritura, concebida como acto de dominación más que como acto de lenguaje, y materializada en el texto, valorado como objeto o fetiche de naturaleza mágica (Lienhard 1992: 25-30).

### La oralidad como zona de frontera

El enfrentamiento entre oralidad y escritura ha sido, en las últimas décadas, el eje dominante desde el que se ha venido analizando el choque cultural entre los dos universos semióticos implicados en los procesos históricos de la conquista y colonización (cfr. Pacheco 1992; Lienhard 1992; Cornejo Polar 1993). Nos interesa ampliar la perspectiva y replantear el encuentro de los dos mundos a partir de zonas de entrecruzamiento, lugares de inclusión y umbrales donde fue (y es aún) posible traducir los lenguajes ajenos.

A fin de construir una nueva mirada, nos será particularmente útil el concepto de “semiosfera”, con el que Lotman (1996, Cap. I: 21-42) designa al espacio ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos organizadas en diferentes niveles. La semiosfera funciona como un *continuum* semiótico multicentrado, con sus respectivos núcleos y periferias, y como un espacio delimitado por fronteras semióticas internas (situadas entre los núcleos y sus respectivas periferias) y externas (ubicadas entre semiosferas diferentes). El concepto de frontera re-

sulta operativo pues permite describir el funcionamiento interno y externo de las semiosferas, ya que actúa como mecanismo de traducción entre los diferentes estratos (núcleos y periferias) de una misma semiosfera y entre una semiosfera y otra. En la frontera se establece una verdadera “zona franca” del sentido, puesto que en ella las significaciones se vuelven marcadamente inestables y potencialmente activas, lo que permite la transacción o traducción entre los lenguajes de diferentes semiosferas o entre los lenguajes de núcleo y periferia. El elemento ingresado al nuevo espacio semiótico se convierte en un nuevo texto luego de haber sido traducido a uno de los múltiples lenguajes que circulan en el espacio semiótico que lo incorpora.

La descripción lotmaniana de la dinámica de las culturas posibilita analizar la conflictiva relación de mutuo descubrimiento de Europa y América desde una nueva mirada, que no sólo incluye el análisis de las relaciones de los mecanismos semióticos hegemónicos o nucleares (voz vs. letra), sino que contempla los mecanismos formadores de sentido que se generan en las periferias de los universos culturales. De esta manera, podemos formular nuevas hipótesis que expliquen fenómenos periféricos complejos como el arraigo de la copla (estructura poética popular y tradicional hispánica) en el sistema lírico oral, popular y tradicional americano y particularmente andino, tanto en lengua autóctona —quechua— como en español.

Para situar en su contexto el arribo de la copla a América, proponemos dotar de una figura a la voz, imaginarla como un flujo formado por innumerables cauces que se desplazan y circulan suturando los espacios que la letra no ocupa. Imaginemos el encuentro de europeos y americanos como un lugar de contacto de voces y conciencias estructuradas por la palabra sonora. Es decir, pensemos que un número mayoritario de conquistadores y colonizadores españoles era analfabeto y por lo tanto sus modos de expresión, sus procesos de pensamiento y su visión del mundo estaban organizados por los sonidos y por la preeminencia del sentido del oído frente al de la vista. Estos sujetos conciben la palabra como un poder que moviliza la acción, su percepción del mundo es sintética y totalizadora, su conciencia está preparada para recuperar información almacenada gracias a pautas equilibradas y rítmicas, fórmulas y toda una gama de recursos destinados a fijar y reproducir saberes colectivos que aseguran la pertenencia a una misma comunidad de hablantes (no de escribientes). Una gran parte de la población

española, durante los siglos XVI y XVII, permanece en un estado de oralidad parcial o restringida, puesto que

por razones técnicas, sociales, religiosas o políticas, la lectura y la escritura están reducidas a la práctica de ciertas actividades o a los miembros de profesiones o grupos sociales determinados, mientras el grueso de la población permanece, en gran medida, dentro de una economía cultural de oralidad.<sup>3</sup> (Pacheco 1992: 36)

Este tipo de economía cultural operó como una zona de frontera entre las semiosferas en contacto, permitiendo a la voz y sus inagotables afluentes (entre ellos, la vertiente de la poesía popular tradicional) establecer puentes entre los universos culturales que, enfrentados, iniciaban una convivencia conflictiva y por momentos dramática.

### El binarismo de la copla y la cosmovisión andina

El ingreso y la trayectoria de la copla en el Nuevo Mundo han sido minuciosamente estudiados por Carrizo en su obra *Antecedentes hispano-medioevales de la poesía tradicional argentina* (1945). Este estudio se complementa con una serie de conferencias dictadas en 1949, que luego fueron publicadas en los Anales del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires bajo el título de *La poesía tradicional argentina: introducción a su estudio* (1951); dos textos ineludibles que dan cuenta de la superficie de un fenómeno para nosotros irrescatable: la itinerancia de la voz y la pregnancia que la voz moldeada en la cuarteta octosilábica tuvo (y tiene aún), que fue (y es) la causa de su fuerte arraigo en el universo de la tradición oral hispanoamericana, y en especial en la región andina que nos ocupa. ¿Qué caracteres presenta la copla que la hacen tan dúctil, flexible y adaptable al decir poético popular hispanoamericano? ¿Cuáles fueron las posibles causas de su “naturalización”?

La copla opera como un factor de regularización métrica que, además, presenta una estructuración apta para funcionar como reservorio de la memoria cultural (cfr. Dorra 1997: 74); estos rasgos, sumados a otros que intentaremos analizar someramente, actuaron en el proceso de su propagación y afincamiento en suelo americano en el ámbito de la lírica popular, especialmente cantada.

Han resultado de mucha utilidad para nuestros propósitos, las líneas teóricas trabajadas inicialmente por Sánchez Romeralo en su ya

citado estudio de 1969, y que fueran continuadas por Dorra, especialmente en dos artículos de *Entre la voz y la letra*.<sup>4</sup> Uno de los aportes fundamentales que realizó Sánchez Romeralo fue reconocer detrás de la multiformidad estructural del villancico tradicional (antecedente remoto de la copla) una estructura binaria que organiza la canción en sus niveles fónico, sintáctico y semántico, y que podría resumirse en la fórmula A+B. Por ejemplo:

Pobrecita mi cajita tan chiquita y sonadora;	}	<b>A</b>
igualita que su dueña chiquitita y paridora.	}	<b>B</b>

Dorra ahonda en este principio de la disposición binaria y llega a ligarlo con un “dualismo originario” constitutivo del proceso de percepción del mundo sensible. En otras palabras, en el acto de percepción de lo sensible, mediante el cual el hombre se constituye como sujeto frente al mundo e intenta asediario para incorporarlo como sentido, actúa lo que Dorra define como un “ritmo binario”. Éste se origina en la mecánica del ritmo respiratorio: la inspiración y la espiración, en su constante movimiento iterativo, imprimen a la conciencia lo que llamaremos –agregando el concepto a las opiniones de Dorra– una “matriz bipartita”, desde la cual el hombre “procesa” el conjunto de percepciones provenientes del mundo sensible. Dice Dorra (1997: 66): “La respiración, diríase, hace del hombre un animal dualista: la inspiración y la espiración, la adquisición y la pérdida, la atracción y la dispersión, son el origen y el horizonte de la experiencia humana”. Esta dualidad originaria, de clara incidencia en los ritmos simbólicos del hombre, funciona en la base misma de los procesos perceptivos, y por lo tanto, condiciona la organización primaria del mundo que se realiza a través de la palabra oral. La visión del mundo resultante aparece ordenada dualísticamente, en una dialéctica estructurada en base a un ritmo oscilante.

La copla se presenta como un espacio discursivo tramado por tensiones binarias manifiestas en todos sus planos constitutivos. Esta característica pone en evidencia su naturaleza oral, su raíz ligada a los procesos de pensamiento y a los modos expresivos vinculados a la memoria, a la conservación de la palabra sonora y de la frase como unidad rítmica. Su composición está regida por tres figuras dominantes: la recurrencia,<sup>5</sup> revelada a través de repeticiones, paralelismos y fórmulas<sup>6</sup> que actúan en el nivel fónico-sintáctico; la comparación que expresa el binarismo de base en el nivel semántico; y la antítesis que funciona como correspondencia semántica de las tensiones binarias que saturan el espacio discursivo de la copla.

La copla funciona como un dispositivo construido con las figuras propias del texto oral que la memoria puede activar y recrear en cada actualización. Este dispositivo saturado de tensiones binarias se articuló “naturalmente” en el decir poético americano por su capacidad de simbolizar la experiencia paradigmática de la percepción primaria del mundo, pero en relación con la cosmovisión andina, otros factores coadyuvieron a la inserción de la copla en el sustrato de las manifestaciones artísticas orales indígenas.

El rasgo fundamental de la visión de mundo en los Andes<sup>7</sup> es el principio de relacionalidad, que sostiene que “todo está de una u otra manera relacionado con todo. [...] La entidad básica no es el ‘ente’ substancial, sino la relación. Los entes particulares se constituyen como ‘entes’ en base a este principio relacional que es primordial”. Este principio rector “implica una gran variedad de formas extra-lógicas: reciprocidad, complementariedad y correspondencia en los aspectos afectivos, ecológicos, éticos, estéticos y productivos” (Estermann 1998: 114-115).

Estermann sostiene que el principio de correspondencia se traduce en que los distintos aspectos, regiones o campos de la “realidad” se corresponden de una manera armoniosa, lo cual implica una relación mutua y bidireccional entre dos “campos” de la “realidad”. Este principio incluye nexos relacionales de tipo cualitativo, simbólico, celebrativo, ritual y afectivo, manifiestos a todo nivel y en todas las categorías, y describe el tipo de relación que existe entre macro y microcosmos. La realidad cósmica de las esferas celestes (*hanaq pacha*) corresponde a la realidad terrenal (*kay pacha*) y hasta los espacios infraterrenales (*ukhu pacha*). Pero también hay correspondencia entre lo cósmico y lo humano, lo humano y extra-humano, lo orgánico e inor-

gánico, la vida y la muerte, lo bueno y lo malo, lo divino y lo humano, etc. (Estermann 1998: 123-125).

El principio de complementariedad se basa en que el hombre andino no reconoce la posibilidad de que el individuo exista de forma autónoma y aislada. Recién en conjunto con su complemento, la entidad particular se convierte en una totalidad plena. Este principio enfatiza la inclusión de los opuestos complementarios en un ente completo e integral. Cielo y tierra, sol y luna, claro y oscuro, verdad y falsedad, día y noche, bien y mal, femenino y masculino no son para el *runa* (hombre) contraposiciones excluyentes, sino complementos necesarios para la afirmación de una entidad superior e integral. La complementariedad se manifiesta a todo nivel y en todos los ámbitos de la vida, tanto en las dimensiones cósmicas y antropológicas como éticas y sociales (Estermann 1998: 126-131).

El principio de correspondencia se traduce en la práctica como principio de reciprocidad, es decir que “a cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco” (Estermann 1998: 131). La reciprocidad no sólo compete a las interrelaciones humanas (entre personas o grupos), sino a cada tipo de interacción, entre hombre y naturaleza o entre el hombre y la divinidad. Este principio da lugar a una ética cósmica y a un conjunto de deberes que sustenta un orden universal del cual el ser humano forma parte. Al igual que los demás principios “lógicos” andinos, la reciprocidad rige en todos los aspectos de la vida: en el orden económico (trueque, reciprocidad en el trabajo),<sup>8</sup> familiar (com-parentesco y ayuda mutua), ecológico (restitución recíproca a la *Pachamama* y los *apus*), ético (comportamiento de conformidad con el orden cósmico) y religioso (interrelación recíproca entre lo humano y lo divino) (Estermann 1998: 134).

Para dar nombre a la idea de la totalidad cósmica ordenada según el principio de relacionalidad en los aspectos temporales y espaciales, el *runa* andino emplea un término semánticamente muy complejo: *pacha*, que puede ser definido (en una de sus múltiples acepciones), según propone Estermann (1998: 145), como “cosmos interrelacionado o interrelacionalidad cósmica”. El cosmos se interrelaciona mediante un sistema de ejes horizontales y verticales que establece vínculos entre parejas acomodadas en relación de polaridad complementaria, según un ordenamiento “espacial”, entre arriba (*‘hanaq’*) –*hanan*– y abajo (*‘uray’*) –*hurin*–, y entre izquierda (*‘lloq’e’*) –*lluq’i*– y derecha (*‘paña’*);



y según un ordenamiento genérico y sexual entre femenino (*'warmi'*) y masculino (*'qhari'*) (Estermann 1998: 146).

Retomando el hilo conductor de nuestras reflexiones, nos preguntamos: ¿Qué relaciones podemos establecer entre la disposición binaria de la copla y los principios rectores de la cosmovisión andina que hemos delineado? Reciprocidad, complementariedad y correspondencias dan forma a una cosmovisión de naturaleza predominantemente binaria y dialógica; es decir a una organización que para ser tal, necesita de dos polos en relación, de la misma forma en que la copla como fórmula rítmica y dispositivo semántico, se despliega en la relación de solidaridad y complementariedad rítmica, sintáctica y conceptual de dos términos. El hombre andino encuentra en la dinámica estructural y semántica de la copla, es decir en sus lenguajes constitutivos, una productividad que acomoda naturalmente a sus formas relacionales y recíprocas de representación del mundo.

Por otra parte, la brevedad de la copla promueve una gran condensación semántica, que puede ser definida como una fuerte excitación de los lenguajes internos del texto. Cada copla, en su concisión, aglutina amplias porciones de información y de memoria cultural, y cada una de ellas absorbe, en su binarismo estructural, los lenguajes de la semiosfera en que funciona y aquéllos que atraviesan la memoria de la cultura. La copla arraigada en América conserva la memoria de la cultura de origen, pero al mismo tiempo, se ubica en una zona de frontera entre las semiosferas en contacto, y funciona como vehículo apto para las transacciones y traducciones simbólicas de los lenguajes internos propios de los universos culturales hispano y andino.

A modo de ejemplos, podemos citar las siguientes coplas que reproducen el modelo enunciativo de la autodefinición, común a la tradición lírica popular hispánica:<sup>9</sup>

Yo soy hija 'e la sirena,  
pariente del carnaval,  
el día que yo me muera  
cantando me han de enterrar.  
A mí me dicen peruana,  
cubana, boliviana;  
yo soy mujer d'esta tierra,  
soy hija de *Pachamama*.

El sujeto de la enunciación se deja ver en la superficie textual asumiendo la voz en primera persona, con el propósito de construir para sí una identidad definida por sus orígenes genealógicos ligados a figuras míticas o a tiempos rituales. Una de tales figuras es la sirena que establece una zona de frontera entre las semiosferas en contacto, puesto que si bien se la reconoce como personaje propio de la mitología griega y del folclore de numerosos pueblos marineros (Cirlot 1995: 415), el mito cuenta con una amplia raigambre de origen prehispánico en la región andina y se registra actualmente en la Quebrada de Humahuaca, donde aparece asociado a las vertientes y ríos y al canto que obnubila.<sup>10</sup> En la cuarteta, la sirena amalgama ambas vertientes culturales y se instituye en lugar de confluencia de lenguajes.

Un proceso similar acontece con el carnaval, fiesta ritual ligada a la vida festiva del pueblo, cuyo precedente occidental remite a las saturnales romanas (Cirlot 1995: 118). Esta celebración popular fue incorporada por los españoles al calendario festivo de los pueblos americanos, quienes operaron transformaciones y realizaron agregados a las prácticas de origen. En la región de la Quebrada de Humahuaca y de la Puna Jujeñas, los festejos carnestolendos muestran claras reminiscencias de rituales prehispánicos propiciadores de la fecundidad, donde no falta la presencia sagrada de las hojas de coca y de la chicha,<sup>11</sup> libaciones y aspersiones, destinados a rendir culto a la *Pachamama* o ‘Madre Tierra’. El ritual impuesto se refuncionaliza, posibilitando una mixtura o superposición de significaciones.

Resulta interesante destacar, por otra parte, que el sujeto enunciador se reconoce “pariente del carnaval”; hecho que marca una ligazón menos fuerte a la que se manifiesta en la segunda copla, donde el origen americano se afirma de manera inequívoca. La mención final de la *Pachamama*, ‘Madre Tierra’, figura tutelar del universo mitológico andino a la que se anuda la identidad del yo enunciador, muestra de forma rotunda que el modelo lírico tradicional de la autodefinición se clausura con una sentencia inapelable: la afirmación de un origen mítico americano y propiamente andino.

### Memoria cultural y transacciones simbólicas en la copla

Las categorizaciones duales andinas, según vimos, contemplan la existencia de pares opuestos, pero al mismo tiempo complementarios. El

espacio simbólico en donde las polaridades se ponen en contacto a fin de armonizar equilibradamente, se denomina *taypi*, noción que puede entenderse como un centro. El *taypi* tiene una doble fuerza centrípeta y centrífuga que permite que los opuestos se unan sin fundirse.

La idea de que los opuestos forman una unidad, un conjunto se explica a través del principio de *yanantin* [...] que] significa literalmente “un compañero con el otro” con la idea de que los dos están unidos muy estrechamente. [...] El *yanantin* expresa el principio de las polaridades. Un polo no puede existir sin el otro y sólo los dos juntos forman un entero. Sólo cuando los dos polos están respetados y considerados, sea en una persona o en el mundo, esa persona o también el mundo están sanos. (Gutmann 1993: 253)

Las ideas de *taypi* y *yanantin* funcionan en correlación con los conceptos de *tinku* y *kuti*. El principio de oposición incluye el enfrentamiento de los opuestos, que se atraen y pelean.

*Tinku* es el nombre de las peleas rituales en las que combaten dos bandos opuestos. Se trata de un rito destinado a reunir a las dos mitades (*alasaya* y *masaya*) bajo las características de un combate guerrero. *Tinku* puede definirse como el lugar de encuentro en que se unen dos elementos provenientes de dos direcciones diferentes. (Pease, Bouysse-Cassagne y Bertonio citados en Murra y López Baralt 1996: 320-321).

El *tinku* supone una dimensión conflictiva y puede llegar a ser violento (tal es el caso de las batallas rituales), pero produce el alivio de las tensiones mediante el encuentro de los opuestos que conlleva la suavización de la violencia.

Al permitir que las fuerzas de ambas mitades se midan y que los contrincantes se sujeten, el *tinku* pretende realizar el ideal del *yanantin*, como dos mitades perfectas en torno a un *taypi*. El juntarse en combate es una “igualación” (que asegura un necesario equilibrio social). (Bouysse-Cassagne, Harris, Platt y Cereceda 1987: 30)

Cuando un estado de orden o equilibrio histórico-social se ve alterado por efecto de cambios violentos, se produce un *pachakuti* que indica el fin de una era y el comienzo de otra. El principio de *pacha* tie-

ne, entre sus múltiples acepciones y connotaciones, el sentido de tiempo, espacio y orden en interrelación (Estermann 1998: 145), y puede, paralelamente, asimilarse a la idea de “era” (Bouysse-Cassagne et al. 1987: 32). El verbo *kutiy*, por su parte, significa vuelta, cambio, turno; de tal suerte que un *pacha* sucede a otro y cada vez que se pasa de una era a otra acontece un *pachakuti*, una inversión del mundo en donde todas las cosas se “voltean” y se ponen al revés (Bouysse-Cassagne et al. 1987: 32).

La llegada de los españoles fue considerada en la mirada del mundo indígena como un verdadero *pachakuti*, un cambio radical del tiempo histórico y del orden del mundo. Si bien en los primeros tiempos los invasores fueron vistos como divinidades anunciadas por los relatos míticos, poco después, y más precisamente luego del encuentro de Cajamarca en noviembre de 1532 con sus trágicas consecuencias para Atawallpa y el pueblo inca, el mundo comenzó a percibirse (y consideramos que esta visión subsiste y es la que hoy predomina) como un *tinku* violento en el que las tensiones no logran resolverse, un espacio de confrontación permanente de dos elementos provenientes de direcciones opuestas. La noción de *tinku* desborda su contenido ritual, acotado a un tiempo y a una ceremonia simbólica, desplazándose hacia amplias formas de interpretación de la realidad.

Estos desplazamientos suponen una reformulación de la visión dualista del mundo, en la que las nociones de *taypi* y *yanantin*, no pueden, en la mayoría de los casos, operar según el principio básico de reciprocidad y de equilibrio entre los opuestos. Los elementos contrapuestos, civilización europea y civilización americana, se enfrentan en un *tinku* desgarrador y continuo que se manifiesta de manera heterogénea y con intensidades variables en los diferentes estratos de la semiosfera andina. Si bien creemos que la interpretación dominante se traduce en la noción de *tinku*, persiste la otra mirada, aquella que guarda la memoria de un tiempo en que las suturas entre opuestos establecían al *taypi* como el lugar armonizador y totalizante.

La copla, que circula en diferentes estratos del universo cultural andino, y en particular en las zonas periféricas de las ciudades o en las áreas rurales, es un texto artístico que traduce un conocimiento del mundo y construye un modelo de realidad. Recordemos que el lenguaje del arte es un sistema modelizante de segundo grado que trabaja sobre las lenguas naturales, y que éstas a su vez operan como sistemas

modelizantes de primer grado estructurando un primer modelo de representaciones del mundo y de la realidad. El lenguaje artístico, por lo tanto, funciona recodificando un sistema ya modelizado, de allí la pluralidad de lenguajes, de códigos y de sentidos que lo caracterizan. En esto reside la potencialidad semiótica del texto, el hecho de ser, según conceptos de Lotman (1996: 99), un “dispositivo pensante”, un reservorio de información y de amplias porciones de la memoria de una cultura dada, que son actualizados, reinterpretados y recodificados cada vez que un interlocutor pone en funcionamiento su capacidad signica, es decir, su infinita posibilidad de “hacer sentido”.

La copla, en tanto texto artístico, cifra los lenguajes internos de la semiosfera en donde funciona y reproduce su dinámica de tensiones. Su estructura, atravesada por fuerzas binarias, capta no sólo los enfrentamientos y rupturas, sino también los conatos de diálogo y toda la gama de negociaciones que se entablan entre las facciones en conflicto; además, sirve a otros efectos: guarda la memoria de un pasado en el que la conciliación de los opuestos funcionaba en base a la interpretación de la realidad. Como todo texto, la copla “es la manifestación de varios lenguajes a la vez” y, por lo tanto, se define, siguiendo los conceptos lotmanianos, por su “poliglotismo interno” (Lotman 1996: 88-89) formado por las complejas relaciones de diálogo y de juego entre las múltiples subestructuras que la componen. El poliglotismo del texto funciona de manera isomorfa al mecanismo interno heterogéneo y redundante de la cultura.

La copla recodifica los lenguajes internos de la semiosfera andina en términos de *tinku* (de lucha violenta entre los opuestos) o en términos de *taypi* (espacio de conciliación y complementariedad de los opuestos), sea para mostrar la irreductibilidad de las diferencias, sea para activar la memoria de una reciprocidad y complementariedad que no se ha perdido en las representaciones simbólicas, sea para intentar conciliar algunos de los textos y lenguajes que ingresan de la semiosfera europea a la semiosfera andina. En todos los casos cada texto debe ser considerado en y desde el estrato semiótico en el que funciona.

## Estudio de casos

Se hace necesario a esta altura de nuestras reflexiones un estudio de casos que ejemplifique las ideas que hemos venido desarrollando.

Las coplas seleccionadas pertenecen a un registro de coplas contemporáneas de Jujuy, que fueron documentadas por un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Jujuy durante el período 1999–2003. Aquéllas que no están incluidas en este corpus aparecen debidamente indicadas.

En la siguiente copla registrada en el pueblo de Tilcara,<sup>12</sup> se manifiestan tensiones irreconciliables entre universos semióticos que son percibidas como un *tinku*:

En el cerro del *pucara*  
 pelian la pala y el pico,  
 en la plaza de Tilcara  
 pelian el pobre y el rico.

La interpretación del mundo como un lugar de conflicto irresoluble se muestra en todos los elementos que integran la cuarteta, en tanto no sólo pelean pala y pico, y pobres contra ricos; sino que centro (plaza, nuevo espacio en la organización urbana impuesto por el modelo arquitectónico hispánico) y periferia (cerro del *pucara* o *pukara*, espacio defensivo de la antigua organización urbana indígena) aparecen contrapuestos. En la plaza el motivo de discordia gira en torno al comercio; en el cerro del *pukara*, la pala y el pico “pelean” en el proceso de rescate y reconstrucción de un pasado que, podemos suponer, se muestra reticente a develarse. Se suma entonces una nueva tensión entre pasado indígena, representado por el *pukara*, y presente, materializado por la plaza urbana, la que a su vez se abre como nuevo espacio de confrontación entre grupos sociales.

Cabe agregar que las tensiones adhieren un matiz espacial simbólico puesto que la plaza se sitúa en la zona baja y se opone al *pukara* que se asienta en las alturas, de tal suerte que los principios antagónicos de *hurin* y *hanan* se reactualizan en la contienda que la copla evoca, y en la disposición estructural que la cuarteta reproduce al acomodar en su primer dístico el elemento que carga con mayor prestigio mítico, *hanan*: superior – alto – masculino; mientras que la plaza que simboliza al polo opuesto, *hurin*, agrupa las valencias de inferior – bajo – femenino, y se ubica en el segundo dístico de la copla.

Recordemos que uno de los ejes ordenadores del sistema de relationalidad andino es el de “la polaridad sexual entre lo femenino (*war-*

*mi*) y lo masculino (*qhari*), que se da tanto en el ‘arriba’ (sol y luna), como en el abajo (varón y mujer)” (Estermann 1998: 146). Según Estermann, “estas dualidades más que oposiciones son polaridades complementarias” (1998: 146), cuyo enfrentamiento y cuya unión materializan el ideal del *yanantin* como principio de igualación de dos mitades perfectas en torno a un *taypi* (Bouysse-Casagne et al. 1987: 30-31). La unión hombre–mujer no sólo asegura la reproducción del grupo social, sino que simboliza el ideal del cosmos interrelacionado; el mismo ideal que aparece negado en las resonancias simbólicas que la copla deja escuchar. Los polos masculino y femenino, representados espacial y genéricamente por el *pukara* y la plaza respectivamente, no pueden igualarse en torno a un *taypi*, en tanto cada uno se presenta como un espacio de lucha continua; y, además, encarnan desde el mismo léxico dos modelos culturales irreconciliables, el andino quechua–aymara y el hispano. La estructura binaria de la cuarteta se encarga de asegurar la superioridad de un modelo frente al otro.

En conclusión, en el ejemplo analizado no hay posibilidad de establecer un *taypi* armonizador de las tensiones que el texto cifra y la visión de mundo resultante es la de un *tinku* amenazador.

En la misma línea de sentido, los siguientes ejemplos muestran la dinámica de la disociación en las tensiones internas del texto. Ahora es el sujeto el que aparece fracturado, en tanto no funciona el principio de relacionalidad que lo constituye como “ente”. Las leyes de reciprocidad y correspondencia en los aspectos afectivos, ecológicos y productivos, no se cumplen:

Habrán hijos desgraciados  
pero no como los míos  
los míos sólo nacieron  
para dar agua a los ríos.

¡Ahijuna, mundo fiero!  
¿Quién lo habrá pintao de rosa?  
Tal vez lo pintaron antes  
de que el pan suba a la boca.

En el patio de mi casa  
tengo una rosa plantada,  
la rosa va floreciendo  
y yo pobre padeciendo.

El principio de reciprocidad, ordenador ético de la vida del hombre andino, aparece violentado, no sólo en el ámbito de las interrelaciones familiares (entre padres e hijos) y grupales-productivas (entre los hombres), sino en la interacción entre el hombre y la naturaleza. La ausencia de este principio regulador conduce a la ruptura de una ética cósmica y del orden universal del cual el ser humano forma parte. El sujeto contempla el descalabro de un mundo hostil, ajeno al padecimiento y al hambre e indiferente al dolor. Los hijos nacen sólo para verter sus lágrimas en los ríos, mientras los nexos familiares de com-parentesco y la proyección hacia el futuro se diluyen en la imagen simbólica del agua que arrasa y discurre. El “mundo fiero” señala el olvido de un modelo de organización social más equitativo, y deja escuchar detrás de la protesta social, los ecos de un sistema donde la práctica de la reciprocidad y del trueque generaba modos de relación social y económica de base más justa. La imagen simbólica de la rosa floreciendo, aun cuando quien la plantó se halla sumido en el sufrimiento, revela de manera contundente que la noción de restitución recíproca hombre-naturaleza ha dejado de funcionar.

La percepción de la realidad como un combate violento de fuerzas contrarias adquiere su tono más exaltado en la siguiente copla, donde el matiz ideológico de utopía andina satura el discurso anunciando un nuevo *pachakuti*, una nueva era de libertad para los colonizados de América.

En el tiempo de los tiempos  
la voz de Tupac traerá  
levantando la bandera  
de la nueva libertad.

Paralelamente, un fuerte matiz agonístico tiñe amplias porciones de la mirada que el hombre andino proyecta sobre su presente:

Duro pa' morir el runa  
cuando es injusta su muerte,  
si la fuerza se le acaba  
con la copla se defiende.

Vida y muerte, memoria y olvido se debaten en un *tinku* perenne, donde la copla (la poesía oral cantada) cumple una múltiple función: constituye el lugar de emergencia discursiva del yo, es “para



el grupo cultural [de pertenencia]<sup>13</sup> un campo de experimentación de sí mismo que hace posible la dominación del mundo” (Zumthor 1991: 170), y actúa como un espacio simbólico de resistencia colectiva e individual, frente a la amenaza de los discursos globales y frente a la borradura última de la muerte. La copla es un reaseguro de trascendencia para el sujeto, quien se reconoce como miembro de una comunidad que comparte un conjunto de representaciones, comportamientos y discursos comunes.

Este texto muestra el fenómeno de la incorporación de la copla y el papel que ella asume en la semiosfera andino-americana. El molde poético de la cuarteta octosilábica asonantada (creación popular hispánica) se instituye en un espacio fronterizo donde el *runa* andino ha logrado (y logra aún) conservar la memoria de un pasado prestigioso a los ojos del presente, construirse como sujeto y, paralelamente, dominar discursivamente una porción de mundo capaz de representarlo en sus conflictos, reclamos y utopías.

En base a la estructura binaria de la copla y a sus fuerzas dialécticas, el sujeto puede estructurar también visiones de mundo más armónicas, ajustadas a modelos de realidad que perviven en ciertas prácticas sociales. En un gran número de cuartetos, hemos percibido que la mirada se torna más conciliadora y, por lo tanto, el juego de tensiones se aproxima en su dinámica a las ideas de *taypi* y *yanantin*:

Yo no sé a quién he'i salido  
mi madre no fue cantora,  
cuando oigo sonar la caja  
el mundo se hace totora.

La noción propiamente andina del “unimismamiento de las materias con que el mundo está hecho” (Cornejo Polar 1993: 14), emerge en la metáfora del mundo que tiende analogías entre sus componentes, al punto que el ritmo iterativo de uno (la caja) se proyecta en el meneo sibilante de otro (la totora) y, fundido en esa unidad, se instala el sujeto construyendo para sí una nueva genealogía ligada a lo natural. La metáfora del mundo que “se hace totora” conlleva la noción de *pacha* (cosmos interrelacionado), que es experimentada por el sujeto, quien adquiere plena conciencia de ser partícipe de un orden universal.

Del mismo modo, la plegaria inca destinada a la *Pachamama* (Madre Tierra) crea un espacio de continuidad entre la entidad telúrica y el sujeto.

¡Pachamama Santa Tierra!  
no mi comás todavía;  
mirá que soy jovencita  
tengo que dejar semilla.

El hombre sirve de alimento, es decir, fecunda a la *Pachamama*, pero a su vez, es fecundador. En esa reciprocidad cíclica, la divinidad asegura su subsistencia simbólica y el hombre, su proyección. Por otra parte, *Pachamama* ha pasado a ser “santa” tierra. El elemento de santidad, ajeno a la cosmovisión andina, ingresa a este universo semiótico y adhiere sus sentidos a la deidad incaica. Es decir, en su poliglotismo, la copla establece una zona de transacción de los lenguajes de las semiosferas en conflicto. Sutura en un punto las tensiones entre el universo semiótico europeo y el americano.

El culto a la *Pachamama* se realiza en tiempos rituales fijos durante el año, y en las celebraciones propias de la vida comunitaria de los individuos, como es el caso de la señalada del ganado, que Aretz (1954: 63) define así:

la señalada constituye en el norte argentino algo más que la labor de contar y de marcar los animales para poder reconocer las majadas y sus dueños. Es toda una fiesta con un complicado ceremonial destinado a hacer propicia la multiplicación de los rebaños, para lo cual se los bendice y se hace una ofrenda a la Madre Tierra. La época en que se realizan estas señaladas coincide con el carnaval.

Aretz (1954: 68) hace referencia al origen indígena de esta fiesta, e indica cómo se desarrolla en localidades de Tucumán, Jujuy y en el departamento de Cuzco en Perú<sup>14</sup> (1954: 63-70).

Una buena señalada, con un nutrido banquete de bebidas y comidas ofrecidas a la *Pachamama*, asegura la reciprocidad andina: la divinidad devolverá en la prosperidad del ganado las ofrendas recibidas:

Señora dueña de casa  
 hoy había sido su señal,  
 para el año como hoy día  
 llenito todo el corral.

Finalmente, existe un grupo de coplas bilingües<sup>15</sup> que intercalan versos en quechua y en español.

Nami rini carreraj,	(Ya voy a entrar a la prueba)
–apretando el sombrero–,	
quichua castillapi cantas	(en ambas lenguas cantando)
–voy a cantar overito.	(Canal Feijoo 1937: 113)

La estructura de la cuarteta reproduce la tensión de lucha entre dos facciones en conflicto: dos lenguas emergen en la superficie textual, y, junto a ellas, dos modelos de mundo se enfrentan en contrapunto, en un nuevo *tinku* que conduce a la resolución de las tensiones mediante la creación simbólica de un *taypi*, representado por el “cantar overito”, un cantar tramado en dos tonalidades que no se funden sincréticamente, sino que se relacionan “a través del principio de *yanantin* [...] que] significa literalmente ‘un compañero con el otro’ con la idea de que los dos están unidos muy estrechamente” (Gutmann 1995: 253). Detrás del tono conciliador de la copla puede advertirse la otra cara de la utopía del *runa* andino, el anhelo de que las dos semiosferas y sus respectivas representaciones convivan en el respeto por la heterogeneidad, como única alternativa para que el mundo “sane”.

## Conclusión

La copla ingresa a América adherida a la voz de los conquistadores y evangelizadores, íntimamente vinculada a las formas de percepción primaria del hombre, y a la dinámica con que la palabra oral estructura las formas de conocimiento e interpretación del mundo. Su productividad rítmica, sintáctica y semántica, la convierten en un dispositivo apto para captar y traducir el modo binario con que el *runa* andino organiza su cosmovisión. Incorporada al decir poético oral andino, fue traduciendo y codificando en clave simbólica, los quiebres, luchas, transacciones y utopías que el hombre en los Andes experimen-

tó (y experimenta), construyó (y construye) en el proceso de contacto con el modelo de mundo occidental que se le impuso (e impone). Como todo texto, y más aun por su calidad de texto artístico oral, la copla reproduce el sistema dinámico de configuraciones semióticas que una cultura produce y guarda fragmentos de su memoria histórica.

El análisis de las coplas seleccionadas nos ha permitido entrever los conflictos de un sujeto para quien la experiencia del vivir transcurre en una constante tensión agónica, pero que al mismo tiempo, establece pactos de reciprocidad que lo devuelven a un estado de armonía y equilibrio con su entorno natural; un sujeto para quien el futuro se desvanece en la imposibilidad, pero que al mismo tiempo, anhela la utopía de un cambio revolucionario o el advenimiento de un mundo regulado por la conciencia de la heterogeneidad. Un sujeto, en fin, conflictivo y contradictorio, que encuentra en el canto de la copla un espacio de emergencia del yo individual y colectivo, un reservorio para la memoria comunitaria y un frente de resistencia cultural.

## Notas

- 1 Juan Alfonso Carrizo (1895-1957), estudioso de la poesía popular argentina y recopilador de cantares del noroeste argentino que divulgó en numerosos libros: *Cancionero popular de Catamarca* (1926); *Cancionero popular de Salta* (1933); *Cancionero popular de Jujuy* (1935); *Cancionero popular de Tucumán* (1937); *Cantares históricos del norte argentino* (1939); *Cancionero popular de la Rioja* (1942); *Antecedentes españoles de la poesía tradicional argentina* (1945).
- 2 Seguimos los criterios de periodización propuestos por Romero 1990: 141.
- 3 El impacto revolucionario de la imprenta en la Europa del siglo XVI, y, en especial en la España renacentista, ha sido por lo general sobrevaluado. Si bien “la imprenta se desarrolló al servicio de un mercado especializado” y erudito, que también abarcó a un público de lectores no especializados formado por “estudiosos, doctores, abogados, teólogos, mercaderes, profesores, funcionarios, estudiantes” (Ife 1992: 12-13); no obstante, los efectos de la alfabetización y de la escritura sólo alcanzaron a un porcentaje mínimo de la población, excluyendo no sólo a las clases inferiores, sino también a parte del sector aristocrático, para quienes “saber leer no sólo no era casi en modo alguno un requisito indispensable para pertenecer a la aristocracia, sino que a menudo era algo menospreciado por incompatible con ésta” (Ife 1992: 13).
- 4 Dorra 1997. Los artículos referidos son “Estructuras elementales de la poesía de tradición oral” y “El soplo y el sentido”.

- 5 Greimas y Courtés definen la recurrencia como “la iteración de ocurrencias (identificables entre sí) dentro de un proceso sintagmático que manifiesta de modo significativo, regularidades que sirven para la organización del discurso–enunciado” (1990: 333).
- 6 Fórmulas entendidas según Parry como “un grupo de palabras que se emplea con regularidad en las mismas condiciones métricas para expresar una esencial idea habitual”, (citado en de Chasca 1967: 165). Colombres propone una definición más amplia, pues entiende a la fórmula desde una perspectiva funcional como “conjunto de refranes y frases hechas que se interpolan a una narración o poesía, y que por su carácter colectivo sirven para anclar las composiciones en una cultura determinada, ya que por ellas se las identificará como propias de un grupo social determinado” (1997: 86).
- 7 Nos referimos a la región centro sur de los Andes, en particular al territorio del Tawantinsuyu que abarcó el Imperio Incaico entre los siglos XV y XVI.
- 8 El principio de reciprocidad responde al principio de verticalidad que marca la organización socioeconómica y política andina hasta hoy. “El universo andino fue concebido por sus habitantes como un conjunto de estratos ordenados ‘verticalmente’ uno encima del otro, formando una macro-adaptación, un sistema de relaciones netamente andinas [...] A lo largo de la cordillera, las aldeas y las etnias habían procurado controlar el mayor número posible de microclimas” (Murra 1975: 204, citado a pie de página en Gutmann 1993: 253), con el propósito de acceder a los cuatro niveles productivos: ganadería de altura, producción agrícola en las regiones medias y bajas de valles y quebradas (papa y maíz), y la zona tropical (coca, café, frutas) (Morlon 1982: 17, citado a pie de página en Gutmann 1993: 253). La relacionalidad en la estructura económica funciona a través del principio de reciprocidad que tiene al trueque como instrumento de intercambio económico entre los habitantes de diferentes sustratos productivos. Este tipo de organización económica tiene sus resabios en algunas celebraciones festivas, como la que se realiza en La Quiaca (ciudad situada al norte de la provincia de Jujuy en el límite con Bolivia), donde el tercer domingo de octubre la *manca fiesta*, feria en la que los pobladores de la región intercambian sus productos mediante trueque en un clima festivo de canto y baile (Coluccio y Schiaffino 1948: 200).
- 9 Para ejemplificar la antigüedad y recurrencia del modelo enunciativo de la autodefinición en el cancionero tradicional y popular hispánico, transcribo las siguientes cuartetos, ambas extraídas del *Corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVII)* de Frenk Alatorre (1987: 378): lo soi la mariposa / que nunca paro / hasta dar en la llama / donde me abraso. Yo soy salamandria / por claras señales, / y soy la calandria / que canto mis males.
- 10 En la mitología andina prehispánica oriunda de la región del lago Titicaca, se cuenta que el dios “*Tunupa*, dios del rayo y del fuego, fue tentado por dos mujeres–peces habitantes del lago: *Umantuu* y *Quesituu*. Estas sirenas con las que mantuvo relaciones carnales, resultaron ser sus hermanas. El hecho despertó tal indignación entre sus fieles que *Tunupa* fue condenado al destierro, tuvo que caminar hasta desaparecer en el lago Poopó” (Guzmán y Sica: 7).

- 11 La coca es un arbusto originario de América del Sur, que se cultiva especialmente en Perú y Bolivia. Sus hojas tienen reconocidas propiedades anestésicas y estimulantes, por lo que se mastican formando un *akulliku* o bola que se aloja entre los molares y la cara interna de las mejillas. La chicha es una bebida alcohólica que se prepara en base a fermento de maíz, algarroba, molle o uva. En la época del *Tawantinsuyu* ambos elementos jugaban un papel protagónico en las celebraciones sagradas.
- 12 Tilcara es un pueblo de la Quebrada de Humahuaca, situada al norte de la provincia de Jujuy, Argentina. Allí se encuentra un *pukara* (atalaya urbana indígena) que fue íntegramente reconstruido y que hoy es uno de los atractivos turísticos del lugar.
- 13 El paréntesis es nuestro.
- 14 Coluccio y Schiaffino, a propósito de la señalada, citan a Ambrosetti (1948: 102-103) quien describe la ceremonia en los siguientes términos: “El dueño de los animales a señalar, haciendo provisión de comestibles y bebestibles en abundancia, invita a sus amigos y familiares a la ceremonia, llevando el que los posee, un San Juan o un San Marcos, protectores de las majadas. Llegado el día fijado, los concurrentes exteriorizan el vivo deseo de que la majada se haga más numerosa y, mientras, todos coquean. Luego ‘casan’ una yunta de ovejas, de cabritos o de terneros (macho y hembra siempre) y les dan chicha, aguardiente y coca, comenzando enseguida la señalada, salpicando de sangre el rostro de la dueña de casa para que ella y su majada gocen de buena salud. Van entregando los pedazos de las orejas al dueño, quien los va guardando, haciendo al terminar la tarea, aspersiones con aguardiente y chicha. Luego sueltan los animales, levantando entre todos un montoncito de piedras, regresando a las habitaciones del dueño de casa para bailar acompañados con libaciones de chicha. Por último, al día siguiente se entierran los trozos de orejas y hojas de coca en un hormiguero. En otras partes, estos restos de orejas se depositan en un pequeño pozo hecho en el centro del corral, rociándolas con aguardiente y se las cubre con tierra como una ofrenda a la *Pachamama*”.
- 15 La mayoría de las coplas bilingües corresponden a huaynos (canciones de tema amoroso). En ellas el diálogo va más allá del plano lingüístico y se hace posible gracias a que la temática involucrada goza de cierta universalidad y, por lo tanto, la transacción entre los diferentes lenguajes semióticos encuentra zonas donde es posible una traducción fluida y natural:  
Tukuy runam Willawarqan, (Toda la gente me dijo)  
todo lo tuve por cuento,  
saqiriwanaykitaqa, (que tú me abandonarías)  
jamás yo pensé por cierto.  
(Escobar, g. 1981: n° 113. Citado en Lienhard 1992: 100)

## Referencias

- Aretz, Isabel  
(1954) *Costumbres tradicionales argentinas*. Buenos Aires: Raigal.
- Baehr, Rudolf  
(1970) *Manual de versificación española*. Madrid: Gredos.
- Bouysson-Cassagne, Thérèse, Harris, Olivia, Platt, Tristan y Cereceda, Verónica  
(1987) *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino*. La Paz: Hisbol.
- Canal Feijoo, Bernardo  
(1937) *Ensayo sobre la expresión popular artística en Santiago del Estero*. Buenos Aires: Compañía Impresora Argentina.
- Carrizo, Juan Alfonso  
(1945) *Antecedentes hispano-medioevales de la poesía tradicional argentina*. Buenos Aires: Estudios Hispánicos.
- Carrizo, Juan Alfonso  
(1951) *La poesía tradicional argentina. Introducción a su estudio*. Buenos Aires: Anales del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Cirlot, Juan Eduardo  
(1995) *Diccionario de símbolos*. Colombia: Labor.
- Colombres, Adolfo  
(1997) *Celebración del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Coluccio, Félix y Schiaffino, Germán  
(1948) *Folklore y nativismo*. Buenos Aires: Bell.
- Cornejo Polar, Antonio  
(1993) "Ensayo sobre el sujeto y la representación en la literatura hispanoamericana". *Hispamérica*, 66, 3-15.
- de Chasca, Edmund  
(1967) *El arte juglaresco en el "Cantar de Mio Cid"*. Madrid: Gredos.
- Dorra, Raúl  
(1997) *Entre la voz y la letra*. México: Plaza y Valdés.
- Estermann, Josef  
(1998) *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- Frenk Alatorre, Margit  
(1978) *Estudios sobre lírica antigua*. Madrid: Castalia.
- Frenk Alatorre, Margit  
(1987) *Corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVII)*. Madrid: Castalia.
- Greimas, Algirdas y Courtés, Joseph  
(1990) *SEMIÓTICA. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Gutmann, Margit  
(1993) "Visión andina del mundo y conceptos religiosos en cuentos orales del Perú". En Henríque Urbano (Comp.), *Mito y simbolismo en los Andes. La figura y la palabra* (pp. 239-258). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

Guzmán, Flora y Sica, Gabriela

*El lenguaje secreto de los relatos andinos* (en prensa).

Ife, Barry W.

(1992) *Lectura y ficción en el Siglo de Oro. Las razones de la picaresca*. Barcelona: Crítica.

Lienhard, Martín

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

Lotman, Iurij

(1996) *La semiosfera I*. Madrid: Cátedra.

Murra, John V. y López Baralt, Mercedes

(1996) *Las cartas de Arguedas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pacheco, Carlos

(1992) *La comarca oral*. Caracas: Anauco.

Romero, José Luis

(1990) *La edad media*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Romeralo, Antonio

(1969) *El villancico*. Madrid: Gredos.

Zumthor, Paul

(1991) *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.



# LA VESTIMENTA DE LA CHOLA PACEÑA, EMBLEMÁTICA DE CLASE Y GÉNERO

---

## El caso de la zona del Gran Poder<sup>1</sup>

Claudia Vincenty Zoto  
*Universidad Mayor de San Andrés*  
*La Paz, Bolivia*

### Introducción

El presente trabajo surge del interés por analizar el vínculo que se establece entre la identidad de género de las mujeres mestizas cholas, y una manifestación expresa de la misma a través de un elemento tan visible pero que tantas veces es pasado por alto: el vestido. Con tal finalidad, se recopiló y examinó información sobre las costumbres que existen al respecto en la zona del Gran Poder de La Paz. Se seleccionó este espacio por las características socioeconómicas y culturales que presenta. Dicho espacio es conformado por barrios en los cuales la constante interacción y vinculación de diferentes estratos y las diversas “Bolivias”, se encuentran, se mezclan y se conjugan.

Por lo tanto, se trató de analizar, por lo menos en parte, la diversidad intrínseca de estos grupos y el modo de reconocimiento de la misma. De esta manera, se evidenció también, la coexistencia desarticulada de diversos tipos de sociedades y culturas, las cuales establecen relaciones de dominio y distorsión de unas sobre otras (Tapia 2002: 10). Este ensayo pretende entender un fragmento de esta “heterogeneidad mal compuesta por la dominación” (Tapia 2002: 10) y por eso resulta necesario, como parte de esta tentativa, estudiar y aprehender qué sucede con la manifestación cultural de la vestimenta. Esta expresión es tan fuerte,

que marca la identidad de género, tanto personal como comunitaria, de las mujeres mestizas, y en última instancia, trasciende la internalización de una serie de ideas y conflictos arcanos presentes en ellas por siglos.

Es así que el vestido constituye un elemento de distinción que configura, junto a otras características, procesos de construcción identitaria y de relacionamiento de género, en función de la propia autoidentificación y autodefinición. Por ello, resulta importante establecer el tipo de articulación que se genera en torno a las mujeres que usan pollera con respecto a otras que provienen de distintas comunidades, esencialmente campesinas que no corresponden al núcleo en el cual las primeras se mueven. Las prácticas y valores culturales, si son captados y estudiados en su real dimensión, nos pueden señalar el camino a seguir en muchas esferas de correlación al interior de la cotidianidad, sobre todo en cuanto a la comprensión del modo en que algunas culturas nombran y conciben tanto sus propios rasgos constitutivos como las manifestaciones identitarias de otras.

### **El mestizaje: la situación de los “cholos” en la ciudad de La Paz**

El mestizaje, en términos puramente biológicos, es el resultado de la mezcla de feno- y genotipos de la especie humana por la interacción entre las distintas razas existentes. Éstas últimas son poblaciones variables, entidades dinámicas, sujetas a cambios evolutivos. Por ello, no existen razas puras, y el mestizaje es de ámbito universal (Comas 1983: 534-536).

Ahora bien, los términos “mestizaje” y “mestizo” son muy usados en los trabajos de ciencias sociales para designar, en el caso de nuestro continente, el fenómeno que se produjo a la llegada de los españoles a América y el encuentro de estos dos mundos. Sin embargo, tal como lo explican Bouysson-Cassagne y Saignes (1992: 129-137), ni los hispanos ni los americanos constituían en ese momento histórico (o en ningún otro) grupos humanos racialmente puros. Pero el resultado de su entrecruzamiento generó un nuevo ser, el cual ni siquiera tenía una denominación propia en ninguno de los idiomas, ni el castellano, ni los nativos. Por lo tanto, el/la mestizo/a fue señalado/a a través de aproximaciones, y pensado/a en ambos polos, de una manera negativa: no era español/a, tampoco era indio/a. El término “criollo” fue utilizado, al co-

mienzo, como adjetivo y sinónimo de “americano”, sin embargo se fue transformando en sustantivo y representó a una casta social específica, después de la Guerra de la Independencia.

El régimen colonial, como grupo dominante, estableció el orden y las categorías en el Nuevo Mundo, las cuales se contraponían al universo europeo. Por ello, se empeñaron en mantener separadas la “República de los españoles” de la de “los indios”. Con esta actitud se negó toda alternativa a los grupos intermedios, los cuales existían en la realidad, pero se invisibilizaron para los españoles. Esta negación llegó a tal extremo que el/a mestizo/a no fue tomado/a en cuenta ni en los padrones ni en los censos hasta fines del siglo XVII, y la información de su existencia apareció con claridad sólo en el siglo XVIII. Este cambio de actitud del régimen colonial se dio, además, sólo por intereses económicos y problemas de evasión fiscal a la corona (Bouysse-Cassagne y Saignes 1992: 132).

Una vez reconocido/a, el/la mestizo/a fue también estigmatizado/a con una expresión que las más de las veces conllevó, y conlleva hasta hoy, un tono peyorativo: el de “cholo/a”. Barragán (1992: 89) identifica a los cholos en el contexto de fines del siglo XVIII como “los hijos de mestizos e indios y en general a los ‘mestizos’ que se encontraban muy cerca de la sociedad indígena”. Para Kontezke (1965: 222) el vocablo “cholo” designaba también al “mestizo de costumbres indias o al indio civilizado, o sea, individuos en los que la asimilación cultural entre mestizo e indio se había realizado”. Estas definiciones llevan a abordar otro aspecto del mestizaje. Se trata de asumir que el/a mestizo/a no sólo es producto de un enlace biológico o sanguíneo, sino también de procesos culturales y sociales. Fuenzalida y Mayer “describen a los cholos como a los indígenas desenraizados de su sociedad. [...] El mestizo sería entonces ‘más que la mezcla de dos razas o culturas’ el que está en el medio: un intermediario, un mediador” (Barragán 1992: 114). Estas ideas algo contradictorias que tienen rasgos tanto negativos como positivos, muestran al mismo tiempo los procesos de aculturación, enculturación y movilidad social que tuvo este fenómeno.

Por otra parte, desde el siglo XVIII en adelante, los mestizos, para quienes no existía un espacio previo en la sociedad, fueron abriendo nuevos campos de acción, y conformaron un grupo dedicado a las actividades intermediarias tales como el transporte, el comercio y la arte-

sanía (Bouysse-Cassagne y Saignes 1992: 136). De esta manera, el conjunto de personas excluidas de ambos mundos constituyeron otra estructura denominada por Barragán (1992: 85) como la “Tercera República”, con las características ya mencionadas en los párrafos superiores, que denotan tanto una autoconciencia como un proceso inconsciente de identificación grupal.

Por otro lado, el mestizaje paceño implica a su vez la construcción de nuevas identidades culturales resultantes de la combinación de elementos andinos e hispano-occidentales, en una determinada dinámica de oposiciones, que motivan distintas y desiguales impresiones. El mundo del cholaje se ha ido nutriendo durante siglos de los flujos migratorios de indígenas campesinos, de cultura y lengua propias que vivían en una economía tradicional de subsistencia, y que fueron expulsados de su lugar de origen por limitaciones económicas (Albó 1981: 15-17). En las siguientes generaciones, esta gente ha visto a sus hijos convertirse, en la mayoría de los casos, en “mistis” (mestizos). Desde las primeras décadas del siglo XX, este estrato se ocupaba del despreciado pero articulador comercio del mercado interior, negociando con productos de consumo como la coca y los alimentos. Los gremios artesanales y obreros, también han estado nutridos de cholos/as: los sastres, los/as carniceros/as, las floristas, los/as albañiles entre otras ocupaciones, han sido ejercidas mayoritariamente por mestizos/as (Rivera 1993: 71-78).

“Entre las mujeres residentes ex-campesinas la gama de variación ocupacional casi se limita a amas de casa, sirvientas, comerciantes y artesanas” (Albó 1981: 25). Esta referencia aclara los nuevos roles y funciones de las mujeres migrantes, quienes de esta manera se van introduciendo en el mundo de los mestizos, adquiriendo con el tiempo sus características y dejando de diferenciarse de ellos en las subsecuentes generaciones.

## **Relación histórico-cultural de la vestimenta**

La vestimenta es parte de nuestra vida cotidiana y no solamente tiene conotaciones estéticas, sino que también expresa identidades y pautas culturales y sociales, según las cuales elegiremos determinadas prendas el resto de nuestras vidas. Esta selección contendrá, evidentemente, características de la construcción de género y de clase en los distintos grupos humanos.

Aunque en algunos casos el atuendo aparenta ser menos importante que otros utensilios o herramientas, parece ser que ninguna sociedad se encuentra totalmente desprovista de él. Si bien es cierto que éste, en su función primaria, sirve para protegerse del intemperismo y del cambio de climas, el estudio comparativo del mismo demuestra que pocas veces, o quizás nunca, se ha usado exclusivamente para defenderse de los cambios climáticos. La vestimenta, al igual que otros artefactos culturales, no se define únicamente en términos de menesteres biológicos. Ésta cumple otros roles que tienden a satisfacer necesidades creadas culturalmente, como puede verse por el hecho de que su expresión se modifica enormemente de una sociedad a otra.

El vestido suele tener también una función ornamental, y con frecuencia es difícil trazar una línea precisa entre el atuendo protector y los artículos empleados primariamente como adornos corporales. [...] Las funciones del vestido son, por tanto, varias y no sólo una; además de las ya citadas hay otras, tales como la indicación del [status administrativo como el] estado social, [nivel] político, [grado] económico o [tipo] profesional [además de status adscritos como el sexo y la edad principalmente]; o la más simple función de proteger algunas partes del cuerpo de las picaduras de los insectos, de la fragosidad del terreno, de los espinos y de otros riesgos semejantes. (Beals y Hoijer 1977: 401)

Esta cita nos indica que la indumentaria tiene cometidos implícitos, los cuales nos sitúan con un solo vistazo en categorías etáreas, de clase, de género, de etnia y de status social. Todos estos factores conjugados determinan y expresan, de forma visible, las identidades a las que cada cual se adscribe. Son precisamente todos estos conceptos antropológicos los que nos permiten hacer un análisis más profundo de situaciones no explícitas, que se van revelando a través de los trajes de las mujeres mestizas de la zona del Gran Poder.

### *La vestimenta andina y su rol cultural*

En el área andina, la ropa y los textiles tenían un rol protagónico en la vida y desarrollo de los pueblos de estas latitudes. La vestimenta consolidó estructuras políticas y económicas y tenía una función de definición de orden ritual y religioso además de lo cotidiano y común. De esta manera, la fabricación de los tejidos se convirtió en un arte, pasando con el tiempo a formar parte de la base de la economía, siendo

“moneda” de tributo en el incario (Gisbert, Arze y Cajías 1987: 7-17). Los textiles eran para las naciones indígenas una manera de caracterizarse y diferenciarse unas de otras, transformándose en un medio de identificación propia de cada etnia. Cada textil contenía y (contiene aún) diseños que reflejaron la concepción del mundo de los diferentes pueblos prehispánicos (Gisbert et al. 1987: 7-20).

Esta concepción de los textiles, su relación con el mundo simbólico y su escritura ideográfica sufren una ruptura con la llegada de los españoles a América. Los indígenas de las comunidades conservan a duras penas sus tejidos; en muchos casos inclusive se les prohibió tejer. Por otro lado, los/as migrantes a las ciudades debieron adoptar otra vestimenta que conllevó diferentes relaciones y significancias, rompiendo así el arraigo cultural y la memoria de una historia de milenios conservada alternativamente.

### *Desarrollo de la vestimenta femenina en la zona andina y valluna de Bolivia*

De acuerdo a los estudios de Money sobre el desarrollo de la vestimenta en las zonas andina y valluna de Bolivia, en la época de la conquista española, se pueden apuntar los siguientes aspectos:

En la sociedad colonial, la ropa era el reflejo del estamento social determinado por el poder económico; de ahí, que las cacicas e indias ricas tuvieran el afán incesante de usar telas costosas de oro y plata, terciopelos, tafetanes, rasos. [...] Esta mestización en el empleo de materiales europeos y la adopción de ciertas piezas de ropa por las indias cacicas, esposas de mandoncillos, hilakatas, etc., se debió en parte a que la legislación española fijaba cómo iban a ir vestidas cada una de ellas. Por lo tanto, se les permitía ya en los primeros años de la conquista, usar faldellín de seda, jubón, zapatos, collar, faluchos y brazaletes de oro, claro sin dejar de lado el acsu, ñañaca y pullu vernaculares [siendo éstas últimas prendas prehispánicas]. (1983: 182)

En el siglo XVII, muchas de las mujeres indígenas y mestizas canjeaban su vestimenta por la usanza española, por estar sujetas a cambios culturales y sociales en su condición de migrantes en el caso de las indias. Por otra parte, se produjo la movilidad social y el hecho de la evasión de tasas tributarias con la trastocación del vestuario, ya que según Rivera (1993: 64-65), el monto de las prestaciones exigidas a

un grupo social estaba directamente relacionado con la mayor o menor proximidad respecto a los indígenas. Por otra parte, se debe considerar el condicionamiento del trabajo doméstico y sus imposiciones. Sin embargo, en la posterior centuria, se producirán cambios notables.

Los levantamientos ocurridos a fines del siglo XVIII se constituyeron en un punto de inflexión que marcó un cambio importante en relación a los patrones socialmente aceptados respecto de la vestimenta para los/las indígenas y las clases mestizas. La carga simbólica que dejaron estas revueltas en la memoria de los habitantes de La Paz es prácticamente indeleble, sobre todo debido al cerco de la ciudad efectuado por Tupac Katari en 1781, y al recuerdo de hechos como el de varios lugares en que los sublevados impusieran el uso de las vestimentas indígenas a los vecinos (Arze, Cajías y Medinacelli 1997: 56).

Por esta razón, una vez sofocadas las rebeliones, se tomaron nuevas medidas por parte de la Corona. Entre ellas, se obligó a los indígenas a dejar sus vestidos vernaculares para sustituirlos por trajes populares españoles (Money 1983: 176). De esta forma, la ropa pasó a jugar un papel preponderante tanto en la conformación como en la disgregación de identidades sociales y étnicas. En el caso de las mujeres indígenas, éstas tuvieron que adoptar el *urku*, la almilla, el reboso, la polletera y la montera (Money 1983: 192). De todas maneras, las prendas femeninas prehispánicas fueron, a pesar de este avasallamiento, conservadas en su totalidad (es decir, el *aksu* con ciertas reformas, la *ñañaaka*, la *lliklla*, etc.). Sin embargo, las indias que vivían alejadas de las influencias de los centros urbanos se resistieron a las innovaciones y no cambiaron su indumentaria, rebelándose a la transculturación total (Money 1983: 188). Estas características se fueron manteniendo de forma casi invariable durante las siguientes centurias.

Entre las mujeres españolas y criollas se utilizaban prendas como los jubones, el corpiño, la casaca y la saya, que era un atavío típico de las ibéricas de la Audiencia de Charcas que consistía en una falda acanalada y acartonada, atada a la cintura con un cintillo. La característica de ella en el siglo XVIII fue su acortamiento en el largo y su ampliación a lo ancho. Las mantillas eran de forma triangular y con dos puntas hacia adelante, los bordes llevaban flecos las más de las veces. También se usaron mantones, sombreros, cuellos postizos, etc. (Money 1983: 127-131).

Sin embargo, el caso de las mestizas fue singular, porque en él encontramos una combinación de elementos de ambos grupos mencionados anteriormente, de manera además heterogénea. Pareciera ser que las sayas y las polleras coexistieron con las *llikllas* y *ñañakas*, entre jubones y mantillas. Lo que está claro es la ausencia del uso del *aksu* (Barragán 1992: 104-108).

La mestiza [...] usaba vestimenta que la distinguía de los otros estamentos sociales [...]. Su atuendo consistía en pollera, manta, sombrero, que difería de acuerdo al lugar, jubón ajustado en aldetas y botas. En general, la vestimenta de la chola se caracterizó por el lujo, colorido y elegancia que le dio el nombre de 'chula' en señal de admiración o algo de desdén de parte de los europeos residentes en la Audiencia de Charcas; esta palabra posteriormente se convirtió en 'chola' para designar a las mujeres mestizas ataviadas de la forma indicada, que hasta hoy día existen en todos los Departamentos de Bolivia. (Money 1983: 158)

Estas características se mantienen en líneas generales hasta hoy en día, y no sería equivocado aseverar que la manera de vestir de las mestizas ha sido, no sólo una expresión de su identidad, sino que ésta se ha conformado, en gran medida, alrededor de esta manifestación visual. Obviamente no es el único rasgo identitario de estas mujeres, pero se transforma en esencial en el momento de diferenciarse del resto de los estamentos sociales, y en el caso de las mestizas de La Paz, establecerse como tales: *cholas paceñas*.

### La identidad emblemática y la vestimenta de las mestizas

Además de estar influido por los requerimientos de la moda, el vestido cumple una función importante, que es la de señalar una posición determinada en una sociedad, por lo tanto, resulta un elemento interviniente en la estratificación social. Aunque parece intrascendente, en una sociedad fuertemente enraizada en prejuicios coloniales, los elementos visuales condicionan el trato y la discriminación de ciertos grupos sociales. Por otra parte, el vestido puede constituirse en una afirmación identitaria.

Sin embargo, aún queda pendiente la reflexión de un concepto fundamental para este análisis, que es el de la identidad relacionada con los símbolos. A partir de los análisis de Goffman (1986), Melucci (1982),



Parsons (1968), Shibutani (citado en Peredo 1992: 145-146, 150), y Pérez Agote (1986), se puede concluir que la identidad está relacionada con la estructura social y los procesos de socialización, que tienen, a la vez, significados culturales y psicológicos. La construcción de la identidad es un proceso complejo, ya que confluyen múltiples factores que intervienen en su configuración. El género, junto a la etnia, la clase, la edad, entre otros, constituyen elementos de la identidad. Ésta se manifiesta en un conjunto de atributos adquiridos y modificables, en situaciones y momentos de la existencia de las personas (cfr. Basiglia y Kanoussi 1983). Por ende, la identidad se expresa en actitudes, sentimientos, valores, creencias, formas de ver y concebir el mundo, mentalidades, lenguajes y relaciones específicas, a través de las cuales se conforman las personas; en otras palabras a través de significados. Los parámetros de cómo *debe ser* cada persona (o un grupo específico) se internalizan y articulan un modelo a seguir, una necesidad de cumplir con los roles establecidos.

Considerando todo los argumentos expresados en los párrafos precedentes, no se puede estar más que de acuerdo con la aseveración de Rivera (1993: 123), cuando plantea que el tema de las identidades culturales en Bolivia reviste una gran complejidad. No sólo porque existen procesos de multiculturalidad mal engranados por la sobreposición de horizontes históricos diversos, sino también porque el fenómeno del mestizaje resulta extremadamente complicado. A todo ello se suma, además, la dimensión clasista en el comportamiento de los diferentes sectores de la población, y la problemática de género, que no puede, de ninguna manera, estar ausente de este examen.

La identidad mestiza, al igual que las otras que coexisten en el país, está forjada en el marco del hecho colonial. Por ello, las mismas están definidas en base a su mutua oposición, en torno a la polaridad básica entre culturas originarias y cultura occidental (Rivera 1993: 57).

Todos estos conceptos se encuentran relacionados y conjuncionados en una actora social que sintetiza esta realidad en su vida cotidiana. Se trata de la mujer chola de la zona del Gran Poder. Ella configura la imagen de una mujer mestiza, cuya familia o ella en particular, migró a La Paz hace varias generaciones. Fue sometida a procesos de asimilación y rechazo, los que configuraron una continuidad de unidad e identidad establecida a partir de la imagen y autoimagen que proyecta en la sociedad en la que vive. A su vez, genera estereotipos algunas veces positivos y otras veces negativos. Ella encarna también a

mujeres que viven un momento histórico-social concreto, que son doblemente discriminadas por ser mestizas y mujeres, pero que a pesar de ello, han optado por expresar visualmente las características de su construcción identitaria mestiza, de clase y de género, retando de esta manera a las estructuras coloniales y patriarcales que las rodean, reconstruyendo, de este modo, nuevas subjetividades. Por otro lado, el traje que caracteriza y distingue a la mujer chola, se fue definiendo en el siglo XVIII y se ha mantenido con pocos cambios hasta nuestros días.

Como dice Medinacelli (1989: 69), la manera de vestir de la chola es una especie de resumen de su identidad, la cual es necesariamente la confluencia de dos corrientes culturales, española e indígena. Sin embargo, no por eso deja de expresar la doble opresión a la que se encuentra sometida: la femenina y la mestiza. También representa en sí misma la paradoja de luchar por la igualdad homogeneizadora de la ciudadanía y al mismo tiempo establecer y defender la diferencia identitaria. Igualmente, esta vestimenta demarca su pertenencia a un grupo que establece una preeminencia frente a los migrantes que son, en muchos casos, parientes llegados del campo. Con ellos se establece una relación jerárquica, frente a otras mujeres, con algunos varones y con ciertos grupos étnicos. Por otro lado, la relación con las castas dominantes será obviamente de subordinación, donde las reglas de juego son impuestas por éstas últimas.

De todas formas, su papel de intermediaria, a veces interlocutora, le permite tener algunas ventajas dentro de otras muchas desventajas. La chola es capaz de entablar relaciones afectivas y pseudofamiliares, con lazos de solidaridad y reciprocidad con los unos, y de autoridad y mediación con los otros. También se halla en la posibilidad de aproximar y contactar dos mundos que por sus relaciones conflictivas llegaron a ser bastante antagónicos, mientras que debido a su indumentaria y sus características singulares mantiene cierto rango de movilidad social. Para Peredo las cholas tienen una gran necesidad de diferenciación respecto de lo indio o campesino, aunque éste fuese su punto de origen:

Ser de pollera pero 'paceñas nacidas aquí', del mundo urbano, conocedoras de la simbología de la ciudad, no campesinas; pero de pollera, una pollera diferente, una pollera ostentosa que la sociedad criolla occidental no siempre reconoce pero que ellas la distinguen de la otra pollera, la campesina. Una pollera que les da un status, una posición je-

rárquica pero que cada vez se diluye más por la masiva migración de campesinas a la ciudad. (1992: 104)

Tal como demuestra esta foto, la ropa de la mestiza es más o menos vistosa, rica o elegante de acuerdo a sus posibilidades económicas, y su selección de prendas y ornamentos está relacionada con la mayor proximidad o lejanía de su origen. En este caso el vestido marca poder económico y prestigio social frente a sus similares en identidad.

La ‘cadena de relaciones de dominación colonial’ resultante permite, así, que cada estrato se afirme sobre la negación de los de ‘abajo’ y sobre el anhelo de apropiación de los bienes culturales y sociales de los de ‘arriba’. Esto es una puerta de acceso a la aculturación, que al mismo tiempo, tiene grandes ambigüedades en lo referente a los significados culturales. (Rivera 1993: 67)

FIGURA 1  
Polleras y mantas de las cholas paceñas



Fuente: Archivo propio de la autora.

Un emblema consiste en un símbolo que revela el concepto que encierra la representación simbólica de algo. Es así que para Abrahamson el idioma y la vestimenta son los “más poderosos emblemas de la cultura étnica” (1976: 47, citado en Barragán 1992: 91). Aplicando este concepto, Barragán señala para el caso de la mujer mestiza que “la vestimenta de la cholita paceña, que de hecho constituye el emblema actual de su adscripción y diferenciación, no sólo es utilizada sino que se convierte en el signo distintivo de su identidad ‘tácita’” (1992: 102).

Asimismo, la construcción de su identidad femenina no sólo se ve alterada, sino reafirmada y diseñada a partir de este tipo de rasgo distintivo. Este proceso que se inicia con la autoidentificación implícita como mujer mestiza, se proyecta hacia los otros, y norma en cierta medida, las reglas de tratamiento que maneja en sus relaciones, tanto con el mundo indígena como con el de los mestizos criollos.

Finalmente, fue la chola quien mantuvo genéricamente sus diferencias de vestimenta como reflejo de su clase y de su identidad, mientras que el cholo se asimiló a las indumentarias occidentales en este siglo. La chola, a pesar de su condición de inferior no sólo por ser mestiza, sino también mujer, conservó orgulosamente su vestido y trató de llevar adelante ciertas reivindicaciones y algunas revalorizaciones del conjunto de elementos que la componen.

### La situación y condición de las mujeres en la zona del Gran Poder

Las mujeres en la ciudad de La Paz, en todos los estratos sociales, se encuentran subsumidas en un sistema predominantemente patriarcal, profundamente colonial e invisibilizador de toda “otredad”. En estas filas son asimiladas y se hallan encajonadas sin más opción casi todas las mujeres. Por otra parte, éstas se encuentran divididas en grupos sociales claramente definidos: las *q'aras*, nombre con el que se designan a las personas provenientes del mundo identificado como blanco o “blancoide”; las *birlochas*, término que generalmente es despectivo y que denomina a las mujeres mestizas y/o migrantes que han dejado de utilizar la ropa tradicional; las mestizas o *cholas*; y las indias, mujeres recién migradas provenientes de zonas rurales. Es lógico inferir que se establecen vínculos de interacción y de subordinación entre estas clases marcadas jerárquicamente. Sin embargo, todas ellas, en su gran mayo-

ría, se remiten a las autoridades masculinas, representadas desde la casa por el “padre de familia”, y reforzadas en las otras instituciones sociales: la escuela, la iglesia, etc.

En el caso de la mujer india, ésta fue captada desde temprano como mano de obra para labores domésticas (Rivera 1996: 47). Sin embargo, viendo la situación desde el “otro lado de la cerca”, estas mujeres buscaron estas condiciones de vida como única forma de sobrevivir a una avalancha de agresiones coloniales, perpetuadas en la república bajo formas encubiertas. Se trata de mujeres solas en su gran mayoría, debido a que sus hombres (padres, hermanos, maridos, etc.) migraron a la ciudad, motivados, las más de las veces, por problemas de índole económico, mientras que dichas mujeres, por su parte, intentaban mejorar su propia vida y las de sus hijos/as. Sin embargo, este atrevimiento les cuesta el desarraigo de sus comunidades, la subordinación estatal y el mestizaje obligatorio. A pesar de ello, según Rivera<sup>2</sup> (1995), este último junto con la migración resultaron ser para las mujeres estrategias de sobrevivencia, no sólo para ellas, sino también para sus hijos/as. De estas sucesivas oleadas de migrantes se fue alimentando la nueva mano de obra de zonas como la del Gran Poder.

Sin embargo, no todas las mujeres tuvieron o tienen aportes económicos similares o significativamente importantes dentro de esta estructura. El peso recae en aquéllas de las clases pobres y discriminadas, quienes se hallan sujetas, no sólo a tareas reproductivas dentro de sus casas o de los hogares de otras personas, sino que además, en algunas ocasiones deben cumplir con arduos trabajos productivos. Es así que, en la zona del Gran Poder existen mujeres con mayor poder económico que otras. Éstas últimas, en general cumplen con las tareas reproductivas de las casas y tiendas de las primeras. Las migrantes recientes, por ende, se encuentran en esta posición que resulta más precaria que la de las cholitas nacidas o asentadas con anterioridad en La Paz.

Una figura metafórica importante que ilustra la situación de las mujeres indígenas y su papel en la Colonia es la de Zabaleta, que también ha sido trabajada y mejorada por Rivera (1995); la misma puede ser aplicada a su vez a otras épocas sin problema alguno. La imagen consiste en un mundo español (y luego criollo, blancoide) que crea una especie de palizadas para protegerse del mundo “salvaje” indígena. Éstas parecen impermeables, no permitiendo el ingreso de lo foráneo. Sin embargo, son las mujeres indias que conviven en los bordes de ellas y

hacen nichos, *ch'iwina*s, que sirven de nexo y crean lazos entre ambos mundos. Esta figura sigue presente en la zona del Gran Poder, con características concretas propias del momento histórico social. La mujer mestiza, a lo largo de los últimos siglos, fue creando lenta y progresivamente un lugar propio en esta estructura del mundo en que vivía. Al igual que el “cholo”, trabajó en el sector terciario: el servicio doméstico, y poco a poco, fue accediendo al mercado.

Para quienes vivimos en una sociedad como la boliviana, resulta obvio señalar que la chola se diferencia de la mujer de ‘clase alta’, no sólo por la manera de vestir [...] Tiene como idioma materno el quechua o el aymara, pero habla también el castellano. Sus actitudes y comportamiento son muy particulares, participa en festejos bailando en las comparsas, bebe y se divierte sin tapujos. Trabaja en su casa y en la calle, y no pocas veces es ella quien posee en el hogar, el poder económico. (Medinacelli 1989: 69-70)

Esta caracterización puede ligarse perfectamente con la zona del Gran Poder, sobre todo si se contrasta la cotidianeidad del quehacer de esta chola y el momento de la fiesta: la entrada del Gran Poder.

A pesar de esta aparente imagen “liberada” y hasta algo despreocupada, estas mujeres sufren constantes exclusiones y restricciones por su doble condición de género y de “raza”. Sin embargo, y de manera paradójica, aunque ellas mismas sufren discriminaciones, al interior de la propia promueven relaciones discriminatorias análogas a las que son sometidas en otros ámbitos. Es más, su caso sale del análisis común y simplista, porque pueden ejercer poder en determinadas circunstancias. La actitud discriminatoria que la chola de la zona del Gran Poder asume con las migrantes recientes, puede deberse al afán de captar y reproducir los valores y los bienes culturales de “los de arriba”, en una respuesta inconsciente que reflejaría su propia experiencia. Es así que las cholas mestizas de esta zona, como cautivas de las estructuras jerárquicas del hecho colonial, estarían “mitigando la opresión asemejándose al opresor” (Peredo 1992: 106).

No se debe olvidar, por otro lado, la construcción de la identidad femenina desde el género, la cual, en muchos casos se recrea desde la fragmentación, y provoca la tácita aceptación de que las mujeres de una clase son “idénticas” unas a otras frente a los valores del mundo patriarcal. Ello deviene en rivalidad entre las “iguales”, la cual pue-

de ser quebrada por la apropiación de algún poder, el cual estaría exteriorizado entre otros rasgos desde la vestimenta, como elemento de diferenciación.

El caso estudiado, que es el de las cholas del Gran Poder (Calles Max Paredes, Sebastián Seguro y Antonio Gallardo), es un análisis puntual de una muestra limitada que no pretende ser globalizante o representativa de otras zonas u otras realidades. Como se especificó en la introducción de este trabajo, se escogió esta zona por las características particulares que tiene: por un lado, por ser un punto de confluencia de varias clases y grupos mestizos que conviven en La Paz. Por otro lado, por estar también ligado a un gran comercio de vestimenta para cholitas,<sup>3</sup> que de alguna manera permite hacer una lectura de códigos sobre el vestido y el tipo de relaciones identitarias que tienen con sus portadoras. Finalmente, por ser una zona que ha logrado generar, a partir de la fiesta, y aunque sea sólo en este momento, el reconocimiento por parte de otros estamentos de la sociedad paceña. Por ello, la opción metodológica surgió de las características de la problemática de estudio. Para las dimensiones de este trabajo no se tomaron muestras amplias. La selección de la muestra no fue probabilística, aunque intencional, tomando en cuenta los elementos más representativos considerados en este estudio. Se trabajó en base a encuestas, entrevistas y observación heurística.

En el marco de este trabajo, se pudo determinar que:

- El mundo “homogéneo” de las mestizas de pollera, en su interior no lo es de ninguna manera. Existe una estratificación de la vestimenta entre las mujeres de pollera, la cual no sólo parece darse por motivos monetarios sino por razones etareas, sociales y de prestigio.
- La elección de esta vestimenta parece afianzarse en otros motivos que no son los pecuniarios, ya que cada prenda tiene costos relativamente elevados en comparación con la vestimenta de origen occidental.

Cabe en este momento, hacer algunas reflexiones sobre las estructuras de significación de la vestimenta de las cholas del Gran Poder. En primer término, la pollera representa un código de comunicación intercultural, intrasocietal e inter- e intragenérico. Sin embargo,

las diferencias establecidas entre las calidades y el valor de las telas, los diseños y adornos adquieren significados intensos como herramientas de distinción y de autoafirmación.

Por otro lado, si la pollera es interpretada como un código de comunicación, y éste no es comprendido por los estratos dominantes, ya que no hay interés de entenderlo, y resulta rechazado y excluido, ¿por qué pervive y se mantiene vigente hasta la actualidad? La respuesta puede pasar, no sólo por la conservación de un status frente a la población que llega del campo, sino que también resultaría una especie de sublevación y reto a la sociedad occidentalizada, lo que implicaría que estas mujeres, frente al rechazo xenófobo se retroalimentan de sus emblemas de identidad que finalmente son exhibidos con orgullosa arrogancia.

En la zona del Gran Poder se entremezclan, en la vida cotidiana, las mujeres de “vestido” con las cholas de “pollera”. Esto es significativo en tanto puede ser, por una parte, expresión de sus sentimientos ambivalentes y contradictorios frente a su rol de intermediarias, o por otra parte, evidencia sutil de las relaciones de poder entre los estamentos cholo-mestizos. Peredo señala que para las cholas “el vestido lo puede adquirir cualquiera, pero no así una indumentaria de chola” (1992: 107).

Las entrevistas que se llevaron a cabo con mujeres de pollera, entre 35 y 60 años, que viven y trabajan en la zona, arrojaron los siguientes resultados:

- La mayor parte de estas mujeres viven hace muchos años en La Paz, pero, en su mayoría, mantienen fuertes lazos con sus lugares de procedencia. Muchas viajan con regularidad a sus pueblos donde tienen familiares (esposo, padres, etc.). Los motivos de sus viajes son diversos: la fiesta de la comunidad, a ver a los parientes, por negocios, etc. Una entrevistada manifestó ser muy bien recibida en su comunidad, porque el ser vendedora en La Paz le daba status.
- La mayor parte de estas mujeres ejercen sus actividades por tradición familiar.
- Fue sorprendente que la gran mayoría esperara que sus hijas y nietas ya no usaran pollera, porque, según sus propias manifestaciones, aquéllas que se visten de esta manera son maltratadas. Sin embargo, algunas opinaron que les parecía mal el hecho de que otras mestizas dejaran la pollera. Sólo una de las entrevistadas aseguró categóricamente que su hija sí llevaría pollera.



- Casi todas las entrevistadas afirmaron que sus hijas y nietas eran estudiantes y/o profesionales, pero, a pesar de la actitud positiva que tienen hacia esta conducta, lo que más les preocupa es perder la tradición familiar, cultural y comercial con sus parientes (negocio y relación con los lugares de origen).
- Estas mujeres reconocen a las *birlochas* como “chicas que vienen del campo, que no hablan bien el español, que se cortan el pelo y que se sacan la pollera”. Mantienen una actitud ambigua hacia las muchachas que dejan las polleras, porque si bien este comportamiento pareciera no molestarles conscientemente, aparentemente se genera una censura tácita en ellas.
- La gran mayoría de las mujeres consultadas tienen otros tipos de interacción con la comunidad: pertenecen a sus sindicatos, muchas participaron alguna vez en la entrada del Gran Poder y algunas son parte de la junta de vecinos y tienen tratos comerciales.
- La prenda que más renuevan es la pollera, sin embargo, en la mayor parte de los casos, las compras de ropa son anuales o para ocasiones especiales.

Este esbozo nos muestra un mundo que en la actualidad se está desarticulando para volverse a reconfigurar bajo nuevos patrones. Las normas tradicionales entran en conflicto con la cultura occidental, sobreponiéndose las unas a la otra, sin poder encontrar nuevos equilibrios. La pollera, se dice que es una tradición, pero más allá de ello, como ya se mencionó, es parte de la identidad de las cholos. Sin embargo, el avasallamiento de nuevos conocimientos provenientes del universo simbólico occidental no siempre genera actitudes y prácticas coherentes.

Cabe en este punto tomar el análisis de Sanjinés (1998: XX) sobre el aura, noción entendida como “el arte modernista que ignora el dominio de lo cotidiano, de la cultura popular”. Por lo tanto, el proceso de auratización en el contexto social implica una mirada desde la modernidad, que busca un mestizaje homogeneizador. La desauratización, o el eclipse del aura, crea una disolución selectiva y parcial de los límites entre la cultura occidental (“alta cultura”) y la cultura popular. Implica vanguardia, ruptura, subversión social, alegoría, relacionamiento con lo cotidiano. Una función desauratizadora es aquella del enfrentamiento con la visión homogeneizante de la identidad nacional.

Sin embargo, en el caso boliviano, la desaturización se da sólo en determinados momentos, dejando de tener continuidad y correlato. Posteriormente, se plantea un tercer proceso que es el de la reauratización, en la cual aquello que parecía salvífico y subversivo termina siendo recuperado por el poder institucional. El poder del capital a partir de la transacción mercantil, fetichiza la mercancía y consigue de esta manera asimilar estas antiguas contradicciones y las relanza como un producto más del mercado, despojándolas de su significación y del rol social transformador que pudieran tener.

## Conclusiones

En las acotaciones finales del presente trabajo, es importante recalcar algunas reflexiones en torno a las discusiones planteadas en los párrafos precedentes.

La sociedad boliviana “postmoderna” y abigarrada contiene un grupo mestizo cholo, próximo a lo indígena, cuya emergencia y constitución se pueden examinar a lo largo de los horizontes históricos de la nación. Al interior de este estrato mestizo se destaca la figura de la chola, quien expresa en la actualidad, la sumatoria de su identidad de clase y género a partir de un elemento tan visible y característico como es su atuendo. Si se entiende a la pollera como un significado semiótico con un referente concreto, ella demarcará los rasgos de identificación y autovaloración que distinguen a la chola de otros estamentos y, además, establecerá formas jerarquizantes y jerarquizadas de vínculos con otras mujeres y hombres, tanto de la ciudad como del campo.

Resulta importante remarcar la heterogeneidad de un mundo imaginado y representado como estático y homogéneo. Es fundamental rescatar y entender las relaciones que se dan al interior del mismo para, de este modo, poder también explicarnos los intrincados vínculos de género y clase, que el discurso intencionado pretende hacer desaparecer. Todo ello implica, a su vez, que en este análisis las categorías de género se encuentran profundamente ligadas a aquéllas de etnicidad y clase. Éstas no se pueden entender sin analizar la lógica de las otras. “Ser mujer condiciona la manera cómo se transita por los eslabones de la migración y el mestizaje cultural, hasta alcanzar el status de ‘chola’ o ‘birlocha’, que viven sin embargo, renovadas exclusiones y accesos condicionados a los derechos ciudadanos...” (Rivera 1996: 18).

Ante las actitudes generadas en relación a la pollera y la identidad de la mujer mestiza, vale la pena traer a colación las discusiones de autores norteamericanos como Lash (1997) y Beverley (1993), que nos hablan de la auratización de ciertos eventos. Lo cholo, desaturizado, llama a la subversión del orden impuesto al festejo de lo popular, revalorizando en términos reales lo pluricultural. Sin embargo, la reauratización quita a la sublevación su espoleta de lucha y su significado real, rearticulando las demandas culturales y conjunciionándolas con elementos mercantiles occidentales, consiguiendo de esta manera, asimilar antiguas contradicciones y relanzarlas como un producto más del mercado. Es alarmante ver este tipo de desarticulación cultural, que afecta a una expresión visible como es la vestimenta, que puede ser utilizada, como en el caso de la pollera, por otras clases sociales en un momento festivo y que luego es despreciada en la cotidianeidad. Ello está ligado al racismo, y su esencia que se transforma en un hecho tan natural que pasa desapercibido y genera contradicciones perversas (Sanjinés 1998: XXXIII).

Por otra parte, el substrato mismo de la identidad personal y grupal de las mujeres cholas se caracteriza por una articulación compleja y ambivalente signada por “una opción cultural que involucra los afectos, las amistades, la concurrencia a determinado tipo de fiestas, criterios de belleza, gustos, opciones de un estilo personal, y obviamente una cierta influencia social de ese entorno” (Peredo 1992: 110). Cuando la chola se transforma en birlocha, cambiando la pollera por el vestido para pretender de alguna manera evitar la discriminación, pasa a perder su rasgo emblemático de género y clase, y se invisibiliza ante el resto de la sociedad, o sea desaparece en el montón.

Como acotación final, incluyo un párrafo de Sanjinés que contextualiza ésta y otras disquisiciones de esta naturaleza:

¿Cómo entiendes la relación entre lo racional y lo irracional en estas sociedades latinoamericanas? le preguntó el filósofo francés al antropólogo brasileño. Muy fácil, le respondió este. La racionalidad es como un gato, con ojos de gato, con lengua de gato, con intestinos de gato, con patas de gato. Pero cuando tu lo tocas, el gato ladra. La metáfora del gato que ladra es un enigma cultural de sociedades que, como la boliviana, si bien han pensado y rememorado desde una lógica occidental, sin embargo hay algo en ellas que no se explica meramente desde esa lógica. (Calderón y Sanjinés 1999: 9)

En conclusión, sólo el estudio multi- y trasdisciplinario de estas realidades podrá dar cuenta de las complejidades intrincadas de la realidad boliviana. Sólo de esta manera podremos construir verdaderas y sólidas relaciones multiculturales que permitan generar una convivencia respetuosa y tolerante de las otredades en una nueva concepción de nación.

## Notas

- 1 La versión preliminar del presente ensayo fue presentada en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51° Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003. El título original de la presentación fue “La vestimenta de la chola paceña: emblemática de clase y género. El caso de la zona del Gran Poder, La Paz, Bolivia”.
- 2 De apuntes de clase, en la especialidad de Género y Desarrollo.
- 3 Aunque aparentemente el término “cholita” parezca peyorativo, en el contexto de La Paz su utilización expresa exactamente lo contrario. A decir de Rivera (1993: 69) el contenido despectivo de este término se atenúa, pues además es utilizado como autodesignación. Por el contrario, los vocablos “birlocha” o “chota” conllevan fuertes cargas discriminatorias y ofensivas.

## Referencias

- Albó, Xavier  
 (1981) *Chuquiagu: La cara aymara de La Paz*. Vol I. Cuadernos de Investigación N° 20. La Paz: CIPCA.
- Arze, Silvia, Cajas, Magdalena y Medinacelli, Ximena  
 (1997) *Mujeres en rebelión. La presencia femenina en las rebeliones de Charcas del siglo XVIII*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible, Subsecretaría de Asuntos de Género.
- Barragán, Rossana  
 (1992) “Entre polleras, lliqllas y ñañacas. Los mestizos y la emergencia de la tercera república”. En Silvia Arze, Rossana Barragán, Laura Escobari, Ximena Medinacelli (Comps.), *Etnicidad, economía y simbolismo en los Andes. II Congreso de Etnohistoria*. Coroico (pp. 85-127). La Paz: Hisbol/ IFEA/SBH-ASURz.

- Basaglia, Franca y Kanoussi, Dora  
(1983) *Mujer, locura y sociedad*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Beals, Ralph y Hoiijer, Harry  
(1977) *Introducción a la antropología*. Madrid: Aguilar.
- Beverley, John  
(1993) *Against literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bouysse-Cassagne, Therese y Saignes, Thierry  
(1992) "El cholo: actor olvidado de la historia". En Silvia Arce, Rossana Barragán, Laura Escobari, Ximena Medinacelli (Comps.), *Etnicidad, economía y simbolismo en los Andes. II Congreso de Etnohistoria. Coroico* (pp. 129-143). La Paz: Hisbol/IFEA/SBH-ASURz.
- Calderón, Fernando y Sanjinés, Javier  
(1999) *El gato que ladra*. La Paz: Plural/CID.
- Comas, Juan  
(1983) *Manual de antropología física*. México: UNAM.
- Gisbert, Teresa, Arze, Silvia y Cajías, Martha  
(1987) *Arte textil y mundo andino*. La Paz: Gisbert y Cia.
- Goffmann, Erwin  
(1986) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kontezke, Richard  
(1965) "Noticias documentales acerca de la importancia política y social de los mestizos peruanos a fines del siglo XVIII". *Revista Histórica*, 28 (Lima).
- Lash, Scott  
(1997) *Sociología del postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medinacelli, Ximena  
(1989) *Alterando la rutina. Mujeres en las ciudades de Bolivia, 1920-1930*. La Paz: CIDEM.
- Melucci, Alberto  
(1982) *Las invenciones del presente. Movimientos, identidad, visiones individuales*. Bolonia, Francia: Sociedad Editora II Molinos.
- Money, Mary  
(1983) *Los obrajes, el traje y el comercio de ropa en la Audiencia de Charcas*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, Facultad de Humanidades, UMSA.
- Parsons, Talcott  
(1968) "The position of identity in the general theory of action". En C. Gordon y K. Gergen (Eds.), *The self in social action* (pp. 11-23). Nueva York: Wiley.
- Peredo, Elizabeth  
(1992) *Recuperas de los Andes. Una aproximación a la chola del mercado*. La Paz: Ildis/ TAHIPAMU.
- Pérez Agote, Alfonso  
(1986) "La identidad colectiva: una reflexión desde la sociología". *Revista de Occidente*, 56, 76-90.

Rivera, Silvia

- (1993) "La raíz: colonizadores y colonizados". En Silvia Rivera C. y Raúl Barrios M. (Eds.), *Violencias encubiertas en Bolivia*. Vol. I (pp. 27-139). La Paz: CIPCA/ARUWIYIRI.

Rivera, Silvia

- (1995) Apuntes de clases del módulo de género y cultura de la Especialidad en Género y Desarrollo del Postgrado en Ciencias del Desarrollo. CIDES, La Paz.

Rivera, Silvia

- (1996) *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible, Subsecretaría de Asuntos de Género.

Sanjinés, Javier

- (1998) "Entre el pincel y la pluma: desaturización de la cultura en Bolivia". En Alicia Szmukler (comp., con la colaboración de Mireya Herrero y Bernarda López). *La ciudad imaginaria. Un análisis sociológico de la pintura contemporánea en Bolivia* (pp. XV-XXV). La Paz: PIEB/SINERGIA.

Tapia, Luis

- (2002) *La condición multisocial. Multiculturalidad, pluralismo, modernidad*. La Paz: CIDES/Muela del Diablo Editores.

# MEMORIA COLECTIVA ENTRE ESCENIFICACIÓN Y ARCHIVOS

---

## El caso del Ecuador<sup>1</sup>

Ute Fendler

*Universität des Saarlandes, Alemania*

Juan Camilo Escobar

*Universidad Central del Ecuador, Quito*

## Introducción

En un país pluriétnico, con una diversidad de culturas, la construcción de una identidad colectiva es muy difícil porque no es posible delimitar una identidad nacional según rasgos comunes, convergentes entre los diversos grupos de la sociedad, tales como *una* religión, *un* idioma y *una* historia. En el caso del Ecuador la construcción de una historia común produce tensión en el interior de un país con una historia oficial y trece nacionalidades indígenas, cada una de ellas con su propia historia. Esta pluritemporalidad puede confundirse en un momento bajo la voluntad política de construir una historia pluralista común o bajo una política unilateral que favorece una historia, en muchos casos la historia del grupo que ostenta el poder; en consecuencia, las otras historias son oprimidas u olvidadas.

En este artículo, proponemos analizar la construcción de una memoria a partir de tres ejemplos, basándonos en las teorías de Assmann y de Nora. Assmann postula:

Una sociedad se revela en su tradición cultural: por sí mismo y por los otros. Qué pasado y qué valorización en su apropiación identificadora

del pasado se manifiesta y se deja ver, revela lo que esta sociedad representa y a qué aspira.<sup>2</sup> (1988: 16)

Assmann (1988: 9) distingue además la *memoria comunicativa*, que es una memoria interactiva y con relación a la actualidad, y la *memoria cultural* sobre la base de puntos fijos que se memorizan mediante la formación cultural (textos, ritos, ferias, monumentos) y la institucionalización de la comunicación (visita de monumentos, recitaciones) para poder ser preservados en forma permanente. La combinación de estos dos tipos de memoria forma la *memoria colectiva*.

Nora (1984: XXIII) habla en este contexto de “*lugares de memoria*”, monumentos o lugares con los cuales se establece una relación significativa para reactivar la memoria del pasado. La memoria colectiva que se apoya en lugares de memoria funciona a través de la visualización. Esta mnemotécnica visual tiene funciones didácticas e identificadoras. Martín-Barbero (1987: 181) destaca este proceso refiriéndose al cine mexicano:

Pues al cine la gente va a *verse*, en una secuencia de imágenes que más que argumentos le entrega a gestos, rostros, modos de hablar y caminar, paisajes, colores. Y al permitir al pueblo verse, lo nacionaliza. No le otorga nacionalidad, pero sí los modos de resentirla.

Este análisis de la situación actual implica que los medios de comunicación reflejan una parte de la realidad de una determinada sociedad y que el público puede encontrarse en las imágenes difundidas. En el contexto ecuatoriano, Lema constata con relación a los medios de comunicación en general que

actualmente, los medios de comunicación del Ecuador, a pesar del reconocimiento de los Derechos Colectivos realizado por la Constitución de 1998, son el fiel reflejo de una sociedad que no ha entendido todavía el valor de la diversidad cultural y sigue manejando un discurso racista y discriminatorio dominante. “Los medios de comunicación de masa”, “las sociedades de flujos”, “las sociedades de red, las nuevas tecnologías, la sociedad de la información, del Internet”, etc., no han dado cabida a la diversidad étnica, cultural, de género o generacional en su verdadera dimensión. (2001: 1)



La situación actual en el Ecuador es entonces muy contradictoria: la ley reconoce la pluriculturalidad pero en la vida cotidiana no está aceptada como algo valioso. Walsh llama la atención a estas contradicciones en la realización del reconocimiento de pluriculturalidad como la base de la sociedad ecuatoriana:

A pesar de que el Ecuador se autodefine como país pluricultural, este término no tiene mayor significado dentro de las estructuras dominantes de la sociedad, del campo académico, reflejo de estas estructuras tanto en sus versiones locales como globalizadas y peor aun dentro de la conceptualización y práctica epistemológica; en estos espacios la hegemonía monocultural sigue vigente. (2001: 5)

Además, en los últimos años la prensa ha tratado el tema de la identidad en relación con las consecuencias culturales de la dolarización que remplazó a la moneda local y a los personajes históricos y símbolos del país que aparecían en ella (Plaza de la Independencia, Rumiñahui por Franklin, Washington, etc.), la pluriculturalidad, la participación política de las nacionalidades indígenas y la firma de la paz con el Perú en 1998 tras un centenario conflicto limítrofe que evocó el tema del territorio nacional.

En su libro «¡Ay, patria mía!» *La nación ecuatoriana en el discurso de la prensa*, Endara Tomaselli señala:

El «sacrificio» territorial o la «dignidad mancillada», para los medios son el precio que Ecuador debe pagar para tener un futuro distinto y «garantizar su seguridad». [...] El mensaje, reiterado en este momento, se construye sobre una autopercepción negativa, en la cual la nación es una suma de problemas, vicios y mentiras que deben ser superados, trayendo a primera plana el sentimiento de ser un pueblo vencido. (2003: 188-189)

Dos diferentes posiciones se han destacado en los debates académicos y políticos sobre el tema de la identidad: Ecuador es un país pluricultural o un país sin identidad. En el primer caso se argumentan conceptos más recientes como el de la heterogeneidad o diversidad y en el segundo se precisa el concepto de nación europea del siglo XIX.

Pacari, dirigente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) opina que

hablar de una sola nación, una sola cultura, un solo idioma, es hablar del concepto occidental de nación. Eso no se adapta con la realidad ecuatoriana. Pienso que no debemos encerrarnos en los conceptos. En el Ecuador hay varios idiomas, hay una historia anterior a la de 1492 y no hay una sola cultura. Hay que cambiar el concepto. Creemos en la necesidad de reconceptualizar el término nación y en ese sentido, los pueblos indígenas lo hemos enriquecido, hemos aportado para que se entienda que la unidad está en la diversidad. (2000: 24-26)

Estas posiciones contradictorias se reflejan también en los medios de comunicación: la constatación de la ausencia de la diversidad en los medios de comunicación por un lado y la llegada tardía de elementos referentes a las culturas indígenas por otro lado. Por ejemplo, el inicio de un programa de noticias en quichua en el “horario estelar” en un canal de TV local en mayo del 2003, bajo la responsabilidad de dirigentes indígenas, plantea otra vez la pregunta de cómo la identidad y memoria colectiva se construyen en un país pluricultural como el Ecuador.

Borja (1998: 185) explica que la debilidad de las manifestaciones de interculturalidad en la sociedad ecuatoriana responde a formas de comunicación vertical “derivadas de las condiciones étnicas y sociales de sus miembros” y de subvaloración y subordinación entre indígenas y quienes se autodefinen como no-indígenas. De este modo, Borja opina que

[l]os proyectos que orientan la gestión de los medios de comunicación apuntan ante todo a asegurar las utilidades gracias a la venta de espacios publicitarios. Pero los indígenas forman parte de la población más pobre del Ecuador. Si a esto se suma los prejuicios que prevalecen en la sociedad sobre los indígenas, las posibilidades reales de una comunicación intercultural desaparecen.

Hay que destacar –sin embargo– que algunas emisoras de particulares y de instituciones (especialmente de las iglesias) han abierto espacios de interculturalidad aunque sea de modo limitado. Así mismo, algunos periódicos nacionales y locales publican de modo regular notas sobre hechos de la vida cotidiana de los pueblos indígenas, aun cuando lo hacen –por lo general– con signos equívocos, sea por desinformación o manipulación ex profeso de conceptos e imágenes.

En el mejor de los casos, en los medios de comunicación prevalece un mensaje folclorista, pintoresco y romántico sobre las culturas indíge-

nas. La opinión que subyace es que, de los pueblos indígenas se puede rescatar “algunas manifestaciones culturales”, pues en esencia son realidades arcaicas que deberían integrarse a la sociedad, la misma que en lo étnico debe ser homogénea y en lo económico debe acoplarse a la globalización. (1998: 189)

Estas significaciones o lógicas de significación, puestas en escena en los medios de comunicación, especialmente en la televisión, apenas son un reflejo de una problemática mucho más amplia: las convergencias o divergencias culturales y sus redes de negociación en los espacios de interculturalidad de un país pluriétnico, tal como lo describe Zires al analizar el tejido cultural en un país pluriétnico:

[L]os puntos de convergencia o elementos que comparten diferentes grupos, no representan lo mismo para cada uno de ellos. Convergencia no quiere decir perspectiva común o igualdad de significación. Los puntos de convergencia muestran simplemente elementos en donde diferentes culturas se conectan en sus trayectos y estrategias particulares que los tienden a separar. Dichos trayectos constituyen las lógicas de divergencia cultural que están configuradas por los desniveles socio-económicos y políticos, así como por lógicas locales de producción cultural. (1994: 88-89)

Esta convergencia –y también este tipo de identidad fragmentaria por la realidad pluralista e historia divergente– se construye a partir de una memoria/historia común, que, por lo tanto, tendría que incluir las divergencias.

Por consiguiente, proponemos analizar la construcción de memoria a partir de algunos ejemplos que utilizan la visualización y escenificación para transmitir la memoria colectiva. A continuación, analizaremos la construcción de memoria desde lugares de visualización y escenificación de la memoria colectiva, tomando en cuenta las nociones establecidas por Rieger, Schahadat y Weinberg (1999: 13) sobre archivo y escenificación en función de encuentros interculturales. “Archivo” designa un repertorio de memorización por imágenes que están a disposición debido al encuentro con el otro. “Escenificación” denomina la activación de tal imagen o, a falta de imagen correspondiente, la delineación del encuentro por intereses preexistentes.

## Observaciones preliminares: la construcción de identidad oficial

### *El Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador*

Los gobiernos de los países amigos con los cuales el Ecuador mantiene relaciones diplomáticas recibieron un documento de la campaña del Ministerio de Relaciones Exteriores para dar a conocer o difundir los símbolos patrios. El documento denominado “República del Ecuador, Símbolos patrios – Patriotic Symbols” –impreso y también en multimedia a través del portal del Ministerio– reproduce el discurso oficial del sistema educativo público sobre el concepto de patria y sus símbolos.

A continuación, analizaremos los textos y explicaciones de este discurso oficial sobre el himno nacional y su letra, el escudo de armas y la bandera. Para empezar, la introducción del documento señala:

Un país se identifica por medio de sus símbolos y emblemas patrios, es decir, por la *memoria histórica* de su pueblo. Los colores de una bandera, los ideogramas de su escudo, la letra y música de su himno, singularizan a una sociedad y reflejan sin lugar a dudas su pensamiento, su espíritu, pero sobre todo su voluntad para lograr una Patria digna de ser amada por cuantos a ella pertenecen. (Ministerio de Relaciones Exteriores 2001)

Este texto subraya la relación estrecha entre la construcción de la memoria histórica de un pueblo y la visualización por símbolos que invitan a una identificación según el discurso oficial. Si tenemos en cuenta que la Constitución del Ecuador reconoce la pluriculturalidad del país, la representación simbólica de la historia puede indicarnos cómo se representa el Ecuador oficialmente.

El himno nacional es introducido por una cita del Padre Aurelio Espinosa Pólit: “El Himno es la expresión de los íntimos sentimientos patrióticos del Ecuador; su orgullo, por su noble pasado y su fe en el glorioso destino que le reserva el porvenir” (Ministerio de Relaciones Exteriores 2001: 4). Otra vez, se refiere al pasado y a la historia. La lectura del texto del himno, por lo tanto, se refiere únicamente a la batalla militar en el Pichincha, en la cual las fuerzas patrióticas vencieron al

ejército español y obtuvieron la independencia de España. Según esta representación, la historia del país comienza con la independencia, el nacimiento de la República. Los actores fueron únicamente españoles y criollos.

El Escudo de Armas nos invita de igual manera a una interpretación más profunda del discurso oficial. La descripción del escudo dice:

En la parte inferior derecha consta la representación del Chimborazo (el volcán nevado más alto del país), del que nace un río (el Guayas), en cuya parte más caudalosa surca un buque a vapor, recuerdo del primero que se construyó en América del Sur, en el astillero de Guayaquil (1840) y que tiene por mástil un caduceo, símbolo de la navegación y del comercio, fuentes de prosperidad del Ecuador. [...] Corona el óvalo un cóndor con alas desplegadas. (Ministerio de Relaciones Exteriores 2001)

Es evidente la combinación de elementos de origen europeo y americano: el europeo es la técnica, el comercio y la prosperidad, y el americano es la naturaleza, la montaña, los ríos y el cóndor, los cuales pueden representar la naturaleza como la historia indígena. Pero es notorio que la presencia del ser humano se puede presumir detrás del comercio (la naturaleza salvaje es explotada por el bien de la nación por los descendientes europeos), lo que implica una ausencia del indígena.

El significado de los colores de la bandera nos orienta en la misma dirección:

El amarillo simboliza la riqueza del suelo ecuatoriano; el azul, el Océano Pacífico que baña su territorio al Occidente; el rojo, la sangre que vertieron sus héroes para lograr la Independencia de la Nación. (Ministerio de Relaciones Exteriores 2001: 11)

Una vez más, el nacimiento de la nación corresponde a la independencia, los actores históricos son criollos y lo “americano autóctono” es reducido a la naturaleza, suelo y océano. Este discurso que es presentado como una representación simbólica de la memoria del pueblo recuerda de manera extraña el discurso de los descubrimientos que describía paisajes vírgenes, negando la presencia del hombre para tener el derecho de colonizar tierras no pobladas.

### *Ministerio de Turismo*

Si la presentación del Ministerio de Relaciones Exteriores está fundada en una perspectiva histórica, la representación del Ministerio de Turismo acentúa la perspectiva sincrónica sobre la representación del país. En un CD multimedia producido en 2002, también entregado a gobiernos de países amigos en el marco de una campaña internacional que emprendió el gobierno ecuatoriano para patrocinar la oferta turística del país, el Ecuador se presenta sobre todo en imágenes que evocan la diversidad de las cuatro regiones naturales y de los diferentes grupos étnicos del país. Aquí, la diversidad quiere ser entendida como riqueza y rasgo característico del país. En esta presentación, las nacionalidades indígenas están más presentes que el grupo “blanco-mestizo”. Esta presencia implica por un lado un paralelo entre naturaleza e indígena, pues las imágenes desfilan sin diferenciar que las representaciones sean de la fauna, de la flora o del indígena.

Por otro lado, a pesar de la tecnología multimedia utilizada en esta presentación, no se puede hablar de una transferencia de saber para conocer y entender las interrelaciones y significados culturales sino únicamente de una puesta en escena como en el caso de las exposiciones mundiales, en las cuales las representaciones de grupos étnicos han sido clasificadas como un “zoo de seres humanos” (cfr. Bancel, Blanchard y Gerveraud 1993; Razac 2002). La representación de la diversidad corresponde a una voluntad de coleccionar y guardar un ejemplar de cada “especie” en el archivo, lo que es otra vez una memoria historizante. De esta manera, las culturas indígenas son valorizadas como culturas autóctonas, invariables, lo original en oposición a la cultura moderna (cfr. Herlinghaus y Walter 1997), lo que fijaría las culturas indígenas en su estado histórico.

Resumiendo la representación de la memoria del Ecuador en los citados textos oficiales, podemos asumir que la memoria es excluyente porque la historia antes de la independencia no figura y los indígenas son excluidos como sujetos históricos, de manera que la parte indígena entra en la representación únicamente como parte de la naturaleza del país, lo que es una continuación del discurso colonial.

En las líneas que siguen, vamos a explorar los lugares de memoria que sirven en gran medida a una construcción y difusión de memoria propia de los ecuatorianos.

## Lugares de memoria

### *Templo de la Patria y Museo del Banco Central*

En 1975, durante el Gobierno de Facto del General Guillermo Rodríguez Lara, el Cuerpo de Ingenieros del Ejército construyó un museo militar en las faldas del Pichincha para recordar la batalla de la Independencia en 1822. Este museo se asocia con dos nombres, la Cima de la Libertad y el Templo de la Patria, lo que ya indica el carácter simbólico de este sitio: la puesta en escena del nacimiento de la patria, estado-nación, lo que coincide con la liberación de la soberanía española y el fin de la época colonial.

La frase “Aquí renació la patria”<sup>3</sup> se lee en una inscripción de la entrada principal de este lugar, en el cual cada 24 de mayo las principales autoridades civiles, militares y religiosas del país y también delegados diplomáticos, participan en una ceremonia de conmemoración de aniversario de la Batalla de la Independencia. Es decir, este sitio de memoria histórica tiene una doble importancia en función de la memoria colectiva. En primer lugar, porque su principal texto explicativo, “aquí renace la patria”, puesto en escena en un lugar destacado, ha sido utilizado en la educación pública, y en segundo lugar, porque cumple la función de institucionalización de la comunicación al servir de base sobre la cual, quienes ejercen el poder político del país, se pronuncien discursos para recordar la fecha. Estos discursos, a su vez, son transmitidos y publicados por los medios de comunicación y también reproducidos por los mecanismos de comunicación oficial del Estado, lo que garantiza una continuación de la memoria.

Las connotaciones religiosas subrayan la importancia de esta fecha y de este lugar para la construcción de la memoria. Al mismo tiempo, se utilizan métodos de mediación didáctica: la enseñanza de hechos históricos y significantes para la memoria con el apoyo de la representación visual.

En cinco salas de este museo se encuentran los murales del pintor ecuatoriano Eduardo Kingman, los cuales representan la historia del Ecuador. La primera sala tiene dos niveles: en las paredes se cuenta la historia del país, y en la cúpula, la batalla del Pichincha. La historia comienza con un mural del Inca Atahualpa, una representación estilizada del guerrero valiente y soberano noble.

FIGURA 1  
El Inca Atahualpa



Fuente: Archivo de Ute Fendler (2002).

Algunos atributos de su cultura se refieren sobre todo a una parte de la naturaleza, como el maíz, la llama, el cóndor, la serpiente y las montañas con caras de indígenas petrificadas. Los únicos atributos que indicarían un acto de cultura son las pirámides y el parapeto dorado del Inca. A la derecha, al fondo del mural, se puede percibir la invasión española con los buques y caballos de guerra y la cruz de la evangelización.

Estos elementos reaparecen en el segundo mural, en el cual la colonización aparece como una invasión de caballeros llevando la muerte física, acompañados por la iglesia que lleva la muerte espiritual. De este acto violento, nace el mestizaje, que es valorizado por una representación idealizada: una mujer que se parece más a una diosa o reina, cuya representación recuerda la aparición de la Santa María. Este nacimiento de un nuevo pueblo mestizo noble, casi celestial, reproduce el discurso oficial vigente en los años '80, cuando la nación ecuatoriana se concebía sobre todo como una nación homogénea, mestiza que esconde el “mito del blanqueamiento” (cfr. Silva 1992).



Contrario a la representación positiva del mestizaje, se observa una ruptura entre las historias precolombina y colonial en la representación del “nacimiento de la patria” representado en la cúpula. Los héroes de la batalla del Pichincha son soldados del ejército de los patriotas, pues son los criollos que forman la historia como actores. La presencia indígena es reducida a algunos símbolos, como el cóndor, la montaña y la serpiente que antes figuraban con el Inca. Pues, a lo largo de la historia de la colonización, se produjo un traslado de significados: los criollos se apoderaron de los símbolos religiosos y reales para definir su propia identidad como americanos frente a los españoles. Pero el indígena parece no participar en la historia. En la representación visual, el indígena es parte integrante de la naturaleza, pero no actor de la historia.

De esta batalla nace la patria ecuatoriana que es representada por una mujer que ya se ha transformado en mujer europea que se asemeja a representaciones de la “Marianne” francesa republicana. Si no figurara a su lado el cóndor triunfante que venció a los españoles, la representación de la república podría referirse a cualquier nación europea. Muratorio se refirió a este fenómeno al decir que

[l]a India como símbolo de “América” o de la “Libertad” portando un asta con el gorro frigio, aparece muy temprano en la iconografía de la Independencia en escudos, banderas, medallas, monedas y monumentos y en los rituales políticos bolivarianos, aunque muy pronto esa India se vuelve rubia, cambia su apariencia vistiendo atuendos griegos o es desplazada por la diosa Minerva u otros iconos igualmente inspirados en el panteón de la Revolución Francesa. (1994: 13-14)

El procedimiento en las representaciones murales refleja el desarrollo histórico de los discursos sobre la memoria y la identidad: los criollos utilizaban al indio para formarse una identidad propia, americana en oposición a la de los españoles.

### *Museo Nacional del Banco Central del Ecuador*

A pesar de esta ausencia o presencia escasa del indígena en la construcción de la historia del país como base de una identidad común, la historia precolombina está presente de una manera fuerte en los museos del Banco Central. El emblema del Banco Central es la máscara dorada de la

cultura Tolita. Las primeras salas del Museo de Quito están dedicadas a las culturas precolombinas con sus tesoros de objetos de cultos de oro o de plata. El hecho de haber elegido objetos preciosos de arte/cultura corresponde a la percepción y la imagen que tenían los europeos de América como lugar de utopías y riquezas. Se observa una fuerte presencia del indígena en las estatuas y figurinas de uso religioso o diario.

Según el Catálogo del Museo, en la sala de Arqueología “se cifra el origen de nuestra nación. Su estudio y contemplación nos revelan los rasgos de un pretérito presente y las raíces de nuestro destino como país” (Museo Nacional). Esta referencia a la herencia indígena como parte de la historia del país se encuentra también en el portal del Museo Antropológico de Guayaquil, donde las obras de arte precolombinas fueron presentadas hasta el año 2000 como “cédulas de identidad” (Museo Nacional). Actualmente este Museo está cerrado al público mientras concluye el traslado desde su antiguo edificio en el centro hasta el “Malecón 2000”, es decir a uno de los lugares principales de atracción turística de la ciudad porteña. De acuerdo con los planes de las autoridades el Antropológico se ubicará junto al Museo de Arte Contemporáneo en una amplia construcción con un auditorio y salas de presentaciones artísticas. Lo que queda es el edificio del museo que se presenta con impresionantes murales frescos: sobre todo la esquina es dominada por una figura estilizada de gran tamaño de la cabeza de un guerrero indígena que transmite la idea de la fuerza, la voluntad de enfrentar cualquier peligro.

La colonización está presente al fondo, ya que se puede observar al conquistador con los emblemas de la opresión: la cruz y la espada. A pesar de esta representación, los símbolos indígenas (como el cóndor, el sol, la cruz cuadrada) están en el primer plano y representan las diferentes etapas de la historia precolombina e indígena.

Estos dos museos prestan sus servicios para la preservación de la historia precolombina y étnica del Ecuador. Sin embargo, en el caso del museo de Quito, la preservación se hace en el museo mediante archivos que tienen que ser consultados para estar vivos en la memoria colectiva, pero estos archivos son apenas utilizados en la enseñanza de la historia en el contexto de la educación nacional. La utilización de la máscara como emblema del banco es muy ambigua: es una valorización, un reconocimiento de la propia historia y cultura, pero al mismo tiempo, reduce a la cultura precolombina a un valor material. En el contexto in-

dígena el oro como representación del sol tiene un valor religioso, y en el contexto español, un valor material lo que se asocia hoy en día con la institución del banco.

En el museo de Guayaquil los murales frescos –de tipo didáctico– permiten a sus visitantes recordar una parte de la historia precolombina y colonial; sin embargo, la estilización de los rostros se puede comprender en este contexto como valorización de una historia heroica y constituye un ejemplo contrario al museo militar “Templo de la Libertad” que margina de la historia a la esencia indígena.

Este discurso oficial, demasiado complejo y en parte contradictorio, en relación con sus archivos, se complica con sus sitios de memo-

FIGURA 2  
Guerrero Indígena



Fuente: Archivo de Ute Fendler (2002).

ria. Ahora bien, en vista de que ya exploramos el significado del “Templo de la Libertad” y la escenificación de la historia, queremos añadir un último ejemplo que constituye también un sitio de memoria oficial que cuenta con el apoyo del gobierno provincial de Pichincha. Por lo tanto, dicho lugar forma parte del discurso oficial, pero presenta la memoria indígena no como museo, sino como escenario: el parque arqueológico de Cochasquí.

### *Parque Arqueológico de Cochasquí*

El complejo de quince pirámides ilustra los conocimientos astrológicos y astronómicos de los pueblos Caranquis y Quitus del período preincaico. Además de las pirámides, el jardín botánico asegura conocimientos de plantas medicinales y curativas, y el museo arqueológico y etnológico proporciona más información sobre la vida cotidiana de estos pueblos (Parque Arqueológico de Cochasquí).

Estos conocimientos corresponden a tradiciones que se pueden todavía encontrar hoy día en las costumbres de la población local, de manera que los visitantes puedan descubrir una parte de la historia ecuatoriana escondida y olvidada. La visita inicia un proceso de memoria de tradiciones orales, el recuerdo de una memoria comunicativa que se fortalece por el sitio arqueológico. El parque sirve para valorar estos conocimientos y sirve de nexo entre el presente y el pasado, lo cual permite reconstruir la historia y la conciencia de las herencias indígenas. Por consiguiente, vale decir que éstas se encuentran fragmentadas y marginadas en los libros de historia.

A diferencia de otros museos nacionales, este sitio sirve no solamente como un archivo visualizado de la sabiduría indígena de todas las ramas de la vida tales como cotidiana, pastoral, comercial, religiosa y política, sino en realidad se trata de una escenificación, es decir la activación de imágenes. La memoria se revive y puede ser experimentada por los visitantes. Como consecuencia, los objetos o personajes históricos no son presentados llenos de estereotipos, dado que aparecen como parte de la memoria colectiva y comunicativa, lo cual facilita la toma de conciencia de la identidad que tiene raíces precolombinas y preincaicas, las cuales les fueron negadas bajo la colonización.

## Conclusión

Estos diferentes ejemplos ilustran la existencia de por lo menos tres discursos oficiales:

- 1) El primer discurso continúa la idea del mestizaje, del blanqueamiento y de una nación homogénea (el ejemplo del “Templo de la Libertad”).
- 2) El segundo discurso integra la historia y cultura indígenas en la historia colonial orientada hacia las raíces europeas pero manipulando lo indígena según los objetivos de la memoria homogénea (el ejemplo de los museos nacionales).
- 3) El tercer discurso se refiere a los lugares de memoria que incluyen la memoria precolombina o preincaica (el Parque Arqueológico de Cochasquí).

Las ambigüedades y contradicciones en la construcción de la memoria que se observan en los escenarios y espacios de memoria también se reflejan en los espacios políticos. Por consiguiente, después de varias décadas de presiones políticas por parte de las organizaciones indígenas, éstas ganaron espacios en las instancias de poder cuando en los primeros meses del Gobierno de Lucio Gutiérrez tuvieron acceso al Ministerio de Relaciones Exteriores con Nina Pacari y al Ministerio de Agricultura con Luis Macas. Este cambio revela la ambigüedad de la presencia de los diferentes grupos étnicos y sociales en la televisión. Este aspecto fue abordado por Ricaurte, crítico de los discursos de la televisión ecuatoriana, en su artículo “Nueva escenografía para el mismo viejo racismo”:

basta haber visto “Este lunes”, el programa de Jorge Ortiz, para convenirse de que los viejos pesos coloniales aún subsisten en las formas de comunicación que se establecen en el país del siglo XXI. [...]

A lo indígena se contrapuso lo blanco. Se mostró a Quishpe las fotos de unos niños rubios y luego a Nina Pacari, la imagen de Brad Pitt, cuestionando si lo encontraba atractivo. [...] El juego pareció tener un objetivo: revelar el racismo y el resentimiento que se esconden bajo los ponchos.

Al respecto, el antropólogo boliviano Ricardo Huanca, estudioso de los temas indígenas y la comunicación, dice que en el programa de Ortiz hubo una intención secreta del periodista: “reproducir el este-

reotipo de que los indígenas son ignorantes e inmorales en la lógica de la civilización y la barbarie”. Ortiz quizás inconscientemente, puso en escena los miedos ancestrales de los blancos-mestizos hacia los indios. (Ricaurte 2003a)

Contrario a estos viejos estereotipos, la identidad quichua está tomando más espacio público, y parece dar un contrapeso en esta discusión en torno a la identidad ecuatoriana. Después del primer noticiero quichua de enfoque local en mayo 2003, otro noticiero se transmite en un canal de alcance nacional a partir de junio de 2003. El crítico Ricaurte (2003b) subraya que “sin caer en el error de pretender un noticiero quichua restringido a lo ‘local’, es necesario que la experiencia se profundice, en el sentido que marque diferencias”. Pero a pesar de algunas insuficiencias, se trata de “un noticiero en una lengua hasta ahora inexistente en los medios de comunicación” (Ricaurte 2003b). Es decir, significa un alcance importante porque da presencia a una de las lenguas y culturas más importantes del país. La discusión

FIGURA 3  
Estereotipando a los indígenas

EL COMERCIO / [www.elcomercio.com](http://www.elcomercio.com) / Domingo 2 de febrero del 2003

## Nueva escenografía para el mismo viejo racismo

**PREJUICIOS** El primer programa de la nueva temporada de 'Este lunes' fue la revelación de la vigencia de esquemas mentales caducos en el tema indígena.



Reproducida con permiso de *El Comercio*.

sobre la pluriculturalidad comienza únicamente cuando otras culturas diferentes a la cultura descendiente del poder colonial entran en el juego comunicativo, en la escena nacional.

El 26 de noviembre del 2003, el Consejo Nacional de Educación Superior del Ecuador aprobó el Proyecto de Creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, la cual fue concebida como parte del proyecto político de la principal organización indígena del país, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). La propuesta curricular de esta Universidad, según su rector, dirigente de la CONAIE, Luis Macas, busca “la formación de cuadros para conseguir real protagonismo intercultural del país en el desarrollo del país y las decisiones nacionales” (CONAIE 2002: 4).

La organización educativa de esta universidad que empezó a funcionar en el segundo semestre de 2004, prevé una co-construcción teórica y práctica mediante la articulación y complementación de los procesos de aprendizaje y la generación de conocimientos entre la Academia, las comunidades y los “emprendimientos” comunitarios tales como proyectos, empresas comunitarias y centros interculturales (cfr. Boletín ICCI-RIMAI 2001).

Según Fernando Sarango, coordinador de uno de los centros interculturales de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, la estructura de los programas académicos de pregrado integrarán diferentes tipos de formación universitaria: a) conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas andinos; b) conocimientos de las culturas del planeta; y c) un diálogo de saberes con una combinación de las culturas de enseñanza occidental e indígena (entrevista personal 2003).

Una identidad de facetas múltiples se forma en esta red de discursos enraizados en historias diferentes, con una experiencia común durante la colonización. El proceso de construcción de una identidad pluricultural, tendría que incluir entonces las diferentes memorias y abrir espacios para la escenificación paralela, complementaria y algunas veces contradictoria. La sociedad actual vive este proceso durante el cual la identidad está en proceso de formación. Según los intelectuales tales como Silva (1992) y Paz y Miño (entrevista personal 2003) este proceso llevará a formar, a largo plazo, una identidad transnacional andina que podría tomar en consideración la memoria colectiva de la región andina tras las identidades regionales o nacionales.



## Notas

- 1 La versión preliminar del presente ensayo fue presentada en el Simposio ALL-12: Lenguas, Culturas, Ideologías e Identidades en los Andes, cuyo evento formó parte del 51º Congreso Internacional de Americanistas que tuvo lugar en Santiago de Chile del 14 al 18 de julio de 2003. El título original de la presentación fue “Memoria colectiva entre escenificación y archivos”.
- 2 Todas las traducciones al castellano son nuestras. El texto de la versión original de la presente cita en alemán es el siguiente: “In ihrer kulturellen Überlieferung wird eine Gesellschaft sichtbar: für sich und für andere. Welche Vergangenheit sie darin sichtbar werden und in der Wertperspektive ihrer identifikatorischen Aneignung hervortreten lässt, sagt etwas aus über das, was sie ist und worauf sie hinaus will”.
- 3 Este texto que ha sido utilizado en la enseñanza de la historia en el sistema educativo público, y que los visitantes pueden observar en la placa colocada en la entrada de este museo, es el siguiente: “Aquí renació la Patria, en este lugar el 24 de mayo de 1822, los combatientes de la nación quiteña y los hermanos de otros pueblos de América comandados por el gran Mariscal Antonio José de Sucre, lucharon contra la dominación extranjera y vencieron, aquí se conquistó la libertad, el sueño de independencia largamente acariciado se hizo realidad gracias al sacrificio de los valientes que combatieron en estas sagradas breñas con un ideal y un arma al brazo se liberó la Patria. Aquí se inmortalizó el Ejército Ecuatoriano, la muerte heroica de Abdón Calderón que herido varias veces se negó a abandonar el campo de batalla e inspira la legendaria valentía del soldado ecuatoriano. Este es el templo de la Patria, santuario Cívico que nos inspira y une a los ecuatorianos para defender lo que es nuestro”.

## Referencias

- Assmann, Jan  
(1988) “Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität”. En Jan Assmann y Tonio Hölscher (Eds.), *Kultur und Gedächtnis* (pp. 9-19). Frankfurt, Alemania: Suhrkamp.
- Bancel, Nicolas, Blanchard, Pascal y Gerveraud, Laurent  
(1993) *Images et Colonies. Iconographie et propagande coloniale sur l'Afrique française de 1880 à 1962*. Paris: Achac/BDIC.
- Boletín ICCI-RIMAI*, 3, 33  
(2001) Universidad Intercultural “Amawtay Wasi”.
- Borja, N. Raúl  
(1998) *Comunicación social y pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Abya-Yala.



- CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)  
(2002) Propuesta de Creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador. Quito: Documento de Trabajo de la CONAIE.
- Endara Tomaselli, Lourdes  
(2003) «!Ay, patria mía!» *La nación ecuatoriana en el discurso de la prensa*. Quito: Abya-Yala.
- Herlinghaus, Hermann y Walter, Monika  
(1997) "Lateinamerikanische Peripherie – diesseits und jenseits der Moderne". En Robert Weimann (Ed.), *Ränder der Moderne. Repräsentation und Alterität im (post)kolonialen Diskurs*. Frankfurt, Alemania: Suhrkamp.
- Lema, Lucila  
(2001) "Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos". *Boletín ICCI RIMAY*, 3, 22, 1.
- Martín-Barbero, Jesús  
(1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ministerio de Relaciones Exteriores  
(2001) República del Ecuador. Símbolos patrios (con CD).
- Ministerio de Turismo  
(2002) Ecuador (con CD). [También en línea.] <http://www.vivecuador.com>
- Muratorio, Blanca  
(1994) "Discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional". En Blanca Muratorio (Ed.), *Imágenes e imaginarios* (pp. 9-24). Quito: FLACSO-Sede Ecuador.
- Museo Antropológico de Guayaquil  
[En línea]. [http://www.webnexus.com/users/vlp/mag\\_amnhti.htm](http://www.webnexus.com/users/vlp/mag_amnhti.htm)
- Museo Nacional del Banco Central del Ecuador  
[En línea].  
<http://www.exploringecuador.com/articulos/bce/mbce.htm>
- Nora, Pierre, ed.  
(1984) *Les lieux de mémoire*. Vol. 1. Paris: Gallimard.
- Pacari, Nina  
(2000) "La diversidad es clave en la nacionalidad". En Milagros Aguirre A. (Ed.), *Controversia. Ecuador hoy: cien miradas* (pp. 24-26). Quito: FLACSO Ecuador/*El Comercio*.
- Parque arqueológico de Cochasquí  
[En línea].  
<http://www.goecuador.com/ezine/enghtml/features/cochasqui.htm>
- Paz y Miño, Juan  
(2003) Entrevista personal. Quito.
- Razac, Olivier  
(2002) *L'écran et le Zoo. Spectacle et domestication, des expositions coloniales à Loft Story*. Paris: Denoël.

Ricaurte, Cesar

- (2003a) "Nueva escenografía para el mismo viejo racismo". Revista de análisis noticioso semanal de *Diario El Comercio* (Quito), 02/02/2003, C3.

Ricaurte, Carlos

- (2003b) "¿Las noticias se ven en quichua?" *El Comercio* (Quito), 25/07/2003, B6.

Rieger, Stefan, Schahadat, Schamma y Weinberg, Manfred

- (1999) *Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv*. Tübingen, Alemania: Narr.

Silva, Erika

- (1992) *Los mitos de la ecuatorianidad. Ensayo sobre la identidad nacional*. Quito: Abya-Yala.

Sarango, Fernando

- (2003) Entrevista personal. Quito.

Templo de la Libertad.

[En línea]. [http://www.quito.gov.ec/turismo/t\\_entret\\_clibertad.htm](http://www.quito.gov.ec/turismo/t_entret_clibertad.htm) o  
<http://www.fuerzasarmadasecuador.org/espanol/tradiciones/culturamilitarcima.htm>

Walsh, Catherine

- (2001) "¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano". *Boletín ICCI RIMAY*, 3, 25, 5.

Zires, Margarita

- (1994) "Análisis de las tendencias de convergencia y divergencia cultural en América Latina". En Birgit Scharlau (Ed.), *Lateinamerika denken: Kulturtheoretische Grenzgänge zwischen Moderne und Postmoderne*. Tübingen, Alemania: Narr.